



Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene

Sluttrapport

Berit Lødding
Eifred Markussen
Sabine Wollscheid


Rapport 2016:1

NIFU

Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene

Sluttrapport

Berit Lødding
Eifred Markussen
Sabine Wollscheid

Rapport 2016:1

Rapport	2016:1
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	12820460
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
Bilddesign Foto	Cathrine Årving Shutterstock
ISBN	978-82-327-0165-0
ISSN	1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

NIFU har gjennomført prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I denne sluttrapporten fra prosjektet belyser vi overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring på grunnlag av intervjuer med elever og lærere i 10. trinn og i Vg1. Vi presenterer også en læreplananalyse av norskfaget og en litteraturgjennomgang på temaet studieforberedthet. I siste kapittel oppsummerer vi fra hele prosjektet. Overgangen mellom Vg3 og høyere utdanning er belyst i delrapport 2 fra prosjektet som kom høsten 2015. Delrapport 1 fra våren 2015 inneholder analyse av registerdata for tre ungdomsskolekull over i videregående skole og gjennom de første årene av høyere utdanning.

I denne rapporten har Sabine Wollscheid hatt hovedansvaret for utformingen av delkapitlene 2.1 og 3.1. Eifred Markussen har hatt ansvaret for kapitlene 4 og 5. Berit Lødding har vært prosjektleder og har skrevet resten av rapporten. Ingvild W. Skraastad, Erik R. Markussen og Tale Hagtvedt hjalp oss med rask og nøyaktig transkribering av lydopptak. NIFU takker Ole Johan Eikeland og Utdanningsdirektoratet for kommentarer og innspill til første rapportutkast. Tine Sofie Prøitz og Per Olaf Aamodt har begge bidratt med kommentarer til flere av kapitlene som ressurspersoner for prosjektet. Forfatterne vil også takke Roger Andre Federici og Vibeke Opheim for innspill til siste rapportutkast.

Oslo, juni 2016

Sveinung Skule
Direktør

Roger Andre Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
Summary in English	11
1 Innledning.....	15
1.1 Bakgrunnen for oppdraget	15
1.2 Delprosjekt A og første delrapport.....	16
1.3 Delprosjekt B og andre delrapport.....	16
1.4 Sluttrapportens disposisjon.....	17
2 Metoder	19
2.1 Litteratursøk og gjennomgang av forskning om studieforbereidhet	19
2.1.1 Fremgangsmåter	19
2.1.2 Systematisk litteratursøk, utvalg, koding og kartlegging	20
2.1.3 Litteratur om 21st Century Skills	21
2.1.4 Syntetisering av studier.....	22
2.2 Tilnærminger i undersøkelsen av overgangen mellom ungdomsskolen og Vg1 i videregående skole	22
3 Studieforbereidhet som omtalt i forskningslitteraturen.....	25
3.1 Literacy.....	26
3.1.1 Fagovergripende og spesifikke ferdigheter knyttet til skriftkyndighet (literacy).....	27
3.1.2 Lesing.....	29
3.1.3 Skrivning.....	30
3.1.4 Digitale ferdigheter.....	32
3.1.5 Oppsummering og drøfting	34
3.2 «Ikke-kognitive faktorer».....	35
3.2.1 I hvilken grad er betydningen av faktorene dokumentert?	36
3.2.2 Faktorenes betydning i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole	40
3.2.3 Faktorenes betydning i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning.....	41
3.2.4 Finnes det en faktor som fremheves for å lykkes i høyere utdanning?	42
3.2.5 Læringsstrategier og dybdelæring i høyere utdanning.....	43
3.2.6 Engasjement.....	45
3.2.7 Identitet og indre kontroll.....	46
3.2.8 Sosial integrasjon	47
3.2.9 Brobyggingstiltak	47
3.2.10 Oppsummering av ikke-kognitive ferdigheters betydning.....	48
3.3 Og hva med de kognitive, i betydningen målbare, faktorene?	49
3.3.1 Overgangen til videregående skole	49
3.3.2 Overgangen til høyere utdanning	50
3.3.3 Forskjeller i karakterenes betydning.....	51
3.4 Oppsummering og drøfting	51
4 Sammenheng og progresjon i læreplanen i norsk.....	53
4.1 Det norske læreplanverket.....	54
4.2 Tilnærming til læreplananalyse	54
4.3 Læreplanen i norsk for grunnopplæringen	56
4.4 Analyse av <i>det intenderte innholdet</i> i læreplanen	57
4.4.1 Læreplantemaer	57
4.4.2 Sammenheng uttrykt ved læreplantemaer	57
4.5 Progresjon i kompetansemålene.....	58
4.5.1 Ferdigheter og progresjon uttrykt ved verbene i kompetansemålene	59
4.5.2 Progresjon uttrykt ved adjektivene i kompetansemålene.....	62
4.5.3 Progresjon uttrykt ved konteksten.....	65
4.6 Oppsummering	66
5 Forberedhet ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring	75
5.1 Faglig forberedhet ved starten av Vg1	76
5.1.1 Forberedt i norsk	77
5.1.2 Forberedt i matematikk	80
5.1.3 Forberedt i engelsk	82
5.1.4 Forberedt i andre fremmedspråk.....	83
5.1.5 Forberedt i idrettsfag og musikk, dans og drama	84
5.1.6 Forsering av fag.....	85
5.2 Forberedt når det gjelder arbeidsmåter.....	86

5.2.1	Selvstendighet i læringsarbeidet	86
5.2.2	Læringsstrategier	87
5.2.3	Undervisningsmetoder	88
5.3	Motivasjon og engasjement	90
5.4	Oppsummering og drøfting av problemstillinger: Hvor godt forberedt er elevene på studieforberedende Vg1?	91
5.4.1	Faglig forberedt	91
5.4.2	Forberedt når det gjelder arbeidsmåter	94
5.4.3	Fagovergrepene temaer	95
5.4.4	Avsluttende drøfting	96
6	Tverrgående perspektiver	99
6.1	Sentrale poeng i Ludvigsen-utvalgets utredning	99
6.2	Nytt lys på hovedtrekk fra delrapport om studieforberedthet	100
6.2.1	Selvstendige arbeidsmåter	101
6.2.2	Skriveferdigheter	102
6.2.3	Leseferdigheter	103
6.2.4	Evne til kritisk tenkning	104
6.2.5	Grunnleggende fagkunnskaper	104
6.2.6	Interesse og motivasjon for å lære	104
6.3	De to overgangene sett i sammenheng	105
6.3.1	Karakterenes betydning for forberedthet og gjennomføring	105
6.3.2	Undervisningspraksis og arbeidsmåters betydning for gjennomføring og forberedelse for neste utdanningsnivå	106
6.3.3	Betydningen av engasjement for integrasjon i utdanningen	108
6.3.4	Å ta fag på høyere nivå er lite utbredt	109
6.3.5	Et enhetlig eller uensartet bilde av de to overgangene	110
6.4	Implikasjoner av våre resultater	110
	Referanser	113

Sammendrag

Hvor godt forberedt er elever i ungdomsskolen for de kravene som venter dem i studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole? Hvor godt forberedt er elever i studieforberedende for de kravene som venter dem i høyere utdanning? Dette er overordnede spørsmål vi søker svar på i denne sluttrapporten fra prosjektet *Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. Å være godt forberedt innebærer å ha tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter, men også å ha oppøvd hensiktsmessige arbeidsmåter. For å belyse problemstillingene har vi gjennomført omfattende intervjuer i ungdomsskole, videregående skole og høyere utdanning, litteraturgjennomgang og læreplananalyse av norskfaget.

To delrapporter er tidligere publisert fra prosjektet. Første delrapport inneholdt analyser av registerdata for gjennomstrømningen fra ungdomsskolen gjennom videregående opplæring samt overgangen fra de studieforberedende utdanningsprogrammene til høyere utdanning. Vi så blant annet at elever med høyt karaktersnitt fra grunnskolen tenderer til å velge studieforberedende utdanningsprogram, mens gjennomsnittskarakterene i yrkesfaglige programmer er langt lavere. Realfagselevne fra videregående kommer best ut med hensyn til studiemestring, målt ved opptjente studiepoeng og frafall.

I siste delrapport ble overgangen fra studieforberedende utdanningsprogrammer i videregående skole til høyere utdanning særskilt belyst. Det kom frem fra intervjuer med høyskole- og universitetsansatte at nye studenter oppfattes å ha mangelfulle ferdigheter i skriftlig fremstilling, i å lese store mengder tekst og i kritisk tekning, foruten evne til å arbeide selvstendig og forstå hva som kreves. På grunnlag av disse synspunktene har vi i denne sluttrapporten foretatt en gjennomgang av litteratur om temaet studieforberedthet (se kapittel 3). Fagovergrepene versus fagspesifikke kompetanser har vært et tilbakevendende tema i gjennomgangen av litteraturen om ulike former for skriftkyndighet (literacy) og andre, vanskeligere målbare kompetanser, som av historiske grunner omtales under betegnelsen ikke-kognitive ferdigheter. Læringsstrategier inkludert dybdelæring, men også metakognisjon og selvregulering, engasjement, kreativitet og sosiale ferdigheter er blant disse.

Litteraturgjennomgangen indikerer at lesing i større grad enn skrivning kan trenes som en fagovergrepene kompetanse. Det er ellers nokså gjennomgående i litteraturen om studieforberedthet at skrivning må læres i det spesifikke faget eller disiplinen. Inklusjon i diskursen og konvensjonene som gjelder i faget er nødvendig for å kunne lære og etter hvert for å kunne produsere kunnskap, påpekes det fra flere hold. Metastudier peker på at læringsstrategier utvikles best innenfor en spesifikk faglig kontekst, før de eventuelt kan overføres fra et område til et annet. Studier viser at det ofte er en svak sammenheng mellom karakterer og dybdelæring, men at denne sammenhengen oftere finnes i myke, anvendte fag sammenlignet med harde, rene fag.

Flere av studiene fremhever at de faglige praksisene i høyere utdanning er andre enn de som unge mennesker har tilegnet seg gjennom videregående skole. Dette berører også identitetsbegrepet; begynnerstudenten må etablere en ny identitet hvor de nye praksisene supplerer eller erstatter de skolebaserte praksisene. Overgang fra å være mottaker av kunnskap fra autoritative kilder som lærere og lærebøker til å bli en aktiv deltaker i sin egen læring, er karakteristikk av hva det innebærer å bevege seg fra videregående til høyere utdanning, slik dette skisseres fra sistnevnte ståsted. Den passive mottakeren av kunnskap som andre eier, slik videregående eleven portretteres i litteratur som fremhever forskjeller i kunnskapspraksiser mellom videregående og høyere utdanning, er ikke forenlig med vektleggingen av læringsstrategier med metakognisjon og selvregulering, slik Ludvigsen-utvalget tok til orde for i sin utredning om Fremtidens skole. Den passive mottakeren av kunnskap er heller ikke forenlig med noen av de to andre fagovergripende kompetanseområdene som Ludvigsen-utvalget spesifiserer: å kunne kommunisere, samhandle og delta og å kunne utforske og skape. Den intenderte læreplanen i norskfaget fremmer også aktivitet og deltakelse med blant annet ferdigheter i analyse og refleksjon hos elevene.

Litteraturen om effekter av tiltak for å fremme de såkalt ikke-kognitive faktorene, dokumenterer sammenfall, men i mindre grad årsakssammenhenger mellom slike ferdigheter og prestasjoner. Det finnes dokumentasjon på at enkelte tiltak virker på særlig utsatte elever, men det er ellers svake holdepunkter for at kreativitet, stamina (*grit*) eller engasjement er noe en kan skape i elever ved hjelp av intervensjoner. I en kritisk gjennomgang av hvordan ikke-kognitive ferdigheter virker inn på akademiske prestasjoner, blir forholdet forstått som indirekte. Akademiske tankesett og læringsstrategier styrker utholdenhet og akademiske atferd. Disse er de ikke-kognitive faktorene som er mest direkte forbundet med gode karakterer. Det finnes klare indikasjoner på at læringsstrategier og metakognisjon kan tilegnes og utvikles fra grunnskole til universitet. Resultatene fra litteraturgjennomgangen og analysene fra alle deler av prosjektet diskuteres nærmere i siste del av rapporten (kapittel 6).

I kapittel 4 har vi gjennomført en analyse av læreplanen i norsk for grunnopplæringen med fokus på kompetansemålene for sjuende og tiende trinn i grunnskolen og Vg1, Vg2 og Vg3 i videregående skole. En læreplan kan analyseres med ulike perspektiver. I vår analyse har vi studert det intenderte innholdet i læreplanen for å undersøke om læreplanen er formulert slik at den danner grunnlag for sammenheng og progresjon når det gjelder innholdet i fellesfaget norsk, gitt at læreplanen realiseres.

På grunnlag av dette har vi konkludert at om den intenderte læreplanen i norsk realiseres, vil elevene som går ut av tiende klasse i ungdomsskolen være relativt godt forberedt for å møte kravene i videregående skole i norskfaget. De har møtt de fleste hovedtemaene før og skal følgelig i hovedsak jobbe videre med kjente temaer. Og selv om vi har konkludert med liten progresjon over år uttrykt ved verbene og adjektivene, har elevene likevel erfart trinn-intern progresjon og har erfaring og kompetanse i å jobbe med lærestoff hvor kravene utvikler seg fra enkle til avanserte. I tillegg er det vår vurdering at den tydelige progresjonen fra trinn til trinn vi har identifisert for innholdet/konteksten i kompetansemålene, til en viss grad overskygger den negative betydningen av liten progresjon uttrykt ved verb og adjektiv.

I kapittel 5 presenterer vi resultater av intervjuer med 61 lærere og 73 elever i tiende klasse i ungdomsskolen og Vg1 i videregående skole. Hovedproblemstillingen i denne delen av studien var å undersøke hvor godt forberedt elevene er for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring.

Både lærere og elever gir uttrykk for at det som er det grunnleggende kriteriet for å vurdere om elevene er faglig forberedt for videregående skole, er elevenes kunnskaper og ferdigheter, målt med karakterer, når de går ut av tiende klasse. Her er de på linje med omfattende nasjonal og internasjonal forskning som viser at suksesskriterium nummer en for å klare seg i videregående, er at man har klart seg godt i grunnskolen.

Når vi studerer forberedthet i enkeltfag finner vi at i norsk muntlig er elevene forberedt på å delta i diskusjoner og i norsk skriftlig er de forberedt på å skrive kreative og informative tekster, men verken i muntlig eller skriftlig er de like godt forberedt på å være reflekterende, argumenterende, begrunnede og saklige. Elevene er varierende forberedt i matematikk. Noen har prestert godt i ungdomsskolen og fortsetter å prestere. Noen har prestert svakere og sliter i Vg1. Noen som har prestert godt i ungdomsskolen, opplever stor overgang og sliter med å få til matematikken, også elever som velger teoretisk matematikk (T-matte). Elevene er godt forberedt i engelsk muntlig, mye på grunn av daglig påvirkning utenfor skolen, og ikke like godt forberedt i engelsk skriftlig, av lærere delvis forklart med redusert fokus på undervisning i grammatikk. Alle er enige om at elevene er svært dårlig forberedt i andre fremmedspråk. Mange som begynner på musikk, dans og drama er godt forberedt, ikke på grunn av det de har lært i ungdomsskolen, men pga. kompetanse tilegnet på fritida; i teater- eller dansegruppa, i et kor, korps, band, orkester eller på kulturskolen.

Når det gjelder arbeidsmåter er elevene uforberedt på at de får større selvstendighet og ansvar i læringsarbeidet. De er godt forberedt på undervisningsmåtene de møtes av, ettersom undervisningen både i ungdomsskolen og i videregående domineres av timer som starter med stoffgjennomgang og fortsetter med oppgaveløsning. Barne- og ungdomsskolen har jobbet med å lære elevene læringsstrategier og å ta dem i bruk. Men selv om elevene har kunnskaper om læringsstrategier, er det mange som ikke har lært læringsstrategier i den forstand at de er internalisert og brukes. Mange elever er seg ikke sine læringsstrategier bevisst, og bruker ikke slike aktivt i sitt læringsarbeid i Vg1.

Summary in English

How well prepared are pupils in lower secondary school for the demands they meet in programs for general studies in upper secondary school? How well prepared are students in general studies for the demands they meet in higher education? These are the two main research questions we seek to answer in this final report from the project *Research on quality, content and relevance of the university preparatory tracks in upper secondary school*. Being well prepared means both having acquired knowledge and skills and developed appropriate working methods. We draw on different methods and data, including extensive interviews in lower and upper secondary school and higher education, a review of the international literature and curriculum analysis of the subject Norwegian.

Two interim reports from the project have already been published. The first report presented analyses of register data on transitions from lower to upper secondary school and transitions from general tracks in upper secondary school to higher education. Students with high grade point averages from lower secondary school tend to choose general tracks while average grades in vocational programs are far lower. Pupils from science studies in upper secondary schools are those who seem to cope best, as measured by earned credits and attrition.

The second interim report focussed on the transition from upper secondary school to higher education. According to university teachers' experiences, new students often show inadequate writing skills, inadequate skills in reading long texts and insufficient skills in critical thinking. In addition, teachers report that students lack experience in working independently and an understanding of requirements within higher education.

Based on these statements this final report presents a review of literature on what it means to be prepared for studies in higher education. Generic versus subject-specific competencies are recurring themes in the literature about the different forms of literacy and other competencies that for historical reasons are discussed under the term non-cognitive skills. The latter term comprises learning strategies such as deep learning, metacognition and self-regulation, furthermore, engagement, creativity and social skills.

The literature review indicates that reading to a greater extent than writing can be trained as a generic skill. Further, there is a relatively high consistency in the literature on preparedness for higher education that writing should be learned within the specific subject or discipline. Several studies highlight how inclusion into the discourse and conventions of the discipline is necessary in order to learn and produce knowledge in the subject. Meta studies indicate that learning strategies are most effectively introduced and learned within a subject, before students are able to transfer strategies across contexts. Furthermore, studies indicate that there is often a weak relationship between grades

and student engagement in deep approaches to learning, however, in soft, pure discipline areas, the relationship is stronger than in hard pure areas.

Several studies point out that learning practices in higher education are different from those used by pupils in upper secondary school. Transition to higher education also imply re-formation of identity; a freshman must establish a new identity where the new practices supplement or replace school-based practices. The transition from being a passive recipient of knowledge provided by authoritative sources such as teachers and textbooks to becoming an active participant in one's own learning, are some university teachers' descriptions of what it means to move from secondary school to higher education.

The passive recipient of knowledge that others own, as the pupil in secondary school is portrayed in some of the literature, is different from the one portrayed in the Official Norwegian Report *The School of the Future*. The three generic competency areas specified by the Report are 1) meta-cognitive and self-regulated learning, 2) to communicate, interact and participate and 3) to be able to explore and create. Furthermore, within the subject Norwegian, the curriculum is, at the intentional level, promoting activity and participation among the students, e.g. analytical and reflective skills.

The empirical literature on non-cognitive factors, mostly reports correlation and to a much lesser extent a causal relationship between non-cognitive skills and academic achievements. There is some evidence that interventions can be helpful for particularly vulnerable pupils; otherwise there is only weak evidence that creativity, grit or engagement can be enhanced by means of specific interventions.

In a critical review of how non-cognitive skills affect academic achievement, an indirect relationship is suggested. Academic mindsets and learning strategies strengthen perseverance and academic behavior. The latter is the non-cognitive factor that is most directly connected with good grades. However, there are clear indications that the learning strategies are malleable and can be developed from primary school to university. The results of the literature review and analysis of all aspects of the project are discussed in detail in the last part of the report (Chapter 6).

In Chapter 4, we present a curriculum analysis of the subject Norwegian for lower and upper secondary school with a focus on competence aims for seventh grade in primary school, tenth grade in lower secondary school and each of the three years in upper secondary school. A curriculum can be analysed from different perspectives. In our analysis, we studied the intended content of the curriculum in order to examine whether the curriculum is formulated so as to provide the basis for coherence and progression in terms of the content of the common core subject Norwegian.

On this basis, we concluded that if the intended curriculum in Norwegian is realised, students who complete the tenth grade in lower secondary school will be relatively well prepared to meet the demands of upper secondary school in the subject Norwegian. They have met most of the main themes and will consequently mainly work with familiar issues. And although we have concluded that there is little progress over the years as expressed by verbs and adjectives, students have nevertheless experienced progression throughout each year and have experience in working with learning material where there is a development from basic to advanced requirements. In addition, we find that the apparent progress from year to year that we have identified for the content/context of the competence objectives, to a certain extent overshadows the negative significance of weak orientation towards progression expressed by verbs and adjectives.

In Chapter 5, we present the results of interviews with 61 teachers and 73 students in the tenth grade and the first year of upper secondary school. The main research question in this part of the study was how well prepared students are for the transition between lower secondary school and general tracks in upper secondary education.

Both teachers and students express that what is the basic criterion for assessing whether students are academically prepared for upper secondary school, is students' knowledge and skills, as measured by grades, when they leave tenth grade. Here they are in line with extensive national and international

research showing that the first and foremost success criterion for coping in upper secondary education, is that one has performed well in primary and lower secondary school.

When we study preparedness in each of the subjects, we find that in oral Norwegian, students are prepared to engage in discussions, and in written Norwegian they are prepared to write creative and informative texts, but neither in oral nor in written Norwegian are they equally well prepared to be reflective, argumentative, reasoning and objective.

Preparedness in mathematics vary. Some have performed well in lower secondary and continue to achieve. Some have performed weaker and are struggling in the first year of upper secondary. Some who have performed well in lower secondary school, experience a difficult transition and struggle to succeed in mathematics, also students who choose theoretical mathematics.

Pupils are well prepared in oral English, largely because of daily exposure outside the school, and not as well prepared in written English, something teachers partly explained by lesser focus on grammar. All agree that students are very poorly prepared in their second foreign language, e.g. Spanish, French or German.

Many of the pupils beginning in the program music, dance and drama are well prepared for the subjects pertaining to the study program, not because of what they learned in lower secondary school, but due to skills acquired in their spare time; in a theatre or dance group, choir, band, orchestra or in other cultural activities.

As regards working methods, students are unprepared for the greater autonomy and responsibility they get in the learning process. They are well prepared for the teaching methods they meet, as teaching both in lower and upper secondary often starts with introducing a topic and continues with exercises. Throughout primary school the students have been acquainted with learning strategies and how they are to be employed. But even if the students have knowledge of learning strategies, there are many who have not learned these strategies in the sense that they have internalized and used them. Many students are not conscious of their learning strategies and do not use such strategies actively in the first year of upper secondary education.

1 Innledning

Med denne sluttrapporten fullfører NIFU prosjektet *Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereidende utdanningsprogrammene i videregående opplæring*. Oppdragsgiver har vært Utdanningsdirektoratet, og prosjektet startet opp sommeren 2014. Prosjektet har vært delt i to, delprosjekt A og delprosjekt B. Før vi beskriver de to delprosjektene nærmere samt redegjør for innholdet i denne sluttrapporten, vil vi skissere bakgrunnen for prosjektet, slik vi også har gjort i de foregående delrapportene.

1.1 Bakgrunnen for oppdraget

Et behov for mer forskning på de studieforbereidende utdanningsprogrammene samt på forholdet mellom videregående opplæring og høyere utdanning, ble fremhevet i Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei*. I meldingen pekte Kunnskapsdepartementet på at mangfoldet i forutsetninger og behovet for tilpasninger er et helt annet i dag enn det var den gang forberedelsene til studier ved universitetene foregikk i det som het gymnaset. Den gang kunne skolen etterstrebe målene om å være et speilbilde av de akademiske utdanningsinstitusjonene med elever og studenter som hadde relativt like forutsetninger og forventninger (ibid.: 142).

Meldingen *På rett vei* viste også til innstillingen fra Mjøsutvalget hvor det var blitt fremhevet at de endringene som var gjort på det videregående nivået ikke var fulgt opp i høyere utdanning og at de to nivåene ikke var tilpasset hverandre (NOU 2000: 14). Utvalget pekte på at høyere utdanning ikke hadde tatt innover seg de store endringene som var gjennomført i videregående skole med 1990-tallets reformer (ibid.: 208). Dette temaet har tidligere vært fulgt opp i St.meld. nr. 27 (2000–2001) som la grunnlaget for Kvalitetsreformen i høyere utdanning, der ansvaret for å imøtekomme begynnerstudentenes forventninger ble løftet frem.

I stortingsmeldingen *På rett vei* poengterte Kunnskapsdepartementet dessuten at studieforbereidende program i større grad må få vilkår som gjør at fremtidige studenter blir bedre studieforbereid og gi elevene et realistisk bilde av hva som kreves i en studiesituasjon. Samtidig pekte meldingen på ansvaret som ligger i høyere utdanning for å imøtekomme studenters ulike behov og forutsetninger, ettersom høyere utdanning er blitt masseutdanning med et bredt opptaksgrunnlag (Meld. St. 20 (2012–2013): 142).

Den samme stortingsmeldingen bebudet utlysning av et forskningsprosjekt for å studere kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereidende programmene. NIFU fikk tilslag på et tilbud om hvordan forskningen kunne gjennomføres. Denne sluttrapporten og to tidligere delrapporter (Salvanes et al. 2015; Lødding & Aamodt 2015) springer ut av nevnte forskningsprosjekt. Meldingen forespeilet også opprettelsen av det som etter hvert ble Ludvigsen-utvalget, og som leverte sin hovedutredning

sommeren 2015 (NOU 2015: 8) og en delutredning foregående år (NOU 2014: 7). Deres mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Både delinnstillingen og hovedinnstillingen fra Ludvigsen-utvalget er relevante for dette forskningsprosjektet. Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver, forventet også at dette prosjektet om kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene skulle forholde seg til Ludvigsen-utvalgets arbeid. Mer om hvordan utredningene fra Ludvigsen-utvalget har inspirert vårt arbeid i dette prosjektet, fremgår av kapittel 3 og 6 i denne rapporten.

1.2 Delprosjekt A og første delrapport

Delprosjekt A har hatt følgende problemstillinger, det første overordnet og spørsmålene A2–A5 som underproblemstillinger:

A1. Hvilke sammenhenger er det mellom ungdomstrinnet, de studieforberedende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?

A2. Hvilke faktorer påvirker grunnskoleelevenes valg av type studieforberedende utdanningsprogram (studiespesialisering, idrettsfag eller musikk, dans og drama)?

A3. Er det variasjon i gjennomføring og kompetanseoppnåelse mellom de som:

- a. går på ulike typer studieforberedende utdanningsprogram (studiespesialisering, idrettsfag eller musikk, dans og drama)
- b. sikter mot ulik type studiekompetanse (generell studiekompetanse eller spesiell studiekompetanse med valg av og vekt på realfag)?

A4. Hvilke forskjeller finner vi etter type studiekompetanse og etter type studieforberedende utdanningsprogram, i overgangsmønstre til høyere utdanning, når det gjelder

- a. direkte eller forsinket overgang
- b. valg av lærested
- c. valg av type studium

A5. Hvordan mestrer studenter med ulik type studiekompetanse det studium i høyere utdanning de har begynt på når mestring måles ved studiepoengproduksjon, frafall og fullføring?

Den første delrapporten fra prosjektet (Salvenes et al. 2015) belyste samtlige fem problemstillinger som er gjengitt ovenfor, på grunnlag av kvantitative analyser av registerdata for tre årskull, fra og med 10. trinn og gjennom de første årene av høyere utdanning. På denne måten var flere titalls tusen ungdommer inkludert i analysene av bevegelser inn i og gjennom videregående opplæring, og inn i ulike deler av høyere utdanning, med vekt på prestasjoner målt i karakterer, sosial bakgrunn, minoritetsstatus, geografi og kjønn.

1.3 Delprosjekt B og andre delrapport

For delprosjekt B er det formulert følgende problemstillinger, hvorav den første er overordnet:

B1. Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberedende utdanningsprogrammene, og overgangen mellom de studieforberedende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?

B2. Hvordan er sammenhengene og progresjonen når det gjelder innholdet i fellesfagene på ungdomstrinnet og de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring

B3. Hvilke muligheter finnes for forsering av fag på ungdomstrinnet og i studieforberedende utdanningsprogram, og i hvordan blir disse oppfattet?

- B4. Hvilke erfaringer har elever og lærere med forskuttering av læring gjennom forsering av fag?
- B5. I hvilken grad er utdanningsprogrammenes struktur egnet til å fremme gjennomføring av den videregående opplæringen og forberede elevene på høyere utdanning?
- B6. I hvilken grad er skolenes undervisningspraksis og elevenes arbeidsmåter egnet til å fremme gjennomføring av den videregående opplæringen og forberede elevene på høyere utdanning?
- B7. Hva vil det si å være studieforberedt og hvordan varierer eventuelt forståelsen av dette mellom fag og utdanninger?
- B8. Hvordan blir elevene forberedt på hva som venter dem på neste utdanningsnivå, slik elever/studenter og lærere ser det?
- B9. Hvilke erfaringer har elever og studenter med overgangene når det gjelder faglig nivå og forventninger, arbeidsmåter, undervisningspraksis og vurderingsformer?
- B10. I hvilken grad gir elever/studenter uttrykk for engasjement i fagene og i skolearbeidet/studiet, og hva sier dette om deres integrasjon i utdanningen?

Problemstillingene B1, B5, B8 og B9 for det som gjelder overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning, ble belyst i den andre delrapporten (Lødding & Aamodt 2015) fra dette forskningsprosjektet. Også problemstilling B6 og B7 ble behandlet inngående. Analysene i siste delrapport bygget på intervjuer med små men strategiske utvalg av Vg3-elever, begynnerstudenter samt elevenes og studentenes lærere. Det overordnede temaet var studieforberedthet. Vi undersøkte elevers erfaring fra videregående og studenters erfaringer med overgangen til høyere utdanning. Dessuten tok vi for oss læreres vurderinger av og erfaringer over tid med hvorvidt ungdom er godt forberedt på hva som møter dem i høyere utdanning. I den samme delrapporten viet vi også oppmerksomhet til innstillingene fra utvalget som var ledet av Sten Ludvigsen (NOU 2014:7; NOU 2015:8), som hadde i oppgave å vurdere om dagens grunnopplæring dekker de kompetansene som unge vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.

1.4 Sluttrapportens disposisjon

For denne sluttrapporten gjenstår det å belyse de øvrige problemstillingene i delprosjekt B, og vi betrakter fortsatt den første nevnt i avsnittet over (B1), som den overordnede. Vi omtaler kapitlene kronologisk og peker på hvilke problemstillinger fra delprosjekt B som trekkes inn i hvert av dem.

I kapittel 2 har vi ikke forholdt oss til problemstillinger, men redegjort for de metodiske tilnærmingene som er brukt i denne sluttrapporten. Det gjelder søkestrategi og utvalgelse av litteratur som omtales i kapittel 3. Det gjelder også utvalg, rekruttering og analyse av intervjumaterialet fra overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole som er tema i kapittel 5.

Problemstilling B7 vier vi oppmerksomhet i kapittel 3, hvor vi forholder oss til nasjonal og internasjonal forskning på temaet studieforberedthet. I litteratursøk og –gjennomgang har vi valgt å forholde oss til begreper som er sentrale i Ludvigsen-utvalgets innstillinger, det gjelder literacy-begrepet samt såkalt ikke-kognitive kompetanser, læringsstrategier, dybdelæring, sosiale ferdigheter og lignende, med særlig oppmerksomhet på overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning. I tråd med situasjonsbeskrivelsen i Stortingsmeldingen *På rett vei*, oppfatter vi overgangen mellom videregående og høyere utdanning som et mindre undersøkt felt sammenlignet med overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

Etter drøftinger med oppdragsgiver er det slik at «fellesfagene» i problemstilling B2 er blitt avgrenset til norskfaget. Sammenheng og progresjon i norskfaget fra og med ungdomsskolen til og med Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring er kartlagt og drøftet i kapittel 4. Vi oppfatter problemstilling B2 som besvart i sin helhet i kapittel 4.

I kapittel 5 belyses problemstillingene B1, B3, B4, B8, B9 og B10 med oppmerksomhet om overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. B3 og B4 handler om å ta fag på et høyere trinn enn der en er elev. B8 og B9 handler om forberedthet for og erfaringer med overgangen til videregående skole, B10 om motivasjon og engasjement. B5 om struktur, berøres i den grad valg av andre fremmedspråk har gitt overraskende konsekvenser for elever, og dette føyer seg inn i omtalen av struktur på bredere basis som er gitt i delrapport 2 (oppsummert i den rapportens konklusjoner i kapittel 7.3).

I kapittel 6 oppsummerer vi fra delrapport 2 i prosjektet samt litteraturgjennomgangen i kapittel 3 i denne rapporten for å gi mer eksplisitte svar på problemstilling B6 om undervisningspraksis og arbeidsmåter som forbereder for høyere utdanning, samt problemstilling B7 om hva det vil si å være studieforberedt. Her har vi innarbeidet resultater fra litteraturgjennomgangen i analysene av intervju materialet fra overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning.

I det samme konklusjonskapitlet, kapittel 6, ser vi de to overgangene (ungdomsskole–videregående og videregående–høyere utdanning) i sammenheng ved å belyse problemstillingene B1, B8, B9 og B10 om forberedelser og erfaringer med overganger og engasjement i fagene, samt B3 og B4 om å ta fag på høyere trinn enn der eleven går. Der sammenholder vi dessuten våre resultater med de sentrale poengene i Ludvigsen-utvalgets hovedinnstilling (NOU 2015: 8).

2 Metoder

Formålet med dette kapitlet er for det første å tydeliggjøre hvordan vi har søkt, vurdert og syntetisert litteraturen som vi omtaler i kapittel 3. Det andre temaet er fremgangsmåten for intervjuene som presenteres og analyseres i kapittel 5. Fremgangsmåten som er brukt i læreplananalysen, er integrert i kapittel 4 hvor analysen presenteres.

2.1 Litteratursøk og gjennomgang av forskning om studieforberedthet

I kapittel 3 har vi omtalt bidrag til den den internasjonale og nasjonale faglitteraturen som omhandler de to aktuelle overgangene, og spesielt overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. Hensikten med litteraturgjennomgangen har vært å undersøke hvilke spørsmål som utforskes når det er tale om studieforberedthet, hvilke konklusjoner som trekkes og hvordan disse underbygges. Det har ikke vært vårt formål å gi en uttømmende oversikt over hva som påvirker studieforberedthet. Vi har heller ønsket å tegne et bilde av forskningsfeltet ved å ta for oss de sentrale begrepene som brukes, hvordan disse forstås, gi eksempler på hvordan de operasjonaliseres og hvilke typer sammenhenger som dokumenteres mellom ulike aspekter ved studieforberedthet og utbytte i form av karakterer eller gjennomføring av utdanning. Nedenfor beskrives søkerstrategi, kategorisering av bidragene, kriterier for inklusjon og eksklusjon og resultater av kartleggingen.

2.1.1 *Fremgangsmåter*

Vi har i hovedsak brukt to ulike tilnærminger for å finne relevant litteratur. Den ene har vært inspirert av systematic review-metoden, og den andre har vært orientert om å utforske anbefalt litteratur innenfor et internasjonalt forskningsprosjekt som NIFU deltar i, hvor *21st Century skills* står sentralt. Vi har også i noen grad trukket inn bøker og tidsskriftartikler vi kjenner fra før vi startet arbeidet med dette prosjektet.

I søkestrategien inspirert av systematic review-metoden, var vi særlig opptatt av å finne litteratur om overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning, men vi fikk også noen treff som omhandler videregående og overgangen fra ungdomstrinnet. I den litteraturen vi kjenner fra det internasjonale prosjektet, derimot, handler det særlig om utdanning gjennom de siste trinnene av grunnopplæringen, men overgangen til høyere utdanning er også i noen grad berørt. I det følgende handler det først om det systematiske søket, mens den anbefalte litteraturen omtales i et eget avsnitt nedenfor under overskriften Litteratur om *21st Century Skills*.

2.1.2 Systematisk litteratursøk, utvalg, koding og kartlegging

Den første tilnærmingen var som nevnt inspirert av *systematic-review*-metoden. Vi definerte en søkerstrategi for å finne relevant litteratur i utvalgte kilder, valgte ut relevante bidrag etter nærmere definerte inklusjons- og eksklusjonskriterier og kodet relevante bidrag i kategorier som vi etablerte for kartlegging av denne litteraturen.

I søkestrategien siktet vi mot å balansere mellom sensitive og spesifikke søk. I et sensitivt søk vil en få mange treff, hvorav relativt mange vil være irrelevante. Et spesifikt søk vil være mer snevert, men en vil risikere å gå glipp av relevante studier. Vårt siktemål har vært å balansere disse hensynene ved hjelp av gjentatte søk med ulike søkestrenger basert på fortløpende vurdering av resultatene. Søkestrategien bestående av ulike versjoner av søkestrenger for å finne frem til relevant litteratur, ble utarbeidet i samarbeid med spesialbibliotekaren ved NIFU. Fordelene med et slikt systematisk litteratursøk er å redusere skjevheter i utvalget av relevant litteratur. Dette kan være tilfelle med et «strategisk utvalg» av litteratur, noe som er vanlig i tradisjonelle litteraturoversikter. Gitt antall tilgjengelige databaser og ressurser, innebærer den valgte fremgangsmåten allikevel noen begrensninger.

Søkestrengen bestod av tre deler: 1) søkeord knyttet til overganger (på engelsk: transitions), 2) søkeord knyttet til populasjon og utdanningsnivå og 3) søkeord knyttet til graden av studieforberedthet, som ble kombinert med de to konjunksjonene (boolean operators) AND og OR og trunkeringstegn (*) for å få med ulike variasjoner av ordene. Som et hovedprinsipp unnlot vi å bruke NOT i søkestreng, men heller velge bort irrelevante treff etter mer åpne søk, ut fra en pragmatisk avveining av fordeler og ulemper med såkalte sensitive versus spesifikke søk (Prøitz 2015a). Et eksempel på en enkel søkestreng vi har brukt er: (transition* OR facilitat* OR factor OR predict* OR prep*) AND ("higher education" OR "university" OR "college" OR "freshmen") AND ("study success" OR "study skill" OR "academic skill" OR "core competencies" OR "literacy").

Søkestreng ble tilpasset for hver av de følgende databasene som vi brukte: *Education Resources Information Center (ERIC)* som omfatter både internasjonalt publiserte studier i fagfelleverderte tidsskrifter og andre typer litteratur (grå litteratur; bøker), *google scholar*, og *Idunn*-databasen som inneholder nordiske tidsskrifter på nett.

Utvalg av studier ble gjort på grunnlag av tema, språk, publiseringsår og publiseringskanal. Tematisk var målgruppe et viktig kriterium. Vi valgte bort litteratur om elever i yrkesfaglige programmer og om overganger til annet enn høyere utdanning ved universiteter og høyskoler. Fjernundervisning som i ganske begrenset grad ble fanget opp gjennom søkestrategien, valgte vi å se bort fra. Det samme gjaldt den internasjonalt svært omfattende litteraturen om studenter med engelsk som andrespråk. Vi valgte dessuten å se bort fra spesifikke dimensjoner av studieforberedthet knyttet til de enkelte fagene, for eksempel medisin, matematikk, realfag osv.¹ Vi tok ikke med litteratur som handlet om å motivere elever i videregående til å søke høyere utdanning, men beholdt litteratur som handlet om førstegenerasjonsstudenter eller underrepresenterte kategorier studenter i høyere utdanning. Språklig ble vårt søk avgrenset til forskningsbidrag publisert på engelsk eller nordiske språk (se omtale av kilder ovenfor), og nedre grense for publiseringsår ble satt til 2006.

Mer overordnet kan vi presisere at siden problemstillingen inviterte til en metodisk eksplorativ fremgangsmåte, var prosessen i mindre grad standardisert og lineær enn i de tilfellene der problemstillingen er mer spesifisert og «hypotesetestende». Strategien for å søke og identifisere relevant litteratur om ulike overganger i opplæringsløpet med særlig oppmerksomhet om overgangen mellom studieforberedende videregående opplæring og høyere utdanning, er derfor basert på

¹ En grunn til dette er at intervjuene med faglig ansvarlige i høyere utdanning i liten grad gikk inn på slike temaer, som poengtert og drøftet i siste delrapport fra prosjektet (Lødding & Aamodt 2015). Det var mer generelle, overordnede eller generiske kompetanser disse informantene var opptatt av i gruppediskusjonene om hva det vil si å være studieforberedt.

prinsippet om begrepsmessig metning (*conceptual saturation*) og ikke på prinsippet om representativitet (Thomas & Harden 2008).

Litteratursøket i ERIC genererte rundt 150 treff, mens søket i den nordiske databasen Idunn, genererte 76 treff. Litteratursøket i google scholar lar seg i liten grad spesifisere sammenlignet med søk i andre elektroniske databaser, og dette resulterte i et uholdbart antall treff: 62 000, sortert etter relevans. Vi gikk gjennom de første 200 treffene (basert på tittel og sammendrag). I første omgang leste vi gjennom titler og sammendrag av referansene med oppmerksomhet om inklusjonskriteriene. I de tilfellene informasjonen i tittel og sammendrag var mangelfull, brukte vi fulltekstartikkelen.

Artiklene ble kodet i kategorier som vi definerte på forhånd: førsteforfatter, publiseringsår, tittel og publikasjonskanal, land, studiepopulasjon, tema, sub-tema og studiedesign. I tillegg hentet vi ut informasjon om hovedproblemstilling eller forskningshypoteser; tiltak, utfallsvariabler (hvis aktuelt) og forfatternes konklusjon. Når det gjelder temaområder som kan antas å være knyttet til studieforberedthet, identifiserte vi følgende hovedkategorier (temaer): 1) *Literacy* (skriftkyndighet) med følgende underkategorier: *reading, writing, critical/academic* og *information literacy*; 2) *Learning skills* (Læringsstrategier); 3) *Social factors* og 4) *Study preparedness* mer generelt. I de norske kildene fant vi særlig artikler om oppøving av skriveferdigheter blant begynnerstudenter, og disse ble behandlet sammen med de engelskspråklige artiklene. Utover at alle bidragene er publisert, utgjør de forskjellige typer av studier, fra større solide metastudier til mer essay-aktige artikler. Vi har ikke foretatt noen inngående kvalitetsmessig vurdering av hvert enkelt bidrag.

I tillegg gjorde vi en vurdering av om resultatene har overføringsverdi for den norske konteksten, enten analytisk eller statistisk. Vi har kodet totalt 47 bidrag på denne måten, hvorav en stor hovedvekt er artikler og noen få er avhandlinger. De bidragene vi syntes var mest relevante for prosjektet, er nærmere omtalt i kapittel 3. Det er også bidrag vi kjente fra før og bidrag vi syntes var interessante for dette prosjektet fra litteratur som deles i ISCY-nettverket om kompetanser for det 21. århundret. Sistnevnte omtales nedenfor.

2.1.3 Litteratur om 21st Century Skills

I tillegg til strategien beskrevet ovenfor, har vi også benyttet noe av kjernelitteraturen fra et internasjonalt forskernettverk. Som nevnt over deltar NIFU i et internasjonalt forskningsprosjekt om frafall og gjennomføring av videregående opplæring (ISCY – International Study of City Youth).² Der er 21st Century skills et sentralt forskningstema. Denne litteraturen inkluderer oversiktsartikler og – rapporter om såkalt ikke-kognitive kompetanser og sosial og emosjonell læring.

Vi har valgt ut noe av denne litteraturen fordi den omtaler de samme temaene som vi fant gjennom det systematiske søket, samtidig som grunnopplæringen og videregående skole utgjør hovedfokus for studiene. I listen finnes nyere bidrag fra toneangivende forskere som Heckmann med kolleger (Heckman & Kautz 2013; Kautz et al. 2014) samt OECDs rapport om sosiale og kognitive ferdigheter (OECD 2015). Disse og andre bidrag handler imidlertid i hovedsak om overgangen mellom utdanning og arbeid. Det er gjerne lønn eller tilpasning på arbeidsmarkedet, alternativt såkalt *life skills* som utgjør utfallsmålene, og dette gjør disse bidragene mindre relevante for dette prosjektet. Vi konsentrerer oss om karakterer og gjennomføring av utdanning som utfallsmål, men velger også å se bort fra studier som konsentrerer seg om utvikling av kompetanser og ferdigheter i barneskole eller mellomtrinn. Selv om dette kan være interessant og kanskje også ganske avgjørende for å lykkes i utdanning, er det ikke sentralt for dette prosjektet.

Etter disse resonnementene står vi igjen med tre bidrag som vi har inkludert i vår litteraturgjennomgang. Det gjelder en rapport utarbeidet av Farrington et al (2012) som gjennomgår forskningen på såkalt ikke-kognitive faktorer i bred forstand og med utgangspunkt i en teoretisk inspirert modell av hvordan disse faktorene virker sammen og med prestasjoner målt i karakterer som utfallsmål. Dette er en publikasjon som vi oppfatter som særlig relevant, og som vi derfor vier mye

² Se ISCYs internasjonale hjemmeside via <http://iscy.no/>

plass. Det andre bidraget, Shechtman et al. (2013) er tydelig inspirert av førstnevnte, men konsentrerer seg om utholdenhet (*grit, tenacity, perseverance*) fremfor hele knippet av ikke-kognitive faktorer. Vi har også vurdert en litteraturoversikt utarbeidet av Gutman og Schoon (2013) som relevant, og denne inkluderer vurdering av den metodiske kvaliteten i effektstudier og den samlede evidensen i de bidragene som ble gjennomgått.

2.1.4 Syntetisering av studier

Fra de to litteratursøkingsmetodene samt noe av den litteraturen vi kjente fra før, kan vi snakke om litteratur som omhandler kognitive (eller målbare) så vel som ikke-kognitive (eller vanskeligere målbare) ferdigheter og kompetanser. Det erkjennes fra mange bidragsytere til denne forskningslitteraturen at det er vanskelig å trekke noe skarpt skille mellom disse to. I kapittel 3 gjennomgår vi litteratur om ulike aspekter ved literacy (skriftkyndighet) og deretter såkalt ikke-kognitive faktorer, som omfatter blant annet læringsstrategier og utholdenhet. Vi går til slutt igjennom noen av studiene som handler om hvorvidt målbare faktorer som karakterer, predikerer gjennomføring av utdanning.

2.2 Tilnærminger i undersøkelsen av overgangen mellom ungdomsskolen og Vg1 i videregående skole

I kapittel 5 presenterer vi en undersøkelse av overgangen fra ungdomsskolen til Vg1 i videregående skole. Data i denne undersøkelsen er samlet inn gjennom gruppeintervjuer i ungdomsskoler og videregående skoler. Vi har intervjuet lærere og elever i tiende klasse i ungdomsskolen og i Vg1 på de tre studieforbereende utdanningsprogrammene idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialisering.

Ungdomsskolene og de videregående skolene vi besøkte for å gjøre intervjuene er spredt over hele landet: Nord Norge, Midt Norge, Vestlandet, Innlandet og Østlandet. Vi besøkte seks ungdomsskoler. På hver av skolene gjennomførte vi intervju med en gruppe på inntil fem elever og en gruppe på inntil fem lærere. I alt intervjuet vi 30 elever og 29 lærere på tiende trinn. Vi besøkte sju videregående skoler. Samlet på disse skolene gjennomførte vi tre gruppeintervjuer med Vg1-elever og tre gruppeintervjuer med Vg1-lærere på hvert av de tre studieforbereende utdanningsprogrammene, dvs. totalt ni gruppeintervjuer med Vg1-elever og ni gruppeintervjuer med deres lærere. I hver gruppe var intensjonen at det skulle delta fem personer. Fordi noen ikke kunne delta ble det totale antall intervjuede Vg1-elever 43 og det totale antall Vg1-lærere 32.

Den strategiske utvelgelsen av case er beskrevet i prosjektets delrapport 2 (Lødding & Aamodt 2015). Gjennom utvelgelsen av case, oppmerksomhet om hvilke forhold som endrer seg når en beveger seg mellom case, samt etablering av så stor empirisk variasjon som mulig i studien, kan resultater fra studien lettere generaliseres (Andersen 1997). For analytisk generaliserbarhet er koblingen til teori avgjørende. Prosjektet har derfor identifisert viktige begreper i overordnet litteratur om læring, presentert i delrapport 2 (Lødding & Aamodt 2015), i kapittel 3 i denne rapporten, samt litteratur om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og avbrudd av videregående opplæring presentert i kapittel 5 i denne rapporten.

Vi ønsket å belyse de samme temaene med intervjudata fra alle disse fire respondentgruppene, og derfor handlet intervjuene med lærere og elever på begge trinn i all hovedsak om det samme. Forskjellen er at Vg1-elevene ble bedt om å se tilbake på og kommentere en overgang de faktisk hadde vært gjennom, mens 10-klasseelevene ble bedt om å se fremover og reflektere over en overgang som skulle komme. Likedan ble lærerne i tiende klasse bedt om å vurdere forberedthet for sine elever som ennå ikke hadde begynt i videregående skole, mens lærerne i Vg1 ble bedt om å kommentere forberedthet hos elever som faktisk hadde begynt i videregående skole.

Vi snakket med respondentene om faglig forberedthet for å begynne i videregående skole. Her stilte vi spørsmål om faglig forberedthet generelt, men også spesifikt om enkeltfagene norsk, matematikk, engelsk og andre fremmedspråk samt programfag innenfor utdanningsprogrammene på idrettsfag og musikk, dans og drama. I norsk konkretiserte vi spørsmålene ved å vise til tre kompetansemål fra læreplanen for 8-10 trinn, og drøftet med informantene om de mente at elevene hadde tilegnet seg kompetansen angitt i disse målene (de tre kompetansemålene presenteres i kapittel 5.1.1 i denne rapporten, se også læreplananalysen av norskfaget i kapittel 4). Videre snakket vi om forberedthet for videregående skole når det gjaldt arbeidsmåter, herunder selvstendighet i læringsarbeidet, undervisningsmetoder og læringsstrategier. Samtalen ble avsluttet med at vi snakket om muligheten for forsering av fag og hva som motiverer og engasjerer i skolearbeidet.

Intervjuene har vært utformet i en semistrukturert intervjuguide inndelt i temaer og spørsmål. En slik intervjuguide er en samling spørsmål som er utgangspunkt for samtalen, men i gjennomføringen av intervjuet kan noen spørsmål kan vise seg å være viktigere enn andre. Guiden gir mulighet for å hoppe mellom spørsmål og tema for å sikre flyt i samtalen. Dette sikrer at, selv om ikke alle spørsmål blir stilt i alle intervjuene, blir alle de samme temaene berørt i hvert intervju. Man får en dialogbasert intervjuform der temaene blir berørt naturlig gjennom samtalen (Kvale og Brinkmann 2009).

Etter at vi hadde fått aksept fra skolene til å komme, formidlet vi til rektor noen enkle kriterier for utvalg av elever og lærere. Vi ba om å få treffe elever som har lett for å uttrykke seg, og sa også at det ville være fint med noe variasjon i hvor godt de presterer faglig på skolen. Ved å be om elever som *«har lett for å uttrykke seg»*, er det en mulighet for at vi har fått snakke med et skjevt utvalg av elever. En fare er redusert variasjonen i elevenes fortellinger, vurderinger, standpunkter og holdninger. Etter å ha gjennomført intervjuene er det vår vurdering at det var stor variasjon i det vi fikk høre. Dette indikerer at den nevnte begrensningen i utvalget av elever, ikke har hatt vesentlig betydning for innholdet i det elevene fortalte, men vi kan ikke se bort fra muligheten for et skjevt utvalg og at noen potensielle synspunkter og vurderinger dermed ikke er representert i materialet. At vi også ba om et utvalg av elever hvor det var *«noe variasjon i hvor godt de presterer faglig på skolen»*, kan ha bidratt til å opprettholde variasjon i elevenes fortellinger, vurderinger, standpunkter og holdninger.

Intervjuene ble tatt opp på lydfil og senere transkribert. De transkriberte intervjuene ble kodet i Word. Kodingen var tematisk. Temaene som ble gitt ulike koder var: Faglig forberedthet i ulike fag, generell forberedthet, kompetansemål, arbeidsmåter, undervisningspraksis, læringsstrategier, tilpasset opplæring, forsering samt motivasjon/engasjement. Samme tekst kunne omhandle flere temaer og kunne derfor gis flere koder. De kodede transkripsjonene ble analysert temavis i relasjon til problemstillingene for analysen av overgangen fra tiende klasse til Vg1 (se innledningsvis i kapittel 5). Analysen er også presentert etter tema i kapittel 5.

At vi har vært to kolleger som sammen har foretatt de fleste intervjuene, har vært en styrke i tolkning og analyse av intervjudata ved mulighet for drøfting av tolking av funn. Lærere og elever ble intervjuet på egen skole. Å intervju informantene på hjemmebane anser vi som gunstig, da svar og vurderinger lett kan relateres til deres daglige virksomhet på skolen.

3 Studieforberedthet som omtalt i forskningslitteraturen

Retningsgivende for dette kapitlet er problemstilling B7 i prosjektet: *Hva vil det si å være studieforberedt og hvordan varierer eventuelt forståelsen av dette mellom fag og utdanninger?* Vi berører også problemstilling B6: *I hvilken grad er skolenes undervisningspraksis og elevenes arbeidsmåter egnet til å fremme gjennomføring av den videregående opplæringen og forberede elevene på høyere utdanning?* Kapitlet er i sin helhet viet litteratur vi fant med søkestrategiene som er beskrevet i kapittel 2. I dette kapitlet er vi i svært beskjeden grad innom det kvalitative intervjumaterialet vi har samlet og presentert i prosjektet. I kapittel 6 setter vi derimot litteraturen vi omtaler her, i sammenheng med viktige resultater fra analysene av intervjumaterialet.

I dette kapitlet tar først for oss begrepet *literacy* som ofte oversettes til norsk som skriftkyndighet. Relaterte begreper som fagspesifikke versus fagovergripende ferdigheter, leseferdigheter, skriveferdigheter og digitale ferdigheter utforskes også med utgangspunkt i relevant litteratur. Vi beveger oss deretter over til det som i mye av forskningslitteraturen kalles «ikke-kognitive» ferdigheter. Dette dreier seg om emosjonelle og sosiale aspekter ved menneskelig vekst og utvikling. Her tar vi for oss psykologiske og sosiale aspekter ved læring, som læringsstrategier, dybdelæring, engasjement, identitetsbygging samt sosial integrasjon i læringsmiljøet. Dette er ferdigheter, disposisjoner og kapasiteter som skolen ikke har tradisjon for å måle, og som gjerne kontrasteres til kunnskaper og ferdigheter som måles ved hjelp av tester eller eksamenskarakterer. Til slutt i kapitlet ser vi nærmere på sammenhenger mellom mål på kompetanse i form av karakterer og resultater av utdanning i form av gjennomføring av høyere utdanning. Her trekker vi også inn resultater fra den første delrapporten i prosjektet.

Med temaer som *literacy*, fagovergripende kompetanser, læringsstrategier, dybdelæring og flere andre, er vi tett på kjernebegreper i innstillingene fra Ludvigsen-utvalget (særlig NOU 2015:8). Utvalget har ikke benyttet betegnelsen «ikke-kognitive» om kompetanser, men den finnes i arbeider som utvalget har lagt til grunn (se f.eks. Björnsson & Hörnqvist 2014). Vi ser at betegnelsen kan være uheldig og endog misvisende, men konstaterer at den benyttes av bidragsytere som kritiserer betegnelsen, men som likevel benytter den fordi de tilstreber koherens med den tradisjonen hvor begrepet er utviklet (se f.eks. Farrington et al. 2012; Gutman & Schoon 2013). Det er tydelig at Ludvigsen-utvalget også inkluderer slike såkalt ikke-kognitive kapasiteter når de definerer kompetanse som følger: «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk og sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger.» (NOU 2015: 8: 19).

Ludvigsen-utvalget satte søkelys på hvilke kompetanser og kapasiteter³ som vil være viktige for fremtidens samfunns- og arbeidsliv. I kapittel 6 omtaler vi deres syn på hvordan skolen må innrettes for å imøtekomme fremtidens kompetansebehov. Ett gjennomgående tema i deres innstilling er de fagovergripende kompetansene, som blant annet omfatter det å lære å lære eller utvikling av læringsstrategier. Fagovergripende kompetanser er langt sterkere vektlagt av utvalget enn fagspesifikke kompetanser. Vårt prosjekt handler ikke om utbytte i et samfunns- eller arbeidsliv, men om de overgangene som gjelder mellom de tre utdanningsnivåene ungdomstrinn, videregående skole og høyere utdanning. I tråd med signaler fra nasjonale utdanningsmyndigheter, gjengitt i kapittel 1, er det i første rekke behov for mer kunnskap om overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. I Norge kan det antas at den første overgangen i mindre grad enn den andre representerer et brudd eller endring når det gjelder forhold som arbeidsmåter, innhold og grad av spesialisering. Når vi her konsentrerer oss om kompetanse blant begynnerstudenter og overgangen til høyere utdanning, er det både implisitt og eksplisitt et spørsmål om hva det videregående nivået kan eller bør ta ansvar for.

Dette reiser også spørsmål om overføringsverdien av resultater fra internasjonal forskning. I tråd med søkestrategiene beskrevet i foregående kapittel, er våre litteraturref i overveldende grad engelskspråklige tekster, og helt konkret dominerer amerikanske studier. Det betyr at det også vil variere hvor en eventuell grense mellom ungdomstrinn og videregående skole trekkes og hvorvidt disse trinnene er institusjonelt atskilt. Vi har for enkelhets skyld valgt å bruke den norske betegnelsen videregående (skole/opplæring/nivå) om det som i litteraturen betegnes som *upper secondary school*, *high school*, eller en sjelden gang *pre-tertiary education*. I henvisning til høyere utdanning, skiller vi sjelden mellom *college*, *university*, *tertiary education*, *post-secondary* eller *community college*, selv om vi er klar over at vi dermed kan komme til å forenkle vesentlige institusjonelle forskjeller. Disse tror vi likevel kommer frem gjennom omtaler av målgruppe, formål med eller kontekst for studien.

3.1 Literacy

Begrepet *literacy* har en sentral plass i forskningslitteraturen og har hatt stor innflytelse på politikktutforming internasjonalt, særlig siden 2000-tallet med gjennomføring av den første PISA-undersøkelsen. Da de grunnleggende ferdighetene ble introdusert i Kunnskapsløftet, var det med eksplisitt referanse til literacy-begrepet (St.meld. nr. 30 (2003–2004: 33). Blant de fem grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving og digitale ferdigheter (Utdannings- og Forskningsdepartementet 2006: 3). I dette prosjektet skal vi se bort fra regning og muntlighet som grunnleggende ferdigheter. Årsaken til at vi ser bort fra regning er at det varierer hvilket ferdighetsnivå i matematikk som kreves for ulike typer studier. Lesing, skriving og digitale ferdigheter er derimot mer generelle og tverrfaglige ferdigheter som behøves i høyere utdanning. Det samme kan man si om muntlige ferdigheter, men dette ferdighetsområdet er preget av mer uklare vurderingskriterier og fravær av prøver (Weyergang 2009; Seland et al. 2015).

«Skriftkyndighet» (f. eks. Berge 2005) eller «tekstkyndighet» (f. eks. Skjelbred & Veum 2013) er anerkjente norske oversettelser av begrepet *literacy*, som fokuserer på lese- og skriveferdigheter, dvs. *reading literacy* and *writing literacy* (Barton 2007). På engelsk spesifiseres literacy ofte ytterligere, for eksempel i *information literacy*, *academic literacy* og *critical literacy* (ibid.: 18-19). Vi har valgt å bruke det norske begrepet skriftkyndighet når vi ikke eksplisitt skiller mellom lese- og skriveferdigheter, mens vi har valgt å bruke leseferdigheter og skriveferdigheter når vi skiller mellom lesing og skriving. Når vi omtaler den internasjonale litteraturen, bruker vi de norske begrepene med mindre de omtalte begrepene bygger på en annen forståelse enn de norske.

³ Ludvigsen-utvalget understreker at «kompetanser» er noe annet enn det en vanligvis forstår med det norske «ferdigheter». Vi bruker begge disse begrepene samt «kapasiteter» uten å vektlegge forskjeller i meningsinnhold.

3.1.1 Fagovergripende og spesifikke ferdigheter knyttet til skriftkyndighet (literacy)

Før vi presenterer og syntetiserer de studiene som inngår i vår litteraturoversikt om lesing, skriving og digitale ferdigheter ved overgangen til høyere utdanning, vil vi kort oppsummere den internasjonale kunnskapsstatusen om skriftkyndighet som er relevant for dette prosjektet. Først prøver vi å skille analytisk mellom lesing og skriving som to dimensjoner av skriftkyndighet. Det er imidlertid vanskelig å holde fast ved et slikt analytisk skille når vi senere omtaler litteraturen. Lesing og skriving ses ofte som to sammenflettede kategorier («intertwined categories of literacy», se Wollscheid, Sjaastad og Tømte: 2016: 21), som vanskelig lar seg skille fra hverandre. Deretter refererer vi fra den internasjonale diskusjonen om fagovergripende (*content area literacy*) vs. fagspesifikk (*disciplinary literacy*) skriftkyndighet. De to ulike vektleggingene fagovergripende versus fagspesifikke skrive- og leseferdigheter, som er gjennomgående i den internasjonale debatten om lesing og skriving utover den første lese- og skriveopplæringen i barneskolen⁴, vil gi retning til vår syntese av litteraturen.

Lesing kan forstås som en «interaktiv prosess som innebærer at leseren samhandler med teksten» (Roe 2006: 71). Innenfor leseforskning er det bred enighet om at lesernes forkunnskaper er avgjørende for leseforståelse. Dette betyr at samme tekst kan forstås på ulike måter, avhengig av lesernes erfaringer og forkunnskap (ibid.). Strategisk lesing kan defineres som en bevisst og aktivt måte å forholde seg til en tekst, avhengig av tekstinnhold og spørsmål som man søker svar på. Et eksempel på en teoretisk tilnærming som har fått mye oppmerksomhet i den nyere litteraturen i lese- og skriveopplæringen generelt, er det sosiokulturelt orienterte perspektivet som bygger på teorien om den nærmeste utviklingssonen, elevenes førkunnskap og lærernes betydning som støttespiller (Bruner 1996, Vygotsky 1978). Dette læringsperspektivet understreker i tillegg betydningen av den sosiale interaksjonen med omgivelsen der lese- og skriveferdigheter utvikles (Barton 2007; se også: Wollscheid et al. 2016: 22). Eksempler på slike omgivelser eller kontekster der sosiale interaksjoner foregår er skole og universitet.

I likhet med lesing kan vi definere fagovergripende skrivestrategier som «prosedyrer og teknikker [...] for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg 2006: 112). Noen skrivestrategier er mer observerbare enn andre, som når det gjelder planlegging eller redigering av en tekst, mens andre i større grad er mentale strategier. For skriving på høyere nivå eller fagrelatert skriving skiller Hertzberg (2006) mellom to hovedretninger i litteraturen: for det første, fagovergripende skriving (*writing across the curriculum*) der skrivingen først og fremst ses som en eksplorerende strategi eller prosess for å forstå og tilegne seg et fag, og for det andre fagspesifikk skriving (*writing within the disciplines*) der den spesielle skriftkulturen i et fag vektlegges, for eksempel med hensyn til terminologi, oppbygging av en tekst og stil.

Både den internasjonale og den norske fagdebatten har gradvis skiftet fokus fra skriving og lesing som fagovergripende ferdigheter til fagspesifikke ferdigheter. Det understrekes for eksempel at skriving og lesing foregår i fagene, og det å lære seg et fag er tett knyttet til en fagspesifikk måte å skrive i og om fagene (Berge 2005). Hertzberg (2006) skiller mellom «generelle tekststrategier» som er fagovergripende, og «fagspesifikke skrivestrategier». En måte å kategorisere generelle tekststrategier på er å skille mellom ulike språkhandlinger som argumentasjon, beskrivelse, fortelling, sammenligning, kildebehandling, tekststrukturering og bruk av tabeller, illustrasjoner osv. i en tekst.

Den internasjonale literacy-debatten knyttet til fag skiller mellom *content area literacy* og *disciplinary literacy*. Ifølge Shanahan og Shanahan (2012) brukes disse to begrepene ofte synonymt. Disse forfatterne redegjør for hvordan førstnevnte refererer til fagovergripende ferdigheter for å forstå ulike typer tekster uavhengig av fag eller disiplin: «Content area literacy focuses on study skills that can be used to help students learn from subject matter specific texts» (ibid.: 8). Dette kan for eksempel dreie

⁴ I den norske debatten om leseopplæring har det vært påpekt at en ikke har hatt tradisjon for å diskutere leseopplæring på høyere nivå, det vil si etter at den første leseopplæringen er avsluttet (Lie m.fl. 2001; Solheim & Tønnessen 2003). Etter de første PISA- og PIRLS-studiene fikk lesing som grunnleggende, fagovergripende ferdighet større oppmerksomhet, og mange skoler har etter hvert satt i verk tiltak for å styrke elevenes leseferdigheter utover barnetrinnet (se for eksempel: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/>)

seg om strategier for å syntetisere en tekst eller ulike strategier for å lese en tekst (f. eks., å skimme en tekst, å finlese en tekst). Tilnærmingen bygger altså på et premiss om at de kognitive kravene for å forstå og skrive hvilken som helst tekst, stort sett er de samme, dvs. fagovergripende.

Disciplinary literacy derimot, dreier seg om fagspesifikke ferdigheter i å skrive og lese tekster innenfor en faglig diskurs, tradisjoner, vurderingsstandarter og grammatikk, for eksempel bruk av passivt eller aktivt språk (se f.eks. Hillmann 2014). Ifølge Shanahan og Shanahan (2012; 2011) har begrepet tre ulike røtter: for det første, i den historiske utviklingen av *content area reading*, for det andre i kognitive analyser av ekspertlesere og for det tredje i funksjonell språkvitenskap.

Når det gjelder det første poenget knyttet til den historiske utviklingen av *content area literacy* kritiserer Shanahan og Shanahan (2012; 2008) forskere for å bruke metoder som *ikke* tar hensyn til fagforskjeller, selv om de også støtter tanken om at leseferdigheter er fagspesifikke.

Studier av ekspertlesere bygger på ekspert-novise-paradigmet hvor tanken er at det å lære å lese og skrive fagtekster er en langvarig og aktiv sosialiseringssprosess (*apprenticeship*) som vektlegger aktiv deltakelse i egen læring isteden for passiv observasjon. En oppsummering av studier av lesere i historie, kjemi og matematikk viser at fageksperter skiller seg fra noviser i hvert av fagene, men også fra fageksperter i de andre fagene når det gjelder bevissthet om forfatteren, kontekstualisering og sammenligning av tekster (Shanahan og Shanahan 2011).

Det tredje perspektivet som tydeliggjør skillet mellom *content area literacy* og *disciplinary literacy* er begrunnet i funksjonell språkvitenskap. Skriftlige tekster i forskjellige fag skiller seg ikke bare med hensyn til sjangere, men også i hvordan lingvistiske elementer eller diskursive mønstre og grammatikk brukes. For eksempel i naturvitenskap vil en fagspesifikk sjanger være protokollføring ved et eksperiment og rapportskriving, mens i historie er gjenfortelling av enkelte hendelser i kronologisk rekkefølge og forklaringer av historiske hendelser en fagspesifikk sjanger. Når det gjelder grammatikk er bruk av substantiver karakteristisk innenfor naturfaglige disipliner, mens historikere heller bruker verb i fagspråket sitt. Oppsummert kan vi si at fagdisipliner skiller seg med hensyn til diskursive mønstre (*discourse patterns*) i fagene (Shanahan og Shanahan 2011: 398).

Shanahan og Shanahan (2008; 2012) argumenterer for å legge større vekt på fagspesifikke skrive- og leseferdigheter på videregående nivå. De viser til de nye læreplanene i USA, vedtatt av flere enn 40 delstater, som har formulert nasjonale standarder om *discipline-specific content* for enkelte fag, som engelsk litteratur, historie, samfunnsfag og naturfag.⁵ Argumentet er at fagtilhørighet og identitet er viktig for faglærere, og de vil være mer tilbøyelige til å bruke fagspesifikke metoder for skrive- og leseopplæringen enn fagovergripende metoder. Dessuten argumenterer de for å ta hensyn til flere metoder for å bli en god skriver og leser. De etterlyser derimot mer forskning om effekten av opplæring i fagspesifikke skrive- og leseferdigheter, siden foreliggende studier viser til sprikende resultater (se referanser i Shanahan & Shanahan 2012: 14).

De følgende delkapitlene oppsummerer studier av henholdsvis lesing og skriving som to dimensjoner av tekstkyndighet, både studier fra Norge og fra andre land. Det etterfølgende delkapitlet oppsummerer studier av digitale ferdigheter. Deretter følger en drøfting av studiene på tvers av landene med hensyn til likhetstrekk og forskjeller. Følgende spørsmål vil bli særlig belyst: Hva sier litteraturen om hvordan ferdighetstilegnning i overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning foregår: fagovergripende eller fagspesifikt? Hva vil det si å være studieforberedt? Er det forskjell og/eller likhetstrekk på tvers av land?

⁵ Common Core State Standards, Literacy in History/Social Studies, Science and Technical Subjects: Se: <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/WHST/11-12/> [Dato for nedlasting 3.2.2016]

3.1.2 Lesing

Når det gjelder leseferdigheter i overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning har vi identifisert fire utenlandske studier av nyere dato, tre av dem utført i USA, én i Canada.

Artikkelen skrevet av Springer og Wilson (2015) fra USA er en drøfting av hva studieforberedthet (*college-reading readiness*) er for elever i videregående skole. Den omhandler overgangen fra videregående skole med tanke på leseferdigheter som kreves i høyere utdanning. Utgangspunktet er foreliggende kunnskap om at kravene til kompleksitet i tekster som skal leses i videregående skole er redusert, mens kravene til lesing i høyere utdanning har vært konstant eller økt over tid (Adams et al 2010). Forfatterne diskuterer blant annet fire grunnleggende leseferdigheter som begynnerstudenter trenger for å være forberedt for lesing i høyere utdanning. Disse leseferdighetene er for det første å kunne lese komplekse tekster strategisk og uavhengig ved bruk av kognitive verktøy og strategier for å navigere gjennom tekst uten hjelp fra andre; for det andre, nærlesing (*close reading*) for å hente ulike former for informasjon fra en tekst; for det tredje, å kunne syntetisere ideer på tvers av ulike tekster; for det fjerde, å kunne lese store mengder tekst (*wide reading*). Forfatterne gir avslutningsvis noen konkrete forslag til lærere i videregående skole for å styrke disse ferdighetene hos elevene. De går ut på å tilby elevene ulike kognitive redskap for å kunne lese komplekse tekster strategisk og selvstendig, bruk av eksempler for å vise elever nærlesing i detalj, bruk av *think-aloud*-metoden for å vise hvordan ulike typer tekster kan syntetiseres og ved å bidra til et positivt klassemiljø for å stimulere lesing. Forfatternes poeng er at begynnerstudenter trenger å oppnå et visst nivå i fagovergripende leseferdigheter, selv om de ikke behøver å prestere på det høyeste nivået i hver av de fire formene for leseferdigheter.

McDaniels (2014) artikkel *Read Long and Prosper* overlapper tematisk med artikkelen omtalt ovenfor. Dette er ikke en vitenskapelig fagtekst i klassisk forstand, men en essay eller populærvitenskapelig tekst basert på egne erfaringer som professor. Den tar opp utviklingen av fagovergripende leseferdigheter hos elever i ungdomsskole og videregående skole som forberedelse til høyere utdanning. McDaniels tar utgangspunkt i tendensen til at antall tester stadig øker. Sammen med en tendens til økt bruk av gruppearbeid og økt bruk av ny teknologi, kan dette tenkes å gå på bekostning av oppøving av kritisk tenkning samt i skrivning og lesing av lengre tekster. Ut fra sine egne erfaringer som professor formulerer hun fem ønsker til lærere i ungdomsskoler og videregående skoler som forbereder elever til studier. Hun mener kravene til å lese lengre tekster og kravene til å skrive lengre tekster må økes. For det tredje ønsker hun at elever oppmuntres til å arbeide alene fremfor mye gruppearbeid. Studenter må dessuten oppmuntres til å ta i bruk flere læringsstrategier i stedet for ensidig fokus på én læringsstil. Til sist mener hun en ikke må overdrive bruken av nye teknologier for læring, skrivning og notatskriving, men tilstrebe balanse mellom nye og tradisjonelle verktøy for skrivning og læring.

Jolliffe og Harl (2008) tar også for seg fagovergripende leseferdigheter i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. Med utgangspunkt i at det finnes relativt lite kunnskap om innhold (*hva*), strategier (*hvordan*) og faktiske lesevaner (*om*) og hvordan lesing arter seg i videregående skole sammenlignet med høyere utdanning, tar studien for seg lesevaner og praksiser blant 21 førstesemesterstudenter ved et universitet i USA. Disse deltok i et kurs som gikk ut på å skrive om hva de leste og om hvordan de opplevde overgangen fra videregående skole. Ved å kombinere tre ulike datakilder, (spørreundersøkelse om studentenes lesevaner, lesedagbok gjennom to uker og intervju), identifiserte studien studenter som var veldig engasjerte i lesing og *egne* leseaktiviteter selv om de ikke var veldig engasjerte i den type lesing som studiet krever. De fant også at studentene foretrakk teknologibaserte tekster. Analysene av dagbokdata viste at studentene tilbrakte en stor del av tiden til lesing på dataskjerm, primært i fritiden. Basert på disse funnene gir forfatterne noen praktiske anbefalinger for universitetsansatte med tanke på å hjelpe studenter til å takle «leseoverganger» fra videregående skole til høyere utdanning, for eksempel å lære dem strategier for engasjert lesing, å tilpasse studieplanene slik at studentene kan knytte tekster de leser til deres eget liv og andre tekster og ved å i større grad inkorporere teknologiske hjelpemidler i oppgavene.

Disse tre studiene fra USA tar opp overgangen fra videregående skole til høyere utdanning og handler om krav til fagovergripende leseferdigheter. Den fjerde studien er fra Canada. McKenna og Penner (2013) undersøker betydningen av generelle leseferdigheter for karakterer ved et *community college*, dvs. en høyskole som tilbyr toårige studier. Den kvantitative studien sammenlignet generelle leseferdigheter, nærmere bestemt ferdigheter i å lese sammenhengende tekster blant studenter i ulike fag, for å undersøke om leseferdigheter kunne predikere prestasjoner målt i karakterer. Resultatene indikerer at inntakskrav ved de ulike fagene og selvopplevde vanskeligheter bidrar til selvseleksjon slik at noen programmer tiltrekker færre studenter med lave leseferdigheter enn andre. For eksempel hadde studenter i en førskolelærerutdanning relativt svake leseferdigheter, mens studentene i et biovitenskapelig program hadde relativt sterke leseferdigheter. Også alder virket inn på karakterene; eldre studenter hadde i gjennomsnitt bedre resultater. Forfatterne konkluderer med at selv om leseferdigheter har stor betydning for å lykkes i høyere utdanning, er dette ikke den eneste forklaringsfaktoren. Forfatterne anbefaler lærestedene å identifisere programmer der studentene viser under gjennomsnittlige leseferdigheter, for å integrere oppøving av lesestrategier i studiet. Studien angir ikke eksplisitt om disse strategiene skal gjelde *fagovergripende* eller *fagspesifikke* leseferdigheter, men når det handler om begynnerstudenter ved et *community college*, kan vi anta at det menes fagovergripende leseferdigheter.

Oppsummert omhandler alle de fire studiene *fagovergripende* leseferdigheter hos begynnerstudenter ved nordamerikanske colleges, fremfor fagspesifikke lese- og skriveferdigheter som beskrevet ovenfor. Et viktig poeng i alle de fire studiene er at et visst nivå på leseferdigheter er en forutsetning for å lykkes i høyere utdanning, og at lærere ved ungdomsskoler, videregående skoler og i høyere utdanning burde arbeide for å utvikle fagovergripende leseferdigheter hos sine elever og begynnerstudenter. Dette står i kontrast til konklusjonene som Shanahan og Shanahan (2008) trekker om at etter hvert som ungdom beveger seg oppover i skolesystemet, bør lese- og skriveopplæring i økende grad være disiplinbasert for å forsterke og støtte kompetansen i å håndtere den typen tekster og tolkningsstandarder som kreves i fag og disipliner (ibid.: 57). Siden de foreliggende studiene på dette feltet viser til sprikende resultater, etterlyser Shanahan og Shanahan (2008) mer forskning på fagspesifikke lese- og skriveferdigheter.

3.1.3 Skrivning

Når det gjelder skriving omtaler vi tre utenlandske studier, én utført i USA, én i Storbritannia og én i Australia samt to norske studier/artikler.

Studien fra Storbritannia (Gourlay 2008) kombinerer dagbokdata og intervjudata for å utforske begynnerstudentenes sosialisering ved universitetet gjennom tre år. Studien utforsker om de to modellene, «læretidmodell» (*apprentice-type model*) og praksisfelleskap (community of practice) egner seg for å beskrive studentenes overgang til universitetet og deres opplevelser av faglig skriving (*academic writing*). Studien viser at den generelle modellen for å forklare overganger, spesielt praksisfelleskapsbegrepet, ikke er tilstrekkelig for å forstå begynnerstudentenes opplevelser med faglig skriving. Resultatene støtter ifølge forfatteren den allerede foreliggende kunnskapen om at forvirring (*confusion*), ubestemthet (*indeterminacy*) og emosjonell ustabilitet kan kjennetegne overgangen til høyere utdanning og sosialisering i fagene. Selv om studentene i denne studien etter hvert lyktes i sin faglige skriving ved universitetet, peker forfatteren på faren for at noen studenter aldri vil utvikle tilstrekkelige akademiske skriveferdigheter, noe som kan føre til tap av motivasjon. Hun konkluderer med at man kunne ha unngått noe av begynnerstudentenes bekymring og forvirring rundt skriving ved å diskutere og klargjøre kravene til skriving i de enkelte disiplinene, dvs. kravene til *disciplinary literacy*: «Staff could explore with students how knowledge is textually constructed in their disciplines via analysis, practice opportunities and formative feedback» (Gourlay 2008: 189).

Studien fra USA (Acker & Halasek 2008) beskriver et samarbeidsprogram (*ePortfolio Project*) mellom et universitet og to videregående skoler, for å vurdere sammenhengen mellom studentenes språkferdigheter i engelsk og hvorvidt de lykkes i høyere utdanning. Forfatterne argumenterer for at tilbakemeldinger fra både skole og universitet ville hjelpe studentene til å forstå forskjeller og

likhetstrekk i hva som ansees som gode skriveferdigheter på de to utdanningsnivåene. Oppsummert viser studien at de unge ved overgangen til høyere utdanning viser fremgang i skrivekompetanse generelt og på seks delkomponenter. Ifølge forfatterne tyder resultatene på at samarbeid mellom videregående skole og høyere utdanningsinstitusjoner kan bidra til at studenter lettere takler den kompliserte overgangen fra skole til høyere utdanning. De mener fagovergripende skriveferdigheter vektlegges i sterkere grad av lærere i videregående skole, mens fagspesifikke skriveferdigheter er det som vektlegges av lærere i høyere utdanning. Derfor mener forfatterne at samarbeid mellom de to utdanningsnivåene ville være hensiktsmessig for å styrke overgangen fra fagovergripende til mer fagspesifikk skriving.

Jonsmoen og Greek (2011) presenterer resultater av det norske forskningsprosjektet med tittelen «Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse». Med ulik fagbakgrunn fra pedagogikk og filologi følger det to forskerne et tilfeldig utvalg av studenter i tre ulike studieprogrammer på bachelornivå ved Høyskole i Oslo over ett år. Studieprogrammene var forskjellige med hensyn til krav til skriftlige arbeider, antall innleveringer og tilbud om veiledning. Hensikten med studien var å utvikle ny kunnskap om studentenes skriveerfaringer og hvorvidt det finnes systematiske forskjeller mellom de tre studiene. Antakelsen om at ulike fagdisipliner representerer ulike tekstkulturer har vært sentral i utformingen av studien. Tilnærmingen har vært kvalitativ, og det ble brukt både intervjudata og loggdata for å få informasjon om studentenes erfaring og opplevelse om egen skriveprosess og hvordan de opplever seg selv som skrivere i faget. På tvers av fagforskjellene fant forskerne viktige fellestrekk ved studentenes skrivehistorier. At skriving er «en alvorlig oppgave» (Jonsmoen & Greek 2011: 5) og at mange opplever frykt for å gjøre feil trekkes frem som et viktig tema, særlig i begynnelsen av studiet. Et annet sentralt tema er at studentene føler seg «fremmedgjort og uforberedt» (ibid.: 5) i møte med utdanningenes krav til faglige skriveferdigheter. Når det gjelder tekstbevissthet og evne til å forholde seg aktivt til egen tekst, viser studien at studentene i liten grad vier oppmerksomhet til drøfting og argumentasjon i skriveprosessen, og at tekstene i hovedsak er beskrivelser av innholdet, uten at innholdselementene ses i sammenheng.

Skriving i gruppe oppleves positivt av studentene for å komme i gang med skriveprosessen, selv om individuelle skriveoppgaver fortrekkes. Når det gjelder veiledning i skriveprosessen savner studentene mer konkrete tilbakemeldinger om de formelle kravene som stilles og om mer veiledning i tekstinnehold og i faglig argumentasjon. Jonsmoen og Greek (2011: 11) konkluderer med at både studentene og lærere trenger mer kunnskap om «hvilke ferdigheter som er nødvendige for å dokumentere fagkunnskap gjennom skriftlige oppgaver». At studentene manglet redskaper til å delta i en faglig læringsfremmende dialog ble også bekreftet i en senere studie av Greek og Jonsmoen (2013) som konsentrerte seg om studenter med norsk som andrespråk i siste året i bachelorstudiet. Det generelle budskapet fra disse studiene er at institusjonene må ta ansvar for å bli kjent med studentene og for å kunne bygge på deres tidligere skriveerfaringer og –kunnskap. Dessuten spør forfatterne om også lærerne ved institusjonene og ikke bare studentene, mangler tekstbevissthet og kunnskap om fagtekster, dvs. kunnskap om *disciplinary literacy*.

De norske studiene viser dermed tematiske likhetstrekk med de utenlandske studiene som vektlegger fagspesifikke skriveferdigheter og ideen om begynnerstudentenes sosialisering og identitetsdannelse som vil være disiplin- eller profesjonsspesifikk. De norske studiene synes å være på linje med konklusjonene Gourlay trekker om at de høyere utdanningsinstitusjonene bør ta ansvar for å tydeliggjøre krav og forventninger til studenter og hva som kjennetegner en god *fagtekst* for å lette deres overgang fra videregående skole.

En studie fra New Zealand (van der Meer 2012) tar for seg et enkelt aspekt ved akademisk skriving, notatskriving i forelesninger. Denne studien som bygger på surveydata og intervjudata, hadde som hensikt å bidra til økt forståelse av studentenes opplevelser av å ta egne notater og foreleserens tilbud om å distribuere sine forelesninger. Studien var rettet mot to sentrale spørsmål: Hvilke utfordringer møter studenter når de skal ta notater i tradisjonelle forelesninger? Hvordan opplever studenter tilgjengeligheten av lærernes forelesningspresentasjoner? Funnene fra studien viste at

førsteårsstudenter syntes det var vanskelig å ta notater. Dessuten skjønnte de ikke alltid *hvorfor* eller *hvorfor ikke* forelesere gjorde forelesningspresentasjoner tilgjengelige. Forfatteren trekker frem viktigheten av at universitetsansatte begrunner hvorfor det forventes at studentene tar egne notater. Poenget er at debatten om å ta notater burde være frakoblet debatten om tilgang til informasjon og debatten om forelesning som den dominerende formen for undervisning i høyere utdanning. I stedet bør en fremheve notatskriving som en kognitiv aktivitet for å støtte læring. Dette er ikke mindre viktig i den pågående digitaliseringen. Viktige spørsmål en burde stille er hvilke spesifikke ferdigheter ved notatskriving som er meningsfulle for studenter og i hvilke kontekster de vil kunne trenge dem. Forfatteren anbefaler at forelesere formidler sin egen kunnskap til studentene om hvorfor notatskriving er viktig og hva hensikten med notater er.

Oppsummert fant vi tre studier om skrijving som var eksplisitt rettet mot skrijving i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning og utviklingen av til dels fagovergripende og fagspesifikke skriveferdigheter (Acker og Halasek, 2008; Gourlay, 2009; Jonsmoen og Greek 2011). Den fjerde studien derimot dreier seg heller om et spesielt aspekt ved skrijving på universitetet, det å ta notater i forelesninger. Med bakgrunn i den pågående digitaliseringen og muligheter for kunnskapsdeling, setter den søkelyset på at studenter ikke alltid forstår hvorfor noen forelesere gjør sine presentasjoner tilgjengelige mens andre ikke gjør det. Studien oppfordrer til at forelesere klargjør hvorfor det er viktig at studentene selv tar notater.

3.1.4 Digitale ferdigheter

Information literacy er, i likhet med *reading* og *writing literacy*, ofte bredt definert i litteraturen og omfatter både kognitive og sosiale ferdigheter og kunnskaper, og en bevissthet om sosiale og kulturelle normer knyttet til bruk av informasjon og generering av kunnskap (Hepworth & Walton, 2009). *Information literacy* er et flerdimensjonalt begrep, men vi skal kun fokusere på de dimensjonene som er særlig relevant for den norske konteksten: digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter innebærer kyndighet i «å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre» (Utdanningsdirektoratet 2013: 5). For utviklingen av digitale ferdigheter er det viktig å få øvelse i kildevurdering og –kritikk (ibid.). I tråd med kompetansemål formulert i Kunnskapsløftet har vi altså valgt å begrense oss til litteratur som vektlegger digitale ferdigheter som én dimensjon av *information literacy*.⁶

Nedenfor omtaler vi to utenlandske studier vi vurderte som relevante for den norske konteksten, en utført i Ny Zealand, den andre i Storbritannia, i tillegg til en studie utført i Norge.

Artikkelen av Gunn, Hearne og Sibthorpe (2011) fra Ny Zealand oppsummerer forskning om integrasjonen av fagovergripende informasjonsferdigheter og økende samarbeidsrelasjoner mellom forelesere og støttende enheter ved universitet som bibliotek og støtteenhet knyttet til elektronisk læring. De beskriver en casestudie med bruk av et nettbasert kurs for å integrere fagovergripende informasjonsferdigheter i et kursopplegg rettet mot økonomistudenter i første semester. Artikkelforfatterne viser hvordan fagovergripende informasjonsferdigheter kan integreres på tvers av store studentgrupper og fleksibelt strukturerte studieprogrammer. De viser til litteratur som indikerer at det *ikke* er tilstrekkelig i å lage kursopplegg for begynnerstudenter gjennom å integrere fagovergripende informasjonsferdigheter. Effektiv læring krever praksis, forsterking og evne til å overføre disse ferdighetene eller kompetansene til eget fag. Forfatterne er kritiske til forelesere ved universitetet som ikke vurderer disse aspektene ved læring som en del av deres mandat. Forfatterne peker altså på muligheten som ligger i samarbeidet mellom fagdisiplin og spesialister i akademiske støttefunksjoner. Informasjonsferdigheter brukes i denne artikkelen som et eksempel på hvordan fagovergripende akademiske ferdigheter kan læres bort innenfor universitetskonteksten som den er i

⁶ Vi ser bort fra en del av studiene vi fant i litteratursøket hvor *information literacy* primært er forstått som ferdigheter i profesjonell bruk av bibliotek, altså ferdigheter i å foreta litteratursøk i databaser, hvilket kreves av studenter i informasjons- og bibliotekvitenskap og andre disipliner etter hvert. Dette er ferdigheter som i mindre grad forventes av studenter i første semester i Norge. Flere av artiklene dreide seg eksplisitt om studenter i biblioteks- og informasjonsvitenskap.

dag. Forfatterne konkluderer med at det å integrere *fagovergripende* informasjonsferdigheter i *spesifikke* kursopplegg gjennom nettbaserte ressurser er lovende for å nå studentene og styrke læring på en effektiv måte. De peker dessuten på potensialet i ny teknologi som gjør implementeringen av slike prinsipper realistiske.

Studien av Jones og Allen (2012) ble utført ved to læresteder i Storbritannia. Den bygger på diskusjoner i fokusgrupper med psykologistudenter for å forstå deres bruk av og erfaring med bibliotekressurser. Forfatterne ville undersøke hvordan studentene oppsøkte og brukte informasjon før de begynte ved universitetet, ettersom utvikling av informasjonsferdigheter ifølge Hepworth og Walton (2009) må bygge på tidligere erfaringer og kunnskap (referert i Jones & Allen 2012: 95). Det er viktig å forstå hvilke ferdigheter studentene tar med seg når de begynner i høyere utdanning, hvilke strategier de bruker når de skal finne informasjon samt hvordan de vurderer ulike kilder. De fleste studentene hadde bare i begrenset grad brukt ulike informasjonskilder eller utført uavhengige informasjonssøk for å få bred oversikt over et tema. De hadde dessuten lite erfaring med å vurdere påliteligheten av informasjon, til tross at de var noenlunde bevisste potensielle problemer med nettbruk. Studien konkluderte med at det er langt fra vanlig at studenter har grunnleggende ferdigheter i å søke informasjon til bruk i akademisk arbeid. For å støtte studentene i overgangen til høyere utdanning, kreves forståelse av hva overgangen faktisk innebærer for dem, mener forfatterne som formulerer fem konkrete anbefalinger, for eksempel at en må forstå hvilke typer informasjon studentene har brukt tidligere, integrere informasjonsferdigheter i den faglige læreplanen og be mer erfarne studenter om å veilede nye studenter om praktiske forhold og egne erfaringer i søk etter informasjon.

Den norske artikkelen av Øvern (2013) omhandler et forsøk ved Høgskolen i Gjøvik for å integrere fagovergripende informasjonsferdigheter i den faglige konteksten for å øke studentenes motivasjon og engasjement for å lære seg disse ferdighetene. Avgjørende for dette forsøket var et samarbeidet mellom bibliotekaren og lærerne i faget. For å undersøke effekten av en modell som kombinerte fagovergripende informasjonsferdigheter med faget i radiografi, fulgte forskeren to grupper: en gruppe som deltok i eksperimentet og mottok ukentlige forelesninger og workshops, mens kontrollgruppen fikk tildelt en trettimers forelesning som tidligere hadde blitt gjennomført i forbindelse med læringsopplegget. Hensikten med forsøket var å undersøke hva studentene faktisk lærte og hvordan de opplevde læringssituasjonen og –prosessen. Studien viste altså at nettopp koblingen mellom informasjonsferdighetene og den faglige konteksten var av betydning for studentenes engasjement og interesse. Dette funnet støttes av de to omtalte utenlandske studiene, for eksempel studien av Gunn, Hearne og Sibthorpe (2011).

I motsetning til informasjonsferdigheter (*information literacy*) i tradisjonell forstand som fokuserer på overføring av informasjon i teknisk forstand, vektlegger begrepet kritiske informasjonsferdigheter *critical information literacy* (CIL) utviklingen av en kritisk bevissthet hos elever og studenter slik at de kan være mer aktive i eget læring ved å stille kritiske spørsmål som de selv er opptatt av (Elmborg, 2006).

Doktorgradsavhandlingen til McDonough (2014) er en kritisk oppsummering og syntese av litteratur som omhandler CIL i et praktikerperspektiv. Den utforsker pedagogiske praksiser og metoder for å stimulere begynnerstudenter til en mer kritisk tilnærming til informasjonsferdigheter. Det ble foretatt en systematisk litteraturgjennomgang ut fra en konfiguratív tilnærming (*critical interpretative synthesis*; Dixon-Woods et al. 2006) med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk. Et sentralt funn var at litteraturen om CIL kritiserer den tradisjonelle forståelsen av *information literacy* for å fokusere ensidig på verktøy (*tools*) og ferdigheter (*skills*). Dermed blir tradisjonelle tilnærminger, slik CIL-litteraturen forstår den, for teknisk, mekanisk, strategisk, behavioristisk og kun rettet mot *tekniske* ferdigheter. CIL er i større grad positiv fremstilt som problemløsningsorientert, prosessorientert, basert på kritisk tenkning, flerdimensjonal, kreativ, intellektuell og prosessbasert samt at den støtter studentene i utvikling av egen tenkning. McDonough (2014) konkluderer med at litteraturen gir noen praktiske råd om problembasert undervisning ved bruk av eksempler som kan knyttes til studentenes egne liv og ved å styrke interaksjonen mellom studentene.

Oppsummert viser både de internasjonale studiene og den norske studien at en kobling mellom en opplæring i digitale ferdigheter og utdanning i fagdisiplin er avgjørende for å engasjere og motivere studentene. Dette er også i tråd med den internasjonale litteraturen om studenter som aktivt lærende (se også Elken og Wollscheid 2016).

3.1.5 Oppsummering og drøfting

Så langt har vi omtalt 13 studier som omhandler ulike dimensjoner knyttet til skriftkyndighet, dvs. lese-, skrive- og informasjonsferdigheter i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning. I dette avsnittet skal vi oppsummere sentrale fellestrekk og forskjeller i litteraturen vi har gjennomgått, som et bidrag til å belyse spørsmålet om hva det vil si å være studieforbereid samt hvordan denne forståelsen kan variere mellom fag.

Vi har i det foregående sett at forståelsen av hva som utgjør egnede tiltak, kan variere mellom land på grunn av forskjeller i utdanningssystemer. Siden de fleste av de omtalte studiene er fra engelsktalende land med andre utdanningssystemer, vil overførbarheten til norske forhold når det gjelder de tiltakene og innsatsområdene som anbefales, kunne være begrenset. Det er likevel slående at idealer og standarder for hvilke ferdigheter som kreves i høyere utdanning, er gjenkjennelige.

På området leseferdigheter har vi omtalt fire utenlandske artikler, alle orientert mot fagovergripende leseferdigheter. To artikler (Springer og Wilson 2015; McDaniels 2014) var henvendt til lærere i videregående skoler fra universitetsansattes ståsted. Forfatterne formulerte konkrete krav til generelle leseferdigheter som forventes i høyere utdanning, for eksempel å kunne lese komplekse tekster, å kunne lese strategisk samt å kunne lese store mengder tekst. Den tredje studien undersøkte førstesemesterstudentenes generelle lesevaner og rettet anbefalinger til universitetsansatte om å lære bort strategier for engasjert lesing og tilpasse læreplanene slik at studentene kan knytte tekster de leser til egne liv og andre tekster, også ved å bruke teknologiske hjelpemidler i oppgavene. Anbefalingene fra denne studien peker dermed i motsatt retning av anbefalingene i McDaniels essay, der lærere i videregående skole frarådes overdreven og ensidig bruk av nye teknologier for læring på bekostning av variasjon i undervisningen. Generelt peker litteraturen på fordeler ved å bruke varierte metoder undervisning og læring, og dette gjelder også innenfor lesing.

For skriving ser vi derimot at de fleste studiene retter seg mot fagspesifikke skriveferdigheter mer enn mot fagovergripende skriveferdigheter. Gourlay (2008) kritiserer høyere utdanningsinstitusjoner for å ikke være tydelige nok når det gjelder kravformuleringer i de enkelte disiplinene og argumenterer for en tilnærming der lærere i fellesskap med studentene utforsker hvordan kunnskap i de enkelte fagdisiplinene konstrueres. Ifølge Brew (2003:15) kan denne interaksjonsprosessen forstås som akademiske praksisfellesskap (*academic communities of practice*) som engasjerer både studenter og lærere. Kritikken av mangelfull kunnskap om fagspesifikk skriving kommer også til uttrykk i de norske studiene (Jonsmoen & Greek 2011; Greek & Jonsmoen 2013). Forfatterne trekker frem manglende kunnskap om fagspesifikk skriving så vel som manglende erfaring med skriving i de respektive fagdisiplinene hos studenter, men mener også at høyskolelærere må ha sterkere bevissthet om dette. Shanahan og Shanahan (2011) viser hvordan betydningen av *disciplinary literacy* blant annet er begrunnet i funksjonell språkvitenskap. Skriftlige tekster i forskjellige fag skiller seg ikke bare med hensyn til sjangere, men også i hvordan lingvistiske elementer eller diskursive mønstre og grammatikk brukes. For eksempel er bruk av substantiver karakteristisk innenfor naturfaglige disipliner, mens historikere heller bruker verb i fagspråket sitt. Viktigheten av *disciplinary literacy* ligger i at disipliner har ulike diskursive mønstre.

Hvordan samarbeid mellom videregående skoler og høyere utdanning kan styrke overgangen til høyere utdanning ble tematisert av Acker og Halasek (2008). Forfatterne etterspør tydeligere tilbakemeldinger fra begge institusjonenes side til elever og studenter. Disse tilbakemeldingene gjelder spørsmål om hva som forventes av studentene. På videregående nivå burde disse forventningene i sterkere grad være knyttet til fagovergripende ferdigheter; mens de i høyere utdanning i sterkere grad burde være knyttet til fagspesifikke ferdigheter. I tillegg argumenterer forfatterne for å engasjere

studentene mer aktivt i samtaler om egen skriving, for eksempel ved hjelp av digitale verktøy som gir muligheter for kunnskapsdeling på tvers av de to institusjonene.

Når det gjelder informasjonsferdigheter finner vi også fellestrekk mellom norsk og utenlandsk forskningslitteratur. Fra flere hold understrekes viktigheten av å koble opplæringen i informasjonsferdigheter på høyere nivå sterkere sammen med den faglige konteksten. Helt konkret kan dette foregå gjennom samarbeid om opplæring i bruk av bibliotek og søk etter informasjon mellom bibliotekansatte og faglig ansatte.

Vi har funnet fellestrekk mellom de norske og de utenlandske studiene, spesielt når det gjelder viktigheten av det disiplinspesifikke i hva det vil si å ha gode skriveferdigheter. Når det gjelder lesing har vi sett at noe handler om *generelle* leseferdigheter som kjennetegnes av visse allmenne strategier. Likevel kommer forskjeller i måter å lese på mellom fag også frem, som når det gjelder forskjell i grad av bevissthet om hvem som har skrevet teksten. På den måten fremstår lesing og skriving som to dimensjoner av fenomenet skriftkyndighet.

3.2 «Ikke-kognitive faktorer»

I internasjonal forskning om utdanning, livsløp og levekår kan en identifisere en økende interesse for såkalt ikke-kognitive ferdigheter. Sosiale og emosjonelle ferdigheter, *soft skills*, *life skills* eller kompetanse for det 21. århundre er alternative betegnelser på det en ønsker å utforske og forstå. Mange forskjellige ferdigheter eller kapasiteter omtales under disse samlebegrepene: selvregulering, utholdenhet, mestringsforventning, pålitelighet, engasjement, deltakelse, læringsstrategier og kreativitet er noen av dem. Selv om mange av disse begrepene har lang forhistorie i teori- og metodeutvikling (Gutman & Schoon 2013), synes det å være uenighet om hva hver av de sentrale begrepene betyr, og feltet er preget av manglende koherens (Farrington et al. 2012).

Betegnelsen «ikke-kognitiv» er også mye kritisert. Det understrekes gjerne at f.eks. læringsstrategier ikke kan løsrives fra kognisjon. Som toneangivende forskere i feltet også har påpekt: «few aspects of human behaviour are devoid of cognition» (Borghans, Duckworth, Heckman & ter Weel (2008: 974). Kritikk av begrepet «ikke-kognitive» fremsettes også av forskere som likevel kommer til at de ikke har noe valg, de må anvende begrepet når de ønsker å kommunisere med andre innenfor forskningsfeltet eller for konsistens med tidligere forskning (Farrington et al. 2012; Gutman & Schoon 2013).

Et fellestrekk i beskrivelsene av de aktuelle faktorene er at de ikke så lett kan måles direkte. Gutman og Shoon sporer innføringen av begrepet *non-cognitive skills* tilbake til sosiologene Bowles og Gintis (1976) som knyttet det til andre ferdigheter enn de som kan måles ved hjelp av kognitive tester. De var interessert i hvordan holdninger, atferd og personlighetstrekk (utover lettere målbare akademiske ferdigheter i form av karakterer) kan predikere det å lykkes i arbeidsmarkedet. Gutman og Schoon definerer ikke-kognitive ferdigheter som holdninger, atferd og strategier som antas å føre til fremgang i utdanning og arbeid og som vanligvis kontrasteres til såkalt harde ferdigheter (*literacy* og *numeracy*) som kan måles ved hjelp av tester (Gutman & Shoon 2013: 2).⁷

Som vi også var inne på i siste delrapport fra dette prosjektet (Lødding & Aamodt 2015), er mye av forskningen på betydningen av de aktuelle ferdighetene begrunnet i spørsmål om hva som skaper utvikling og fremgang på nasjonalt nivå. Dessuten er det gjerne individenes utbytte i arbeidsmarkedet eller i et voksenliv som undersøkes, fremfor det å lykkes i utdanning.⁸ Et unntak er studien fra Farrington og hennes kolleger (Farrington et al. 2012) som lar akademiske prestasjoner (spesielt karakterer) være utfallsmålet når de gjennomgår forskning om betydningen av ikke-kognitive faktorer.

⁷ Nettopp vanskelighetene med å måle de ikke-kognitive ferdighetene blir diskutert i litteraturen, og det problematiseres blant annet at selvrapportering i spørreskjema-besvarelser har en så stor plass (Duckworth & Yeager 2015). Selv om dette er viktige diskusjoner for klargjøring av kunnskapsstatus, velger vi å se bort fra metodediskusjonene i litteraturen vi forholder oss til her.

⁸ Riktignok kan utdanning inngå når hovedperspektivet legges på hele livsløpet (f. eks. Heckman et al. 2013; Kautz et al. 2014).

En annen fordel er at i deres tilnærming er også sosiokulturell kontekst inkludert, og dette oppfatter vi som et velvalgt perspektiv når det er læring og utdanning som undersøkes. Økonomisk litteratur om arbeidsmarkedsutbytte synes i større grad å plassere individene i forgrunnen. En tredje grunn til at vi mener denne studien er interessant, er at forskerne lanserer en hypotetisk modell for hvordan de ulike ikke-kognitive faktorene henger sammen med beskrivelser av hva de forstår med de ulike begrepene og med systematiske undersøkelser av om det finnes støtte i litteraturen for de hypotetiske sammenhengene. Modellen har vært vurdert av og drøftet med fagfeller.

Vi mener at Farrington og hennes kollegers forskningsgjennomgang er meget relevant for vårt prosjekt, også fordi den i tillegg til en kritisk undersøkelse av hva forskningen sier om nevnte sammenhenger, tar for seg overgangene mellom ungdomstrinn og videregående samt overgangen mellom det videregående trinnet og høyere utdanning, og de undersøker ikke-kognitive faktors rolle i disse overgangene.⁹ Vi velger derfor å gjengi resultater av deres metaanalyse ganske utførlig gjennom de følgende tre avsnittene. Gitt mangelen på konsensus samt tendenser til at hver av faktorene har vært undersøkt hver for seg, forutsetter det at vi også gjengir deres definisjoner og forståelse av begrepene. Konklusjoner fra Gutman og Schoons (2013) forskningsgjennomgang vier vi også oppmerksomhet i et eget avsnitt, før vi vender oss til andre kilder: fagbøker eller studier publisert i tidsskrifter med fagfelleevaluering om sammenhenger mellom enkeltfaktorer og akademiske prestasjoner i overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning.

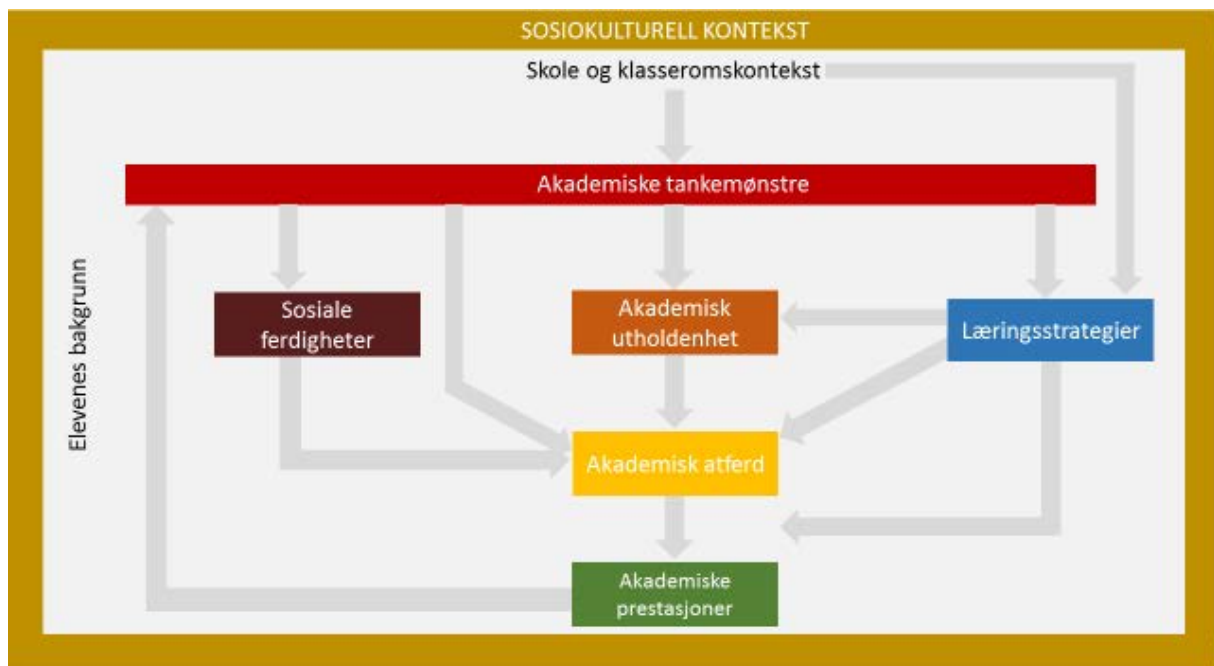
3.2.1 I hvilken grad er betydningen av faktorene dokumentert?

Bakgrunnen for utviklingen av modellen gjengitt i figur 3.1 er ifølge Farrington et al. (2012) den tendensen de observerer til at enkeltfaktors betydning undersøkes isolert og at det derfor er behov for syntetisering.

Først noen ord om deres valg av utfallsmål. Prestasjoner måles i form av karakterer som de påpeker er sterkere indikatorer enn testskårer på gjennomføring av utdanning. Testskår måler faktakunnskaper og akademiske ferdigheter, mens karakterer i tillegg til å måle disse to forholdene, også måler ikke-kognitive faktorer. Med dette menes at karakterer også fanger opp elevers atferd, holdninger og strategier i skolearbeidet. Dette er i tråd med hvordan standpunkt-karakterer i praksis forstås i Norge i kontrast til karakterer på anonymiserte eksamensbesvarelser (Hovdhaugen et al. 2014). Også med hensyn til å lykkes og fullføre høyere utdanning, har standpunkt-karakterer fra videregående større betydning enn både testskårer og valg av kurs i videregående, poengter Farrington og kollegene. Utfallsmål i høyere utdanning omfatter ved siden av karakterer også det å bli værende i utdanning – altså ikke slutte samt fullføring (*college retention* samt *completing degree*).

Ikke-kognitive faktorer er gruppert i fem kategorier som hver omfatter flere begreper som ligger hverandre. Utviklingen av disse kategoriene baserer seg på empirisk forskning og teoretisering av hvordan de står i forhold til hverandre. Det Farrington og kollegene kaller akademisk atferd (*academic behaviours*) omfatter: fremmøte, deltakelse i klasseromsaktiviteter, gjennomføring av oppgaver. Akademisk utholdenhet (*perseverance*) står for innsats og kvalitet, og omfatter: intensitet, retning og varighet av akademisk atferd. Akademiske tankemønstre (*mindsets*) står for følelse av tilhørighet, tillit til at ens kompetanse øker med ens innsats, mestringsforventning og at en oppfatter arbeidet som verdifullt. Med læringsstrategier menes: metakognisjon, selvregulert læring, styring av tid, formulering av mål. Sosiale ferdigheter omfatter mellommenneskelige ferdigheter, empati, samarbeid, bekreftelse av andre og ansvarlighet. Spesielt for sistnevnte bemerker forfatterne at det ofte er overlapp med andre ikke-kognitive ferdigheter.

⁹ En tredje fase som behandles i rapporten, men som ikke er sentral i dette prosjektet, er *the middle grades*.



Figur 3.1 Modell utarbeidet av Farrington et al. (2012) over hvordan fem ikke-kognitive faktorer virker inn på akademiske prestasjoner innenfor skole- og klasseromskonteksten samt den større sosiokulturelle konteksten. Vår oversettelse fra engelsk original (ibid.: 12).

Forfatterne illustrer altså hvordan de ulike faktorene kan tenkes å virke sammen på akademiske prestasjoner som resultat. Overordnet er akademiske tankemønstre eller tenkemåter (jf. mindsets som beskrevet over) som synes å påvirke sosiale ferdigheter, akademisk utholdenhet og læringsstrategier. Disse tre virker alle inn på akademisk atferd, som igjen virker på akademiske prestasjoner. Sistnevnte kan også tenkes å virke tilbake på akademiske tankemønstre. Dette utgjør et forenklet bilde av hvordan faktorene kan tenkes å være innbyrdes forbundet og at de dessuten kan være gjensidig forsterkende. Et viktig poeng er at faktorene forstås å utspille seg innenfor en sosiokulturell kontekst. Andre viktige kontekstuelle faktorer er kjennetegn ved elevenes bakgrunn samt kjennetegn ved utdanningsstrukturen, skolen og klasserommet.

Med grunnlag i litteraturen utforsker Farrington og kollegene fem spørsmål for hver av de fem faktorene: I hvilken grad kan faktoren påvises å virke inn på akademiske prestasjoner? Kan faktoren påvirkes? Hvordan virker klasseromskonteksten inn på formingen av den aktuelle faktoren? Finnes det klare og handlingsorienterte strategier for å utvikle faktoren innenfor klasseromspraksis? Finnes det evidens for at endring i faktoren vil redusere forskjeller i prestasjoner etter etnisitet og kjønn? Vi skal gjengi forfatternes svar på de fleste av disse spørsmålene for hver faktor etter tur.

La oss først fremheve viktigheten av det andre spørsmålet, om faktoren kan påvirkes. Innenfor psykologisk orientert utdanningsforskning er formbarhet eller påvirkbarhet (*malleability*) et mye brukt begrep. Ofte vises det til en antakelse om at en kapasitet eller ferdighet er formbar, uten at det er studiens formål å undersøke dette.¹⁰ Når skolen og utdanningssystemet forventes å bidra til å forme barn og unges ferdigheter for det 21. århundre, er det et kjernes spørsmål om de aktuelle faktorene kan påvirkes, eller om de er å forstå som stabile personlighetstrekk. Dersom de er stabile personlighetstrekk vil en kunne finne positiv sammenheng (korrelasjon) mellom faktorene og utdanningsresultater. Å påvise at en faktor er formbar, krever et nokså avansert forskningsdesign, i

¹⁰ Et eksempel fra en mye referert artikkel om engasjement: «[E]ngagement [...] is presumed to be malleable. It results from an interaction of the individual with the context and is responsive to variation in environments» (Fredricks et al. 2004:61).

likhet med hva som gjelder for testing av om en medisin har effekt, og en snakker da ikke om korrelasjon, men kausalitet: tiltaket gir en virkning for dem som mottar tiltaket, og denne virkningen kan ikke spores i en kontrollgruppe av lignende elever som ikke har fått tiltaket.

Sammenfall (korrelasjon) mellom kompetanse og utbytte innebærer at kompetanser som for eksempel selvregulering, kan være betinget av foreldres utdanningsnivå, deltakelse i arbeidslivet eller andre forhold som vi vet varierer mellom ulike lag av befolkningen og som vi vet påvirker barns oppvekst og sannsynlighet for å lykkes i utdanning. For at vi skal kunne snakke om et årsaksforhold (kausalitet) mellom kompetanse og utbytte, innebærer det at kompetansen (for eksempel selvregulering) kan påvirkes gjennom hensiktsmessige tiltak, og dette viser seg som varige effekter på elevene som ikke ville ha vært der uten tiltaket. Når en stiller spørsmålet om en faktor kan påvirkes, må en vurdere om de aktuelle studiene dokumenterer korrelasjon eller kausalitet.

Farrington og kollegene finner med grunnlag i forskningslitteraturen at akademisk atferd har en sterk sammenheng med prestasjoner. Noe av bakgrunnen for dette er relativt opplagt: fremmøte på skolen og innlevering av oppgaver borger for læring som reflekteres i karakterene. Samtidig noterer forfatterne at akademisk atferd, som f.eks. fremmøte kan være brukt i noen undersøkelser som erstatning for andre ikke-kognitive faktorer som ikke så lett lar seg observere, som f. eks motivasjon eller følelse av tilhørighet. Om implikasjoner for klasseromspraksis pekes det på at forskning indikerer at fremmøte og gjennomføring av oppgaver påvirkes av at lærere eller andre voksne er oppmerksomme og årvåkne og at de tar affære og tilbyr faglig støtte dersom elevene ikke innfrir slik de forventes. Atferd målt som fremmøte og studievaner forklarer ikke fullt ut forskjeller i prestasjoner etter kjønn eller etnisk bakgrunn. En del av kjønnsforskjellene i prestasjoner kan tilskrives forskjeller i akademisk atferd, men fremmøte og studievaner kan ikke forklare forskjeller i prestasjoner etter etnisitet. Et gjennomgående funn er at innsats (fremmøte, innlevering av oppgaver) ikke gir like stor uttelling for elever med minoritetsbakgrunn som for majoritets elever, derfor gir tiltak for å styrke fremmøte i seg selv ikke utsikter til at prestasjonsforskjeller mellom minoritets elever og majoritets elever utjevnes. Likevel, gitt at atferd spiller en nøkkelrolle for prestasjoner, er det overraskende at det finnes så få studier hvor en har testet betydningen av strategier for å styrke den akademiske atferden, bemerker forfatterne.

I den samme rapporten pekes det på at det er et visst belegg for at den andre faktoren: akademisk utholdenhet (også forstått som selvdisciplin og selvkontroll) er en faktor som kan virke inn på akademiske prestasjoner. Sammenhengen mellom *conscientiousness* (pliktoppfyllenhet; grundighet)¹¹ og akademiske prestasjoner er ganske konsistent i forskningen, mener forfatterne som trekker frem Angela Duckworth som en forsker med stor innflytelse på dette området med forskningen på *grit* (viljestyrke, tål). Sentralt i arbeidet til Duckworth og hennes kolleger står identifisering av ikke-kognitive trekk hos personer med ekstraordinære prestasjoner, det vil hos si de beste av de beste. Generaliserbarheten til større befolkningslag er derfor vanskelig, påpeker Farrington og kollegene. Utover stadfesting av at utholdenhet kan være kontekstavhengig, er det svakt belegg for at utholdenhet er en påvirkbar faktor isolert sett, mener Farrington og medforfatterne og viser til at Duckworth et al. (2007) endog har ment at *grit* kan være et relativt stabilt personlighetstrekk, og at dette kanskje har vært undervurdert i forskningen på *conscientiousness*. Farrington og kollegene mener det er vanskelig å finne dekning for at det er en kausal forbindelse mellom utholdenhet og prestasjoner, det vil si at det ikke er godt dokumentert at tiltak for oppøving av utholdenhet har påviselige positive virkninger på prestasjoner.

Når det gjelder *mindsets* (tankemønstre) er grunnlaget betydelig mer solid for å si at denne faktoren er påvirkelig, samt at den har betydning for akademiske prestasjoner. Forfatterne gjennomgår først studier som påviser korrelasjon mellom hver av de fire komponentene som faktoren omfatter (nevnt ovenfor) og akademisk utholdenhet, før de omtaler studier av i hvilken grad tiltak for å påvirke

¹¹ Innenfor psykologien regnes dette som en av «de fem store» personlighetstrekkene.

tankemønstre virker inn på akademiske prestasjoner, og dette er ofte gjennomført i eksperimenter med kontrollgrupper, riktignok ofte i småskala på enkeltskoler. Intervensjonene synes typisk å dreie seg om styrking av ideen om at en utvikler sin kompetanse gjennom innsats, at «hjernen er en muskel som må øves for å vokse», at det er vanlig å oppleve motgang i overgangen til høyere utdanning og at det følgelig ikke handler om iboende evner eller andre uforanderlige forhold. *Growth mind-set* er et nøkkelbegrep som benyttes av flere forskere og som betegner tankemønstre av denne typen. For egen regning kan vi tilføye at det synes som mange av tiltakene er orientert om å styrke en ide om indre fremfor ytre kontroll. En fornemmelse av å høre til (*belonging*) har vist seg å kunne oppøves gjennom relativt kortvarige intervensjoner. Det er afrikanske amerikanere mer enn deres hvite medstudenter som har vist seg å ha nytte av dette. Forfatterne mener altså at det finnes støtte for at tankemønstre kan påvirkes, hvilket må forstås som et interessant funn.

Klasseromskonteksten har stor betydning for utviklingen av tankemønstre, hvilket også er nærliggende når forhold til omgivelsene inngår i de elementene som konstituerer faktoren (tilhørighet; oppgaver; skolearbeidets verdi). Det er dessuten lett å se for seg at i klasseromskonteksten vil elevens oppfatning av at hans eller hennes egen kompetanse vokser med innsatsen, bli styrket eller svekket. I utgangspunktet finnes en forskningsbasert antakelse om at tankemønstre er et produkt av individets samspill med omgivelsene, og dette vil være selvforsterkende prosesser gjennom bekreftelse av forventninger. Derfor går tiltak typisk ut på å endre retningen for tankemønstrene når disse går i uheldige baner. Det gjelder å komme inn i positive tankemønstre for at opplevelse av og forventninger om å lykkes kan forsterke hverandre gjensidig. En del av tiltakene har begrenset virkning, men de virker på særlig utsatte, f. eks. afrikanske amerikanske studenter, men ikke på deres hvite medstudenter, som nevnt.¹² Noen tiltak synes dessuten å ha større effekt på uinteresserte og svaktpresterende studenter enn på studenter som allerede er positivt innstilt. Det gjenstår likevel et arbeid i å omsette forskningsresultater til konkret klasseromspraksis, fremhever Farrington et al (2012: 35; 38).

Forfatterne finner klare sammenhenger mellom læringsstrategier og prestasjoner. Også dette spørsmålet er ofte belyst i litteraturen med grunnlag i korrelasjoner fremfor kausaliteter. I tillegg er det tydelig at læringsstrategier (blant annet metakognisjon og selvregulering, se ovenfor) henger sammen med andre ikke-kognitive faktorer, som utholdenhet og tankemønstre (under sistnevnte blant annet mestringsforventning). De mener likevel det finnes grunnlag for å anta at læringsstrategier kan læres. Også på dette området har klasserommet betydning når det gjelder undervisning i læringsstrategier og for å fastsette ambisjonsnivå for læringen og anvendelse av strategiene. Det er interessant at studier tyder på at oppøving av læringsstrategier først må foregå innenfor et fag før de kan generaliseres og ta form av fagovergripende kompetanser (ibid.: 44–45). Om styrking av læringsstrategier vil redusere prestasjonsforskjeller etter kjønn og etnisitet, er et åpent spørsmål ettersom slike bakgrunnsvariabler i liten grad inngår i studiene.

I likhet med læringsstrategier er sosiale ferdigheter også vanskelige å isolere fra andre ikke-kognitive faktorer, som tankemønstre og akademisk atferd. En annen betydelig begrensning er at nesten alle studiene rapporterer på korrelasjoner og ikke kausale sammenhenger. Dette er den faktoren forfatterne peker ut som den med svakest sammenheng med prestasjoner blant alle faktorene som er undersøkt.¹³

Alt i alt mener Farrington og kollegene at det viktigste en kan gjøre for å styrke elevers utholdenhet og akademiske atferd, er å påvirke deres tankemønstre og læringsstrategier (ibid.: 73). Her kan vi merke

¹² I denne sammenhengen trekkes det frem at minoritets elever eller –studenter kan utsettes for subtile former for rasisme (f. eks. dominerende stereotypier) som vil kunne underminere deres selvforståelse som ambisiøse og kapable og deres opplevelse av å høre til.

¹³ I andre studier er nettopp sosiale og emosjonelle ferdigheter fremholdt som svært viktige for å lykkes i et voksenliv (OECD 2015; Heckman & Kautz 2014), men disse er utgitt etter rapporten vi omtaler her (Farrington et al. 2012), og som nevnt handler de i det vesentligste om utbytte på arbeidsmarkedet. En tidligere studie av Heckman er for øvrig kritisert av Farrington og kollegene for å forutsette ikke-kognitive ferdigheter uten at forskjeller i ferdigheter er forsøkt målt; lønnsforskjeller tilbakeføres til slike ferdigheter uten at disse er redegjort for eller undersøkt (Farrington et al. 2012: 75).

oss at utfallsmålene er endret, men forfatterne anfører også at disse (utholdenhet og akademiske atferd) er de ikke-kognitive faktorene som er mest direkte forbundet med gode karakterer.¹⁴ Å påvirke elevenes tankemønstre og støtte dem i utviklingen av læringsstrategier er ifølge Farrington et al. (ibid.) det beste en kan gjøre for å styrke deres akademiske atferd og utholdenhet, hvilket igjen fører til bedre prestasjoner. Dessverre, noterer de videre, er dette områder hvor lærere har fått lite opplæring.

Det er også verd å merke seg at det som veldig ofte påvises i litteraturen er sammenhenger eller assosiasjoner mellom faktorer og utfall. Kausale forbindelser, hvilket innebærer effekter av tiltak, er langt sjeldnere dokumentert. Dette poengterte vi også i forrige delrapport (Lødding & Aamodt 2015) med grunnlag i annen oversiktslitteratur, og vi kan merke oss at denne observasjonen fremheves av flere. Gutman & Schoon (2013) peker på at faktorer som selvkontroll og skoleengasjement er korrelert med akademisk utbytte, men fortsetter (side 2):

However, there is limited robust evidence of a causal relationship. Less is known about whether young people's non-cognitive skills can be developed through interventions, and whether this leads to improved outcomes, especially in the long term. There is no single non-cognitive skill that predicts long-term outcomes. Rather key skills are inter-related and need to be developed in relation with each other.

Disse forskernes arbeider viser med stor tydelighet at såkalt ikke-kognitive faktorerers betydning for utdanningsresultater er et svært komplekst forskningsfelt. Det kan synes som den optimismen som gjør seg gjeldende for politikkutformingen kan være noe overdrevet. Riktignok er feltet i utvikling, og kanskje vil en fremtidig kunnskapsoversikt kunne konkludere annerledes. Uansett mener vi at de refererte arbeidene bidrar til klargjøring. Vi ser at viktige oppmerksomhetsområder er elevers tankemønstre og deres læringsstrategier, og at skolekonteksten og læringsmiljøet spiller en viktig rolle i formingen av disse kapasitetene.

Før vi tar for oss de to overgangene, vil vi trekke frem Farrington og kollegenes observasjon av en gjennomgående tendens til at et utdanningstrinn oppfatter nye elever eller studenter som dårlig forberedt og med manglende kunnskaper og ferdigheter for det som nå kreves av dem. De antyder at en større forståelse for hvordan overgangen og endringene i kravene arter seg, kan forberede utdanningsinstitusjonen på å møte elever på en mer hensiktsmessig måte: «Gitt mangelen på et klart rammeverk som tydeliggjør skolens og klasserommets rolle i utviklingen av ikke-kognitive faktorer og fraværet av en verktøykasse med strategier for å støtte opp under slik utvikling, tilskriver lærere ofte forskjeller i prestasjoner og arbeidsvaner til individuelle kjennetegn ved elevene, med andre ord – noe de ikke kan kontrollere» (ibid.: 73, vår oversettelse)

3.2.2 Faktorenes betydning i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole

At karakterer fra ungdomsskolen er en svært viktig prediktor for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, er godt dokumentert nasjonalt og internasjonalt. Dette vil vi komme tilbake til. Vi ønsker å konsentrere oss om såkalt ikke-kognitive faktorerers betydning i overgangen mellom de to skoleslagene, og det er fortsatt Farrington et al (2012) som er vår hovedkilde.

Økt kompleksitet, flere lærere og flere medelever å forholde seg til, større krav til selvstendighet samt økende og mer varierte akademiske krav er noen av karakteristikkene Farrington et al. (2012) gir av overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående. I denne overgangen foregår det en viktig forming av den akademiske atferden, hevder de. Samtidig er det videregående nivået i liten grad strukturert for å støtte elevene i denne utviklingen, og lærerne er i liten grad utstyrt for eller trent i å bidra til denne siden av elevenes utvikling. De kan mangle effektive strategier for å snu en uheldig

¹⁴ En annen måte å si dette på er at tankemønstre og læringsstrategier påvirker prestasjoner via utholdenhet og akademisk atferd, noe som også fremgår av hvordan faktorene er forbundet med hverandre, som illustrert i figur 2.1.

utvikling. Kravene som settes til elevenes faglige utvikling øker altså samtidig som de opplever at støtten og oppfølgingen reduseres.

Som vi har fremhevet ovenfor, er akademisk atferd betegnelsen på en faktor som omfatter fremmøte, deltakelse i klasseromsaktiviteter, samt gjennomføring og innlevering av oppgaver. Når ansvaret i større grad overlates til elevene uten at lærerne følger dem opp like tett som de har erfart i tidligere trinn, vil fraværet kunne øke. Manglende innlevering blir ikke nødvendigvis fulgt opp, og dermed er det duket for at en mental tilbaketrekning fra kravene i skolen kan få utvikle seg blant elevene. Farrington og kollegene minner om at akademisk atferd er den blant de fem ikke-kognitive faktorene som er sterkest knyttet til prestasjoner. Forbindelsen er i høyeste grad direkte når manglende innlevering medfører at eleven ikke består.

I omtalen av denne overgangen tegner forfatterne et interessant scenario som tydeliggjør hvordan en paradoksal situasjon kan utvikle seg. For elever med erfaring fra ungdomstrinnet, kan arbeidskravene i videregående oppleves som overveldende, samtidig som forventningene er uklare eller ugjenkjennelige sammenlignet med hva de er vant til fra tidligere. De erfarer at karakterene blir dårligere selv om de anstrenger seg. Lærere som frustreres over uteblivelse eller manglende innleveringer, har gjerne få andre virkemidler enn karaktersetningen når de ønsker å korrigere elevers atferd. Forskningsgjennomgangen foretatt av de samme forfatterne viser imidlertid at det å stimulere til produktive tankemønstre og oppøve elevenes læringsstrategier, er det som i størst grad bidrar til heldig akademisk atferd. Klasserom hvor en lykkes med dette er kjennetegnet av klare mål og høye forventninger til elevene, støttende lærere, nye muligheter og fravær av frykt for å mislykkes. Det paradoksale er at i forsøk på å støtte elever i å utvikle selvstendig akademisk atferd som vil være heldig for deres prestasjonsutvikling, kan lærere ende opp med å skape vilkår som fullstendig underminerer nettopp de tankemønstrene som støtter heldig atferd. Det vil være kontraproduktivt om lærere tyr til straffereaksjoner for å korrigere uheldig atferd. Hovedoppgaven må være på å utvikle positive og produktive arbeidsmåter og tankemønstre hos elevene fremfor et smalere fokus på å korrigere atferd, fremholder forfatterne (ibid.: 64).

To tiltak med gode resultater beskrives. Det ene gikk ut på å forme mindre grupper, tydeliggjøre relevans til dagliglivet i skolearbeidet og intensivopplæring for å gi elevene det de manglet av kunnskap og ferdigheter. Det andre var sterkere orientert om overvåking av prestasjoner og oppmøte, samt støtte og hjelp til de elever som trengte det. Forfatternes konklusjon er at skole og klasserom kan struktureres slik at nye elever får støtte i sin utvikling på hensiktsmessige måter. Interessante og utfordrende timer i kombinasjon med støtte og oppfølging av elevene, gjør det mulig for elevene å utvikle gunstig akademisk atferd som hjelper dem i gjennomføring av videregående, fremhever Farrington og hennes medforfattere.

3.2.3 Faktorenes betydning i overgangen fra videregående skole til høyere utdanning

Tidligere prestasjoner betyr mye for å lykkes i høyere utdanning, fremhever Farrington et al. (2012), noe vi også skal komme tilbake til.¹⁵ Mye av forskningen som viser viktigheten av tidligere prestasjoner har imidlertid ikke tatt hensyn til den institusjonelle konteksten. Forfatterne understreker at det finnes store forskjeller mellom utdanningsinstitusjoner i hvor godt de tar imot og integrerer nye studenter sosialt og akademisk. Å holde på studentene er i større grad betinget av kvaliteter ved institusjonene enn av kjennetegn ved de studentene som begynner, fremholder de. Substansielt forskjellig utbytte gjelder for studenter avhengig av hvilken utdanningsinstitusjon de startet ved, også når en sammenligner studenter med de samme prestasjonene og kvalifikasjonene fra videregående nivå (ibid.: 68).

Ved utdanningsinstitusjoner hvor gjennomføringen er svak, vil selv ikke velutviklede ikke-kognitive faktorer øke sannsynligheten for å gjennomføre på normert tid, fremholder Farrington og kollegene, men de fremhever også usikkerhet om hvilke blant slike faktorer som betyr noe, og hvor lite forskning

¹⁵ Også studiefinansiering virker inn, men dette velger vi å se bort fra her, på grunn av liten overføringsverdi av slik forskning til norske forhold, hvor utdanning er gratis og studielån er en statlig ordning som ikke er prestasjonsbasert.

som er gjort på sammenhengen mellom institusjonelle faktorer i høyere utdanning og ikke-kognitive faktorer. Til tross for usikkerhet og fremheving av kunnskapshull, synes forfatterne å ville sende et budskap til videregående nivå om at det er viktig å utvikle elevers akademiske tankemønstre og læringsstrategier. Spesifikt gjelder det såkalt *growth mindset* (tro på at evner og kompetanse øker med innsats), tro på at de kan lykkes i høyere utdanning samt tillit til at utdanningen er relevant og verdifull.

Farrington og kollegene fremhever at det ikke finnes noe enhetlig empirisk grunnlag for å fastslå nøyaktig hva det vil si å være studieforberedt. I en annen sammenheng viser de til allment gjenkjennelige elementer som inngår i studieforberedthet (*college readiness*), som formulert av Conley (2003:8):

critical thinking, analytic thinking and problem solving; an inquisitive nature and interest in taking advantage of what a research university has to offer; willingness to accept critical feedback; openness to possible failures from time to time; and the ability and desire to cope with frustrating and ambiguous learning tasks (referert fra Farrington et al. 2012: 69).

En kontrast mellom videregående skole og høyere utdanning fra den samme siterte forfatteren går ut på at førstnevnte er innholdsorientert (*content based curriculum*) mens sistnevnte er begrepsorientert (*concept oriented curriculum*). For å gjøre det bra i høyere utdanning, må studentene mestre en rekke verktøy og tenkemåter (*tools and habits of mind*). I overgangen til høyere utdanning vil det likevel være svært store forskjeller i hva som møter de unge avhengig av utdanningsinstitusjon. Ved selektive læresteder forventes det at studentene er intellektuelt engasjerte og vitebegjærlige, også når løsninger på de spørsmålene de arbeider med ikke er åpenbare. På ikke-selektive kortvarige utdanninger (som community colleges) derimot, kan studentene oppleve at kravene er lavere enn de var i videregående.

Også disse forfatterne fremhever psykologiske utfordringer med overgangen og utfordringene knyttet til integrering sosialt og akademisk ved et lærested, men peker særlig på minoriteter og førstegenerasjons universitetsstudenter i denne sammenhengen. For eksempel kan en tidligere opparbeidet identitet som høyt presterende oppleves som truet og føre til at studenter oppgir sine mål og ambisjoner. Her trekker forfatterne frem noen studier som vi også har nevnt ovenfor, som tyder på at isolerte og relativt kortvarige tiltak for å øke studentenes fornemmelse av tilhørighet (*belonging*) til institusjonen, kan ha betydelig og forbausende langvarig effekt. Forfatterne etterlyser mer forskning på sammenhengen mellom lærested-konteksten og opplevelse av tilhørighet. De bemerker at kunnskapen er meget mangelfull om forbindelsen mellom ikke-kognitive faktorer og gjennomføring av høyere utdanning, spesielt finnes lite forskning som kan anvendes for å forstå i hvilket omfang ikke-kognitive faktorer kan endres innenfor universitets- og høyskolekonteksten. Kunnskapen om ikke-kognitive faktors betydning i overgangen fra videregående til høyere utdanning står langt tilbake for den som finnes om dette i tidligere faser i utdanningsløpet, konkluderer forfatterne.

3.2.4 Finnes det en faktor som fremheves for å lykkes i høyere utdanning?

Gutman og Schoon (2013) har foretatt en metastudie av litteratur om ikke-kognitive ferdigheters betydning for å lykkes i utdanning for i alt åtte ulike ferdighetsområder med tilhørende underkategorier av ferdigheter. I en oppsummeringstabell gjengir de sin vurdering av kvaliteten ved målingene i studiene, i hvilken grad den aktuelle ferdigheten er formbar (*malleable*), om det dokumenteres effekt på andre utfallsmål samt grad av evidens (*strength of evidence*). Disse ferdighetene er klassifisert på andre måter enn hos Farrington et al. (2012). For flere av ferdighetene er grunnlaget ikke tilstede eller ikke tilstrekkelig for å vurdere om ferdigheten kan formes. Det gjelder for eksempel engasjement og tål (grit) under ferdighetsområdet utholdenhet (perseverance). Litteraturen om korrelasjoner er meget omfattende, ikke minst for engasjement, men grunnlaget er sparsomt for hevde at disse kompetansene kan formes, og for lederskap samt for kreativitet mangler det studier som har undersøkt om disse kompetanseområdene er formbare, konkluderer de. Om *grit* og selvkontroll anfører de dessuten at disse synes å ligne mer stabile personlighetstrekk enn på formbare ferdigheter.

Mestringsforventning og i noen grad metakognisjon kan imidlertid påvirkes, mener disse forfatterne ut fra litteraturen de har gjennomgått. Indre motivasjon lar seg ifølge enkelte klasseromsstudier stimulere gjennom engasjerende og praktiske oppgaver. Metakognitive strategier, det vil si å lære å lære, kan øves gjennom hele utdanningsløpet inkludert i høyere utdanning, men disse forfatterne mener det ikke er sikre holdepunkter for at strategier kan overføres fra en kontekst til en annen. Dette er i overensstemmelse med konklusjoner som også andre trekker om at læringsstrategier må læres innenfor den faglige konteksten eller disiplinen, skal vi straks se.

Gutman og Schoon (2013) oppsummerer sin metastudie ved å peke på at det ikke er mulig å identifisere en enkeltfaktor blant de ikke-kognitive faktorene som utgjør nøkkelen til å lykkes i utdanning. Selv om de har tro på ikke-kognitive ferdigheters betydning, mener de det ikke er grunnlag for å hevde at en bestemt ferdighet rager over alle andre. Det er heller slik at mange faktorer er forbundet med hverandre. Dette oppfatter vi å være i tråd med Farrington et al. (2012) sine konklusjoner. Gutman og Schoon (2013) bemerker at mange av studiene er orientert om enkeltfaktorer og ofte innenfor et korttidsperspektiv. De anfører også at diskusjonene om ikke-kognitive ferdigheter er kompliserte og preget av stridsspørsmål. Mangel på enighet om begreper, inkludert betegnelsen «ikke-kognitiv» er også karakteristisk for feltet. De anbefaler likevel å se faktorer i sammenheng og mener at det finnes forskningsresultater som synes lovende.

3.2.5 Læringsstrategier og dybdelæring i høyere utdanning

Laird, Shoup, Kuh & Schwarz (2008) har undersøkt utbredelse av læringsstrategier som involverer dybdelæring på tvers av disipliner og undersøkt om slike tilnærminger kan sies å gi seg utslag i større tilfredshet blant studenter og bedre karakterer.¹⁶ For å forstå disiplinforskjeller har de benyttet Biglans (1973) skjema som skiller mellom harde versus myke og rene versus anvendte fag.¹⁷ Dybdelæring skisseres som et nokså omfattende sett av tilnærminger, hvor aktiv og studentsentrert læring synes å være en fellesnevner. Dybdelæring involverer et personlig engasjement for å forstå det en forsøker å tilegne seg og gir seg utslag i et variert sett av strategier, slik som bred lesing (*reading widely*) som vi har vært inne på under omtalen av lesing ovenfor. Dessuten anføres kombinasjon av ulike ressurser, diskusjon av ideer med andre, refleksjon over hvordan deler av informasjon hører sammen med større begreper og mønstre samt hvordan kunnskapen er aktuell for situasjoner utenfor universitetet (ibid.: 470). Dybdelæring er delt inn i tre underkategorier: læring av høyere orden, integrativ læring samt refleksiv læring, og forskerne finner forskjeller mellom disiplinkategoriene i vektlegging av disse tre elementene, men det dreier seg om relativt små forskjeller.

Forskerne finner at tilnærminger som er forenlige med dybdelæring rapporteres fra alle disipliner, men oftere fra myke, anvendte fag sammenlignet med harde, rene fag. Jo oftere tilnærminger som involverer dybdelæring anvendes, jo sterkere er studentenes rapportering om intellektuell og personlig utvikling, mens tilfredshet med lærestedet øker moderat med bruk av dybdelæringsstrategier. Det er derimot bare en svak forbindelse mellom dybdelæringsstrategier og karakterer. Den sterkeste forbindelsen mellom dybdelæring og karakterer finner innenfor myke, rene fag. Dette antar forfatterne kan sees i sammenheng med at myke fag oppfordrer til kritisk vurdering mer enn harde fag som i større grad har en kjerne av konsensus. Dette tilsier likevel ikke at dybdelæring er mindre relevant i harde, rene fag, mener forfatterne. At sammenhengen mellom dybdelæring og karakterer er svak, leder forfatterne til å foreslå at de aktivitetene og oppgavene som studentene engasjeres i, i større grad oppfordrer og stimulerer til bruk av dybdelæringsstrategier.

Denne anbefalingen fremsettes også av Campbell & Cabrera (2014) som har analysert materiale fra samme undersøkelse med de samme skalaene for dybdelæring, men avgrenset til svar fra studenter

¹⁶ Materialet er stort og involverer mange høyere utdanningsinstitusjoner. Svar fra ca. 80.000 studenter og ca. 10.000 lærere inngår i undersøkelsen. Studentene er ikke begynnerstudenter, men fjerdeårsstudenter i overensstemmelse med de nevnte spørsmålene som forskerne stiller.

¹⁷ Også *life-non-life*-dimensjonen inngår, hvilket ikke brukes like ofte som dimensjonene harde–myke og rene–anvendte. Vi har beskrevet dette analytiske skjemaet tidligere (Lødding & Aamodt 2015), slik det har vært anvendt og videreutviklet av Becher (1989). Nyere og syntetiserende bidrag er levert av Muller 2009, og anvendt i analyser av hvordan kvalifikasjonsrammeverk tas i bruk i høyere utdanning, som omtalt av Friedrich et al. (2016).

ved én stor forskningsorientert utdanningsinstitusjon med ambisjoner om å holde et høyt akademisk nivå. De finner at det ikke er sammenheng mellom dybdelæring og karakterer studentene får. På denne bakgrunnen stiller de spørsmålene: Hvis karakterene ikke gjenspeiler dybdelæring, hva gjenspeiler de da? Hvis karakterene i større grad var anvendt på mestring av de tilnærmingene som omfattes av dybdelæring, ville studentene da i større grad motiveres for dybdelæring? Vi kan se at også disse forfatterne har tillit til at dybdelæring er viktig, men det problematiske er at slike tilnærminger ikke i påviselig grad premieres gjennom læreres vurderinger av studentenes akademiske prestasjoner. Motsatsen til dybdelæring er overflatelæring, og dette kjennetegnes av en sterkere orientering om faktakunnskaper for gjengivelse på prøver. Kanskje tilsier resultatene fra begge de to sistnevnte studiene, at universiteter og høyskoler i relativt beskjeden grad oppfordrer til og premierer dybdelæring hos studentene, i alle fall i løpet av de første fire årene. Hvis dette er tilfelle, er det et brudd med universitets- og høyskolelæreres selvforståelse slik denne kom til uttrykk i intervjuene vi har rapportert fra tidligere (Lødding & Aamodt 2015). Flere av disse lærerne uttrykte tvil om at ungdom stimuleres til å forstå noe i dybden eller utvikle kritisk og selvstendig tenkning i en videregående skole preget av hyppige prøver og betydelig stofftrengsel.

Kontrast mellom det videregående nivået og høyere utdanning, samt forståelse for forskjeller mellom disipliner i høyere utdanning, kommer til uttrykk i et bidrag fra Wingate (2007) basert på erfaring fra Storbritannia. Felles med omtalen av dybdelæring som redegjort for av Laird et al. (2008), er det studentaktive og studentorienterte i det læringsarbeidet som forventes å foregå i høyere utdanning. Wingate ser dette som et markant skifte fra studentenes tidligere erfaring med læring basert på passiv absorpsjon av ekstern kunnskap som eies av autoriteter (lærere og lærebøker). Et universitetsstudium krever derimot læring av en høyere kognitiv orden, kritisk tenkning samt anvendelse av kunnskap i forskjellige kontekster.¹⁸ I likhet med Laird et al. (2008) peker også Wingate på viktige disiplinforskjeller, fra delte antakelser i de rene vitenskapene til tolkning av kunnskap som sentralt i samfunnsfag og humaniora. Dette gjør at felleskurs for å oppøve generelle studieferdigheter hos nye studenter vanskelig kan ruste dem til deltakelse i de praksisene som preger disiplinene. Slike kurs bygger ofte på en forståelse av at studentene mangler noe som universitetet må kompensere.¹⁹ Å gjøre studenter til selvstendige lærende og å oppøve deres læringsstrategier betyr å gi dem «epistemologisk tilgang» og istandsette dem til å konstruere kunnskap i den aktuelle disiplinen. Samtidig forutsetter dette større grad av student- og læringsorientering enn hun mener universitetslærere har tradisjon for, med sin forskningsorientering og typisk lærer- og innholdssentrerte forståelse av undervisningsoppgaven. Den største utfordringen er å engasjere faglig ansatte til å støtte oppunder læring, poengterer hun (ibid: 404).

Det siste synes å være i overensstemmelse med slutninger Mättä og Usiautti (2011) trekker om at universitetslærere bør involvere seg mer som mentorer overfor studentene for å fremme studentenes engasjement og bidra til at de får et smidigere studieforløp. Argumentet springer ut av en modell for hva som kjennetegner vellykkede studieløp. Forfatterne mener at trening i nødvendige studieferdigheter vil følge med som en gevinst dersom lærerne involverer seg mer.

Kitching og Hulme (2013) peker på et fellestrekk i flere studier fra Storbritannia om overgangsproblematikk for ferske psykologistudenter når de fremhever at ethvert program som er rettet mot å oppøve studieferdigheter, med fordel bør være en integrert del av studiet og noe som også gir studentene studiepoeng. Dette vil styrke motivasjonen og øke forståelsen for hvor viktig dette er for læringen, mener de. Også disse forskerne fremhever at begynnerstudenter har med seg læringsstrategier som er tilpasset det videregående nivået og som ikke er de læringsstrategiene som forventes i høyere utdanning, altså at det eksisterer en avstand i ferdigheter.

¹⁸ Dette er ikke sammenfallende, men har en viss resonans med forståelsen av dybdelæring hos Laird et al. (2008) og Campbell & Cabrera (2014).

¹⁹ Som når det gjelder å skrive essay, forutsettes forståelse av diskursen, den underliggende epistemologien samt de konvensjonene for å konstruere kunnskap, som gjelder for den spesifikke disiplinen, poengterer hun.

Nordell (2009) gir mange tips og praktiske øvelser for hvordan lærere kan bistå studenter i å skjønne hvordan de husker, oppøver forståelse for begreper og utvikler kritisk tenkning. Konteksten er biologifaget. Denne forfatteren er ikke opptatt av at læringsstrategier utvikles innenfor fagene, men bemerker at kritisk tenkning forutsetter begrepsforståelse, og på den måten blir det mer indirekte poengtert at læringsstrategier utvikles disiplinbasert. Han bemerker at de studentene som trenger det mest, gjerne er de som unnlater å delta i kurs for å lære å lære.

Andre studier som har undersøkt sammenheng mellom personlighetstrekk og faglige prestasjoner, tar til orde for testing av studenter for å avklare hvordan tiltak kan målrettes. En studie finner at pliktoppfyllenhet (*conscientiousness*), som en av de «fem store» personlighetstrekkene er det som i størst grad predikerer akademiske prestasjoner. Studenter som skårer høyt kan med fordel få større utfordringer, hvilket også vil gi dem fordeler i videre karriere, mens de som skårer lavt kan hjelpes med strammere rammer, hyppige frister og færre sjanser, argumenterer Kappe et al. (2012). Prevatt et al. (2011) argumenterer langs de samme linjene. Ingen av disse studiene er eksplisitte på om tiltakene de foreslår er forskningsbasert. Her synes det altså som kartlegging av ikke-kognitive ferdigheter tenkes anvendt i diagnostisk øyemed for å utmåle tiltak for den enkelte student.

3.2.6 Engasjement

Rumberger (2011a) oppsummerer frafallsforskning på det videregående nivået ved å peke på at elevers handlinger mer enn deres holdninger predikerer frafall versus gjennomføring som utfall. I henhold til hans forståelse inngår engasjement blant handlinger, mens motivasjon hører til blant holdninger. Eccles og Wang (2012) utfordrer et slikt skille og peker på at det er betydelig teoretisk overlapp mellom forskning på motivasjon og forskning på engasjement. Forskningen på engasjement eller *student engagement* er etter hvert meget omfangsrik (Christenson et al. 2012). Fredericks, Blumenfeld og Paris (2004) står bak en mye referert artikkel som syntetiserer den forskningen som forelå frem til da, og de foreslo et skille mellom atferdsrelatert, emosjonelt og kognitivt engasjement og hvordan disse aspektene er relatert til frafall fra videregående skole (se også Lødding & Holen 2013). Atferdsmessig engasjement omfatter blant annet fremmøte og deltakelse i skolearbeidet, og synes derfor å dekke mange av de samme aspektene som Farrington et al (2012) kaller *academic behaviour*, slik vi har omtalt ovenfor.

Samspillet mellom engasjement blant begynnerstudenter på den ene siden og institusjonelle praksiser og betingelser på den andre siden og hvordan dette virker inn på sannsynlighetene for å lykkes i høyere utdanning, er spørsmålet Kuh et al. (2008) undersøker. Her er engasjement forstått som arbeid med studiene, aktivitet i timene, deltakelse i andre studierelaterte gjøremål og aktiviteter, altså handlinger (fremfor holdninger) selvrapportert av cirka 20.000 førsteårsstudenter ved 18 amerikanske læresteder med tilbud om bachelorgrad. I tillegg inngår karakterer fra videregående skole og sosioøkonomisk bakgrunn samt visse karakteristika ved lærestedet, blant annet utledet av aggregerte studentsvar om engasjement.

De finner at engasjement i hensiktsmessige aktiviteter virker positivt inn på sannsynligheten for å fortsette som studenter det andre året. Også karakterer fra videregående og sosioøkonomisk bakgrunn virker inn på karakterene det første året, men effektene av disse avtar betydelig når en også trekker inn erfaringer studentene har fra lærestedet. Studenters engasjement er noe lærestedet kan påvirke, og særlig gunstig er førsteårsseminarer og praktisering av det de kaller læringsfellesskap (*learning communities*), viser forskning som disse forfatterne tidligere har gjennomført. I studien finner de også at engasjement har kompensatorisk effekt på studenter med dårligere prestasjonsmessig utgangspunkt samt studenter med afrikansk eller spansk bakgrunn. Effektive praksiser omfatter blant annet læringsstøttende nettverk, systemer for tidlig varsling og sikkerhetsnett som må være utviklet med kjennskap til studentene samt forankret i en læringskultur som er orientert om at studentene skal lykkes. Forfatterne vektlegger dessuten klasserommet som sentralt for utvikling av lærende fellesskap og anbefaler samarbeid mellom fagansvarlige og rådgivere om å bygge et rikt og engasjerende læringsmiljø som utfyller institusjonens verdier og studentenes foretrukne læringsstiler (ibid.: 556–557).

Studien til Kuh et al. (2008) konkluderer altså med at engasjement forstått som hensiktsmessige utdanningsrelaterte aktiviteter bidrar til å lykkes i høyere utdanning, og at effekten er større for studenter med minoritetsetnisk bakgrunn eller med svake prestasjoner fra tidligere skolegang. Farrington et al. (2012) resonnerer imidlertid annerledes når de pekte på at det å støtte opp under og stimulere gunstig akademisk atferd ikke vil minske prestasjonsgapet mellom minoritets- og majoritetsstudenter, ettersom førstnevnte allerede skårer høyt på slik atferd. Her ser vi altså potensielt divergerende funn. Det er ikke opplagt at *engagement* (slik Kuh og kollegene forstår dette) og *academic behaviour* (slik Farrington og kollegene forstår det), er det samme. Det kan også være at selvrapporteringen om studierelaterte aktiviteter varierer med spørsmålene som stilles.

3.2.7 Identitet og indre kontroll

McMillan (2015) tar utgangspunkt i at overgangen fra videregående til høyere utdanning er utfordrende fordi lærere i høyere utdanning forventer og premierer andre faglige praksiser enn ungdom er vant til fra videregående. Spesielt førstegenerasjons studenter er sårbare ettersom de har små muligheter for å forutse og forberede seg på det som venter dem. Studien fokuserer på studenters antakelser om egen kontroll over omgivelsene, og viser at det er forskjeller mellom studentene mer hensyn til deres utgangspunkt for å bli integrert i de praksisene som lærestedet anerkjenner og premierer.

To begreper er sentrale for å forstå studentenes erfaringer, mener McMillan: identitet og attribusjon, og vi refererer kort hans gjennomgang av disse. Ungdom kommer til høyere utdanning med en identitet som skoleelev, befestet gjennom de praksisene som er oppøvd i skolesystemet. Denne identiteten løses opp når forventningene endrer seg, og en ny identitet befester seg ettersom nye praksiser inkorporeres i eller erstatter gamle praksiser. Attribusjon (tilskrivning) er en betegnelse for årsaksforklaringer folk knytter til sine erfaringer. Anvendt på studenter er spørsmålet hvordan deres oppfatninger om dem selv inngår i forklaringene på egne akademiske prestasjoner. Kausalitet og kontrollerbarhet er sentrale begreper i denne sammenhengen. Kausalitet knyttes til indre versus ytre årsak altså om årsaken er å finne i egne ferdigheter, evner og innsats (som indreplassert årsak) eller i ytre forhold som oppgavens vanskelighetsgrad eller flaks (ytreplassert årsak). Kontrollerbarhet refererer til oppfatningen om hvorvidt årsaken til at resultatet ble som det ble, er innenfor eller utenfor ens egen kontroll.

Studien er en intervjuundersøkelse blant 16 tannlegestudenter ved et sørafrikansk universitet. De fordeler seg mellom middelklasse og arbeiderklasse, ulike etnisk bakgrunn (*race*) og forskjell i hvorvidt de strever eller klarer seg godt i studiet. Forfatteren argumenterer for at ikke bare sosioøkonomisk bakgrunn eller etnisitet, men fremfor alt forestillinger om årsakssammenhenger og kontrollerbarhet kan påvirke prestasjonsnivået. De studentene som knyttet sine faglige prestasjoner til interne faktorer og som samtidig oppfattet at årsaken til prestasjonene var innenfor deres kontroll, var de som presterte best.

I omtalen av tiltak peker McMillan på viktigheten av å øve studentene opp i å ta personlig kontroll over hvordan de presterer faglig. Bakgrunnsfaktorer som etnisitet eller sosioøkonomisk bakgrunn kan ikke forutsi hvordan dette arter seg. Såkalt *attributional retraining* (AT) fremholdes som et egnet tiltaksområde. Dette betyr, forenklet sagt, å oppmuntre studenter til å se dårlige resultater som noe som kan reduseres mens gode resultater vil kunne gjentas. Det antydes også behov for diagnostiseringsverktøy for å identifisere hvilke former for støtte studenter vil ha bruk for.

Vi mener konklusjonene i denne studien peker i samme retning som Farrington et al. (2012) er inne på i omtalen av hvordan tankemønstre kan påvirkes. Som det fremgår ovenfor gjelder dette øvelse i å oppfatte prestasjoner som resultat av arbeid og innsats, eller billedlig talt å forstå hjernen som en muskel som kan trenes. Tiltak kan typisk gå ut på å få klarhet i at det er vanlig å oppleve overgangen til høyere utdanning som utfordrende, hvilket betyr at årsaken ikke er manglende evner eller andre stabile egenskaper i en selv. Som vi også var inne på er *growth mindset* et kjernebegrep i en del forskningsbidrag.

Dette begrepet defineres av Schechtman et al. (2013) som en erkjennelse som sier: «Mine evner og kompetanse vokser med min innsats». Disse forskerne har gjennomgått 50 ulike programmer og indentifisert noen kjerneområder. Her vil vi nevne ett, nemlig intervensjoner som rettes mot tankemønstre, læringsstrategier og utholdenhet. I økende grad viser forskning at kortvarige intervensjoner (2–10 timer) kan påvirke tankemønstre og læringsstrategier i betydelig grad og derigjennom faglige prestasjoner, skriver disse forskerne. Dette gjelder typisk utvikling av *growth mindset*. For overgangen til høyere utdanning kan det være viktig å støtte studenter i å utfordre og endre oppfatninger av hvorfor de strever, fra personlig mislykkethet til midlertidige utenforliggende faktorer. Tankemønstre som med fordel kan stimuleres, kan være: «jeg kan lykkes med dette», «utfordringer er uunngåelige for å lykkes», «jeg hører til ved dette lærestedet». Enkelte tiltak er særlig rettet mot minoritetsetniske studenter med budskap om at følelsen av ikke å høre til kan være mer utbredt enn de forestiller seg og at dette ikke behøver å tilskrives personlig utilstrekkelighet.

3.2.8 Sosial integrasjon

Betydningen av sosial integrasjon ved siden av akademisk integrasjon for å demme opp for frafall i høyere utdanning, er særlig kjent fra arbeidet til Tinto (1987). En studie av venners betydning for begynnerstudenters tilknytning til det nye lærestedet sosialt, akademisk og emosjonelt, er gjennomført av Swenson et al. (2008). De fant at et nært vennskap fra tiden i videregående har betydning de første ukene, mens det senere er viktig å forme nytt vennskap med en medstudent ved lærestedet. Anbefalingen er følgelig at høyere utdanning legger til rette for at vennskap kan utvikles mellom studenter.

Mattanah et al. (2010) har undersøkt virkningene av et mer konkret tiltak for å gi begynnerstudenter en sosial kontaktflate. Det ble etablert støttegrupper som var aktive i ni uker, ledet av viderekomne studenter. Sammenlignet med studenter som ikke fikk tilbudet, rapporterte de begynnerstudentene som deltok, i større grad om opplevd sosial støtte og redusert ensomhetsfølelse. Forfatterne mener varigheten på ni uker var viktig for en påviselig større sosial tilpasning som utfall. De viser også til andre studier som indikerer langtidseffekter i form av redusert frafall og bedre tilpasning i utdanningen ved hjelp av slike sosialt orienterte og relativt kostnadseffektive tiltak.

Introduksjonstiltak for å lette overgangen og støtte nye studenter i utviklingen av tilhørighet betegnes som viktig av Kitching og Hulme (2013). De viser til et par andre studier hvor det også understrekes at det å bygge effektive sosiale grupper for nye studenter, tar mer enn en uke. Også disse forfatterne peker på vellykket involvering av noe mer erfarne studenter for å skape følelse av trygghet, verdsetting og fortrolighet i en situasjon hvor universitetet oppleves som kaldt og upersonlig sammenlignet med skolen som et varmere og mer kjent sted.

3.2.9 Brobyggingstiltak

Samarbeid med videregående skoler og høyere utdanning om overgangen til sistnevnte er tema for en artikkel av Barak (2008) om erfaringer fra Israel. Denne beskriver et samarbeidstiltak for å fange opp ungdom fra mindre privilegerte boligområder og gjøre universitetet kjent og tilgjengelig for dem. Elevene fikk besøke universitetet ukentlig og fikk elevsentrert undervisning med innhold som var erfaringsnært for dem, eller de fikk delta i komplette kurs på universitetsnivå. Høytpresterende elever var særlig interessert i avanserte naturvitenskapelige kurs, mens svaktpresterende elever verdsatte kurs som var orientert om deres daglige kontekst innenfor medisin, jus og økonomi. Særlig godt mottatt av elevene var kurs som la opp til gruppeaktiviteter og prosjekter fremfor forelesninger med elevene som mottakere. Forfatteren peker ut to viktige suksessfaktorer: For det første tett samarbeid mellom de to utdanningsnivåene i utformingen av opplegg som passet for et bredt spekter av elever med varierende prestasjonsnivå og måter å lære på. For det andre var det avgjørende at de videregående skolene ga elevene tett oppfølging og hjelp når de støtte på vanskeligheter.

Kitching og Hulme (2013) trekker frem et eksempel fra Storbritannia på samarbeid mellom universiteter og lokale skoler om å gi elever innsikt i hva ulike naturvitenskapelige studier går ut på og

hva det innebærer å forske i slike fag. Disse forfatterne konkluderer med at det for Storbritannias vedkommende er behov for mer dialog mellom videregående nivå og høyere utdanning, samt at unge voksne som selv har erfaring med overgangen, har mye å bidra med i diskusjoner av hvordan overgangen kan gjøres enklere.

Ett initiativ for å lette overgangen er såkalte *learning communities* som praktiseres i USA. Kjernen i dette er at all undervisning foregår tematisk og at årskull av studenter tar flere kurs sammen for at de skal oppleve større integrasjon i dagliglivet på lærestedet. Goldrick-Rab (2010) som beskriver dette, noterer imidlertid at tiltaket ikke har dokumenterbar effekt på det å bli værende i studiet. Hun viser også til såkalt todelt immatrikulering, hvilket går ut på at elever kan skaffe seg studiepoeng fra høyere utdanning mens de fortsatt er elever i videregående, og det vises til to studier indikerer at dette har positive virkninger.

Jansen og van der Meer (2012) hevder på grunnlag av sin studie at det er større gevinster ved å implementere tiltak i universitetet sammenlignet med på videregående nivå. Studien omfatter to land, Nederland og New Zealand, og spørsmålet er hvor godt førsteårsstudenter mener seg forberedt for høyere utdanning. Når skolestrukturen varierer mellom de to landene, med en mer universitetsorientert videregående skole i Nederland sammenlignet med en mer generell videregående opplæring i New Zealand, kunne dette tenkes å gi forskjellig utslag i selvrapportert studieforberedthet. Motsatt av hva en kunne forvente, skåret studentene i Nederland noe lavere på målinger av mestringsforventning de newzealandske gjorde. Forfatterne trekker inn resultater fra evalueringer av en reform i Nederland som var rettet mot å styrke elevers studieforberedthet. Elevenes evne til å arbeide i grupper var blitt styrket, men på bekostning av deres faglige kunnskaper, noterer de og peker dessuten på at studentenes progresjon i høyere utdanning var svekket etter reformen. I en studie av én av disse forfatterne, kom det også frem at universitetslærere gjerne forventer at studentene har innarbeidet en serie av ferdigheter som er distinkt forskjellige fra de som de reelt sett har oppøvd gjennom videregående skole.

Til tross for de betydelige forskjellene mellom utdanningssystemene i de to landene, er resultatene i denne komparative undersøkelsen relativt like når det gjelder studentenes selvrapporterte opplevelse av studieforberedthet. Forfatterne stiller derfor spørsmålet om ikke høyere utdanning heller enn videregående nivå må påta seg oppgaven å ruste studentene for studiet. Tiltak er her å forstå som pedagogiske praksiser for førsteårsstudenter. Forfatterne viser til det Kift (2008) har kalt *transition pedagogy*, som innebærer at undervisningen det første året bygger inn en serie av akademiske ferdigheter innenfor det enkelte kurset, fremfor at slike ferdigheter inngår i undervisning løsrevet fra fag. Å lære de akademiske ferdighetene innebærer å tilegne seg den faglige diskursen og de konvensjonene som preger disiplinen. De viser til at mange universiteter har beveget seg bort fra løsrevne og fagovergripende kurs for å støtte opp under læring og over mot fagspesifikk og kontekstualisert undervisning om dette.

3.2.10 Oppsummering av ikke-kognitive ferdigheters betydning

En kunne kanskje ønske at forskningslitteraturen kunne identifisere en ferdighet blant dem som går under betegnelsen ikke-kognitive faktorer²⁰, som er den aller viktigste når det gjelder å lykkes i utdanning. Dersom dette også var en ferdighet som man med sikkerhet kunne hevde er formbar gjennom utdanning, kunne mye ha falt på plass. Vi har sett at de to større metastudiene vi har referert fra (Farrington et al. 2012 og Gutman & Schoon 2013), begge understreker at det ikke finnes noen enkeltfaktor som rager over andre faktorer. Tvert imot synes ikke-kognitive ferdigheter å virke i kombinasjon og gjennom gjensidig påvirkning. Karakteristisk for feltet ellers er at enkeltfaktors betydning for utfall i utdanning ofte undersøkes isolert. Vi har også bemerket fraværet av enighet og koherens i definisjoner av begrepene.

²⁰ Som vi har vært inne på, er betegnelsen «ikke-kognitiv» omstridt, men brukes ofte likevel med henvisning til den faglige forhistorien begrepet har, og hvor psykologiske faktorer kontrasteres til kognitive faktorer (karakterer; IQ-tester) som er lettere å måle eller hvor det i alle fall synes å være større enighet om hvordan en måler.

På denne bakgrunnen utgjør Farrington og kollegenes illustrasjon av en teoretisk modell et brukbart forslag til hvordan de ulike faktorene kan tenkes å stå i forhold til hverandre. Disse forskerne fremhever at tankemønstre kan justeres og læringsstrategier kan oppøves og at dette har en gunstig innvirkning på den typen atferd som fører til gode prestasjoner i utdanning målt ved karakterer og gjennomføring, altså at de to faktorene tankemønstre og læringsstrategier virker indirekte og gjennom atferd på prestasjoner. Tankemønstre betyr følelse av tilhørighet, tillit til at ens kompetanse øker med ens innsats, mestringsforventning og at en oppfatter arbeidet som verdifullt. Med læringsstrategier menes metakognisjon, selvregulert læring, styring av tid og formulering av mål.

De samme metastudiene understreker at forskningen på betydningen av ikke-kognitive faktorer ofte er basert på sammenfall av ikke-kognitive faktorer og resultater i utdanning, og at det er få studier som viser at en faktor kan påvirkes gjennom tiltak slik at elever eller studenter viser bedre resultater enn om tiltaket ikke var der. For *grit* (tål; stamina) og selvkontroll synes det som korrelasjonen mellom slike ferdigheter og faglige resultater er der, men at dette kan være fordi faktorene har mer til felles med stabile personlighetstrekk enn med formbare og foranderlige ferdigheter. Å vite at dedikerte studenter som jobber hardt, lykkes i utdanning, utgjør et snevert kunnskapsgrunnlag for utvikling av tiltak.

Dybdelæring er en ønskelig, men de studiene vi har funnet om dette temaet, tyder på at studenter som anvender slike tilnærminger i sitt arbeid med studiet, i liten eller upåviselig grad premieres for det med bedre karakterer. Det er vanskelig å vurdere i hvilken grad disse funnene har overføringsverdi til norske forhold, uansett kjenner vi ikke noen norske undersøkelser av forholdet mellom dybdelæring og karakterresultater. Et poeng mange av bidragsyterne understreker er at læringsstrategier best kan utvikles innenfor den aktuelle disiplinen med de konvensjonene som gjelder og den diskursen som pågår i det enkelte fag.

Sosial tilknytning og følelse av tilhørighet ved et lærested kan med fordel utvikles med involvering av noe mer erfarne studenter, fremheves det i flere studier. Slike tiltak kan være kostnadseffektive, og det fremheves at varighet kan ha betydning; en ukes arrangement er sjelden tilstrekkelig dersom det er studenter som strever med å finne seg til rette, en ønsker å nå. Et mer overordnet poeng er at sosiokulturell kontekst er en viktig faktor i mange av de studiene vi har gjennomgått. Spesielt metastudien til Farrington et al (2012) underbygger et viktig poeng: Det er vanskelig å se for seg at ikke-kognitive faktorer kan isoleres til enkeltindivider. Den sosiokulturelle konteksten er avgjørende for formingen av faktorer som motivasjon, mestringsforventning etc. I stimuleringen av ferdighetene har klasserommet og undervisningen en sentral rolle.

3.3 Og hva med de kognitive, i betydningen målbare, faktorene?

Som vi allerede har vært inne på, har tidligere prestasjoner i form av oppnådde karakterer mye å si for hvordan det går videre i utdanningsløpet. Dette fastslår også Farrington et al. (2012) for overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring, og for overgangen mellom videregående og høyere utdanning. For denne siste overgangen, viser de amerikanske studiene at forhold ved utdanningsinstitusjon, har større betydning enn hva de unge bringer med seg av kunnskaper og ferdigheter, målt i karakterer. Vi skal ta for oss de to overgangene etter tur og i større grad enn hittil inkludere norske studier og funn publisert i første delrapport fra dette prosjektet.

3.3.1 Overgangen til videregående skole

Gode karakterer fra ungdomsskolen øker sjansene for fullføring av videregående opplæring, påpeker Farrington et al. (2012). Som vi også har vært inne på ovenfor, fremhever disse forfatterne at testskår er en svakere prediktor enn karakterer for hvorvidt ungdom lykkes i utdanning. At karakterer fra ungdomsskolen er et mer treffsikkert mål enn testskår for å predikere frafall og gjennomføring av videregående, er en oppsummering som også Rumberger (2011a) gjør etter gjennomgang av amerikansk forskningslitteratur. For Norge er betydningen av karakterer fra 10. trinn for gjennomføring

av videregående godt dokumentert, se blant annet Vibe et al. 2012; Falch et al. 2011; Markussen et al. 2008; Grøgaard et al. 1999.

I kapittel 2 i første delrapport fra dette prosjektet (Salvenes et al. 2015) har Jens B. Grøgaard undersøkt hvordan karakterer fra ungdomsskolen virker inn på valg av utdanningsprogram i videregående opplæring. Rekruttering til de studieforbereidende programmene og særskilt til musikk, dans og drama, øker jo høyere karakterer ungdommene har fra ungdomsskolen. Rekrutteringen til yrkesfag former en tilsvarende omvendt profil: jo bedre karakterer, jo lavere andeler velger yrkesfag. Grøgaard viser også at det er sterk korrelasjon mellom foreldres utdanningsnivå og prestasjonsnivået i ungdomsskolen. I rekrutteringen til musikk, dans og drama er andelen med høyt utdannede foreldre særlig høy. Andelen minoritets elever er høy i studiespesialisering sammenlignet med de to andre studieforbereidende programmene. Rekrutteringen til de forskjellige studieforbereidende programmene varierer også noe mellom fylkene. I rekrutteringen til studiespesialisering ligger Oslo, Akershus og Hordaland klart over gjennomsnittet, mens det stort sett er andre fylker som toppe i (den betydelig mer beskjedne) rekrutteringen til musikk, dans og drama og til idrettsfag.

For gjennomføringen og kompetanseoppnåelse i de studieforbereidende programmene i videregående skole, betyr karakterene mye, viser Grøgaard i kapittel 3 i samme rapport, men når elever har de samme grunnskolepoengene, er gjennomføringen sterkere i idrettsfag enn i både studiespesialisering og i musikk, dans drama. Delt etter programområder og uten å kontrollere for andre forhold, viser Grøgaard at andelen som oppnådde studiekompetanse er høyest i realfag og i dans. Kontrollert for karaktergrunnlag fra ungdomsskolen, kjønn, ulike prestasjonsrelaterte ressurser og fylke, er gjennomføringen i idrettsfag sterkest. Til dette noterer forfatteren: «Det er ikke opplagt at slike forskjeller gjenspeiler forskjeller i undervisningskvalitet mellom programområdene. Det er også mulig at noen fordypninger er mer krevende enn andre» (ibid.: 47).

3.3.2 Overgangen til høyere utdanning

Som nevnt i avsnittet over om ikke-kognitive faktors betydning i overgangen mellom videregående og høyere utdanning, legger Farrington et al. (2012) vekt på at ved utdanningsinstitusjoner hvor gjennomføringen er svak, vil selv ikke velutviklede ikke-kognitive faktorer øke sannsynligheten for å gjennomføre på normert tid. Betydningen av karakterer fra videregående for resultater i høyere utdanning er sterk, men svekkes når en kontrollerer for type utdanningsinstitusjon. Enkelte amerikanske studier (f.eks. Goldrick-Rab 2010) viser til at faktorer på studentnivå har større betydning enn institusjonelle og strukturelle faktorer, når det gjelder å predikere utbytte av utdanning, men peker også på at forholdet mellom disse nivåene kan være begrenset av tilgang på data og hvordan de statistiske modellene er konstruert. Også i norske studier kan det være vanskelig å konstruere gode kontekstvariabler. Vi skal ta for oss et par studier, den første med utdanningsprogram og programområde som variabler, hvilket betyr at det er egenskaper ved individene (kontekstvariabler fra videregående) mer enn konteksten i høyere utdanning som inngår i modellen (Salvenes et al. 2015). Den andre typen studier inkluderer fag i høyere utdanning som kontekstvariabel (Hovdhaugen et al. 2013).

I den første delrapporten fra dette prosjektet presenterte Kari Veia Salvenes analyser av overgangen fra videregående til høyere utdanning samt progresjon og gjennomføring i høyere utdanning (hhv. kapitlene 4 og 5 i Salvenes et al. 2015). Elevene fra programfag realfag er den gruppen som utmerker seg med høy andel som starter direkte i høyere utdanning, og dessuten høye andeler som fortsatt er studenter både ett og to år etter at de begynte. Studiepoengproduksjon og gjennomføring av bachelorgrad er dessuten høyere i denne kategorien, som også er den som hadde de høyeste grunnskolekarakterene. Også elever med minoritetsbakgrunn er effektive med rask overgang til høyere utdanning etter gjennomført videregående skole, og relativt mange starter i helsefag sammenlignet med majoritets elever. De med minoritetsbakgrunn er oftere enn de med majoritetsbakgrunn fortsatt studenter ett år etter at de startet. Gjennomføring av bachelorgrad forekommer likevel noe sjeldnere i minoritetskategorien. Vi har ikke vitnemålsdata fra videregående skole i det materialet som ble brukt i utarbeidingen av første delrapport i dette prosjektet, men

analysene som Salvanes gjennomførte, viser at grunnskolekarakterer fortsatt virker inn på overganger, progresjon og kompetanseoppnåelse i høyere utdanning.

Hovdhaugen et al. (2013) undersøkte hvilken sammenheng det er mellom opptaksgrunnlaget i form av karakterer fra videregående og risiko for frafall, studieprogresjon og gjennomføring av studiet. De forstod karakterene fra videregående som indikasjon på studentenes faglige kvalifikasjoner og dessuten som indikasjon på motivasjon og innsats. De fant en klar sammenheng mellom opptakskarakterer og studiepoengproduksjon. Det var likevel også en viss variasjon mellom fag (klassifisert etter fakultet) eller profesjonsstudier. Både den svakeste og den sterkeste studiepoengproduksjonen fant de i matematisk- naturvitenskapelige fag, avhengig av opptakskarakterer. De finner også at frafall, fullføring til normert tid samt fullføring to år utover normert tid, varierer mye mellom fag. Ved universitetene, ved allmennlærerutdanningen og ved ingeniørutdanningen er sammenhengene mellom karakterer og fullføring og mellom karakterer og frafall tilnærmet lineære, mens fullføring med to års ekstra tid, varierer en del mellom fag. Førskolelærerutdanningen og sykepleierutdanningen utmerker seg med høye andeler som fullfører, selv blant de som har lave opptakskarakterer.

Hovdhaugen et al. (2013) stilte også spørsmålet om oppnådd studiekompetanse er tilstrekkelig for studier i høyere utdanning. Dette spørsmålet mente de det er vanskelig å besvare uten å trekke inn hva slags type høyere utdanning en snakker om. Grovt sett vil studiekompetanse selv med svake karakterer være «godt nok» som grunnlag for enkelte profesjonsbachelorer som førskolelærer og sykepleier, var konklusjonen de trakk på grunnlag av dataanalysene. En annen konklusjon var at blant de cirka 12 prosent med svakest karaktergrunnlag blant studentene som starter i høyere utdanning, er det en høy andel som får problemer med progresjonen og gjennomføringen dersom de starter i en av de sentrale profesjonsutdanningene som lærer eller ingeniør eller ved et av de store bachelorstudiene ved et universitet.

3.3.3 *Forskjeller i karakterenes betydning*

Det kan være interessant å merke seg at det er en viss forskjell i hvor sterkt karakterer fra foregående nivå virker inn på gjennomføring i hvert av de to ulike utdanningsnivåene videregående og høyere utdanning. Karakterer fra ungdomsskolen er en svært viktig (og i flere studier den aller viktigste) prediktoren for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Karakterer fra videregående kan ikke i samme grad predikere gjennomføring av høyere utdanning. Som vi har sett, indikerer forskning at fag eller type utdanning trumfer karakterer fra videregående i spørsmålet om gjennomføring og kompetanseoppnåelse i høyere utdanning.

3.4 Oppsummering og drøfting

Fagovergripende versus fagspesifikke kompetanser har vært et gjennomgående tema i omtalen av skriftkyndighet som var det første temaet i dette kapitlet. Vi har sett at forskningen indikerer at lesing i større grad enn skrivning kan trenes som en fagovergripende kompetanse, som oppsummert i kapittel 3.1.5. Motsatt synes det å være med læringsstrategier. Metastudien til (Gutman & Schoon 2013) peker på manglende holdepunkter for at strategier kan overføres fra et område til et annet. Det samme gjelder for studien til Farrington et al. (2012) når de konkluderer med at læringsstrategier ser ut til å måtte utvikles innenfor et fag, før de kan overføres fra et fag til et annet. Andre bidrag vi har omtalt her, har fremhevet tydelig hvorfor kortere kurs i fagovergripende ferdigheter i begrenset grad vil være egnet til å gjøre unge mennesker studieforberedt. Inklisjon i diskursen og konvensjonene som gjelder i faget er nødvendig for å kunne lære og etter hvert for å kunne produsere kunnskap i faget, påpekes det fra flere hold.

Flere av studiene peker på at de faglige praksisene i høyere utdanning er andre enn de som unge mennesker har tilegnet seg gjennom videregående skole. Dette berører også identitetsbegrepet, begynnerstudenten må etablere en ny identitet hvor de nye praksisene supplerer eller erstatter de skolebaserte praksisene. Overgang fra å være mottaker av kunnskap fra autoritative kilder som lærere

og lærebøker til å bli en aktiv deltaker i sin egen læring, er karakteristikk av hva det innebærer å bevege seg fra videregående til høyere utdanning, skissert fra sistnevnte ståsted. En annen karakteristikk av overgangen har vært orienteringen om innhold (*content based curriculum*) i videregående versus orientering om begreper (*concept oriented curriculum*) i høyere utdanning. Det kan synes som slike karakteristikk av forskjeller mellom videregående skole og høyere utdanning lett blir for kategoriske. Hva studentaktive arbeidsmåter består i vil også variere, slik Damså et al. (2015) viser. De bemerker at for eksempel vurderings- og tilbakemeldingsprosesser i høyere utdanning ofte kan være preget av top-down informasjonsflyt.

Det har også vært hevdet i den litteraturen vi har omtalt her, at lærere i høyere utdanning ikke nødvendigvis har bygget kompetanse for studentsentrert undervisning og vekt på læring, det vil si at de heller er orientert om forskning og om innholdet i det de foreleser om.²¹ Det har også vært poengtert at lærere i høyere utdanning som oftest selv har vært gode studenter som også har lyktes i sine akademiske karrierer, kan ha forventninger om at studentene de møter, har samme innstilling og evne til å ta selvstendig ansvar slik de selv gjorde. Oppøvelse i studiestrategier hos studentene ligger da utenfor det de ser som sin kjerneoppgave. Fra enkelte heter det at den største utfordringen med overgangen mellom de to nivåene, er å engasjere faglig ansatte til å støtte oppunder læring. Som vi oppsummerte i avsnitt 3.2.10, er dybdelæringsstrategier ikke så utbredt i tidlige studier i høyere utdanning som en kanskje kunne forvente, og det er også vanskelig å finne holdepunkter for at slike strategier premieres når faglig ansatte setter karakterer.

Enkelte samarbeidstiltak mellom videregående og høyere utdanning har vært nevnt, dette gjelder ulike tiltak for å gi videregående elever innsikt i hva som foregår ved et universitet gjennom at de får følge undervisningen i fag, eller ved at de får tilpassede opplegg hvor en også ser at innsatsen fra videregående i for- og etterarbeid har vært avgjørende. Mer dialog mellom de to nivåene har vært anbefalt, både fra forskningen om skriftkyndighet og fra de som peker på viktigheten av at nye studenter er forberedt på hva de gir seg i kast med.

²¹ Det er grunn til å tro at dette vil variere betydelig, men her forholder vi oss som nevnt til litteraturen vi har gjennomgått.

4 Sammenheng og progresjon i læreplanen i norsk

Hovedproblemstillingen for del B i dette prosjektet er «Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberevende utdanningsprogrammene, og overgangen mellom de studieforberevende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?»

I dette kapitlet skal vi fokusere på den første av disse overgangene, og problemstillingen over skreddersys for dette formålet, slik: «Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberevende utdanningsprogrammene?»

Hovedproblemstillingen skal belyses på flere måter og gjennom flere underproblemstillinger; i dette kapitlet ved at vi belyser underproblemstillingen *«Hvordan er sammenhengene og progresjonen når det gjelder innholdet i fellesfaget norsk på ungdomstrinnet og de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring?»*

Problemstillingen kan angripes på flere måter. Man kunne f.eks. analysere de *politiske visjonene for innholdet i norskfaget*, slik disse fremkommer i stortingsmeldinger eller stortingsdebatter. Eller man kunne undersøke *det faktiske innholdet i norskundervisningen* på ungdomstrinnet og i de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring slik denne arter seg i møtet mellom pedagog og elev i klasserommene eller på andre læringsarenaer. Dette har vi til dels gjort ved at vi har gjennomført intervjuer med lærere og elever i tiende klasse og i Vg1. Disse presenteres i neste kapittel. Intervjuene har imidlertid ikke fokusert kun på norskfaget, men på flere fag og flere sider av undervisningen relatert til forberedthet ved overgang fra et nivå til et annet. Det betyr at selv om vi har snakket med elever og lærere om norskfaget, kan ikke disse intervjuene og analysene av dem gi et dekkende bilde av det faktiske innholdet i norskundervisningen.

Vår analyse av problemstillingen om *«sammenhengene og progresjonen når det gjelder innholdet i fellesfaget norsk»*, er gjennomført som en analyse av læreplanen i norsk, dvs. en analyse av det *intenderte innholdet i norskundervisningen*. Denne analysen er også gjennomført med et blikk på hovedproblemstillingen for delprosjekt B om hvor godt forberedt elevene er for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring.

Ideelt sett hadde det vært en fordel om prosjektet inneholdt analyser av læreplaner for flere fag, men det har av ressursmessige årsaker ikke vært mulig. Studien av norsklæreplanen kan fungere som en illustrasjon på om og hvordan læreplaner har et intendert innhold som bidrar til å gjøre elevene forberedt på neste nivå i utdanningssystemet og på videre utdanning og studier og om læreplanene uttrykker og legger til rette for sammenheng og progresjon mellom nivåer.

4.1 Det norske læreplanverket

Læreplanene er statlige styringsdokumenter. De angir målene for opplæringen som skal skje på læringsarenaene i grunnopplæringen, og er retningsgivende for lærernes og elevenes arbeid. Læreplanene har status som forskrift, dvs. at den sammen med bl.a. Opplæringsloven utgjør en del lovverket som regulerer skolens virksomhet.

Det norske læreplanverket består av fem deler:

- a. *Generell del av læreplanen*. Denne ble utformet i 1993 under Kirke- utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes (A). Den ble beholdt uendret da det øvrige læreplanverket ble endret med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det pågår et arbeid med utarbeidelse av ny generell del av læreplanen.²²
- b. *Prinsipper for opplæringen*. Dette dokumentet «(...) sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket». Denne delen av læreplanverket var opprinnelig ikke en del av Kunnskapsløftet, men ble utformet og inkludert i læreplanverket under Kunnskapsminister Øystein Djupedal (SV) i 2006. Læringsplakaten, som allerede var utformet under Utdannings- og forskningsminister Cristin Clemet, ble inkludert i Prinsipper for opplæringa.
- c. *Læreplaner for fag*. Det er utarbeidet læreplaner for alle fag det gis undervisning i innenfor det 13-årige grunnopplæringsløpet. Læreplaner for fag omtaler formål, hovedområder/struktur, kompetansemål fordelt på årstrinn, grunnleggende ferdigheter og bestemmelser for sluttvurdering. Disse ble opprinnelig utformet med innføringen av Kunnskapsløftet initiert under Utdannings- og forskningsminister Cristin Clemet (H) og innført under Kunnskapsminister Øystein Djupedal (SV), men er revidert ved flere anledninger. Læreplanen i norsk er revidert i 2008, 2009, 2010 og 2013.
- d. *Fag- og timefordeling*. Dette dokumentet angir hvilke fag elevene skal ha på ulike trinn og hvor mange timer hvert fag skal ha på ulike trinn/blokker av trinn. Fag- og timefordelingen ble utformet med innføringen av Kunnskapsløftet, men er revidert ved flere anledninger.
- e. *Tilbudsstruktur i videregående opplæring*. Denne angir hvilke utdanningsprogrammer og programområder som fins i videregående opplæring, samt hvilken kompetanse de ulike tilbudene fører frem til. Denne ble utformet med innføringen av Kunnskapsløftet, men revideres fortløpende.

Med innføringen av Kunnskapsløftet fra skoleåret 2006-2007 skjedde det en endring i hvordan læreplanene, og da særlig *Læreplaner for fag*, ble utformet. Tidligere hadde læreplanene i grunnskolen vært detaljerte, med angivelser av både arbeidsmåter og lærestoff for hvert årstrinn (Aasen, Prøitz & Rye 2015). I videregående opplæring ble målstyringsprinsippet introdusert allerede med nye læreplaner da Reform 94 ble implementert (Monsen 1996). Med innføringen av Kunnskapsløftet ble målstyrte læreplaner implementert med full tyngde i hele den 13-årige grunnopplæringen (Prøitz 2015b). Tanken bak målstyrte læreplaner er redusert statlig styring, og at mye av styringen av skolen skal delegeres til lokale myndigheter, skoler og lærere. Målene er gitt i læreplanene, men det er opp til aktørene lokalt å definere hvordan det skal arbeides for å nå målene. En følge av dette ble sterkt fokus på resultatmåling. Lokale myndigheter og skolene skulle implementere politikk og pedagogikk, men sentrale myndigheter skulle måle om målene ble nådd. Dette førte til en lokal frihet som aktørene satte pris på, men på den annen side bidro den nasjonale resultatstyringen også til innsnevring av den lokale friheten (Aasen, Prøitz & Rye 2015).

4.2 Tilnærming til læreplananalyse

I vår analyse av norsk-læreplanen velger vi å legge den samme tilnærmingen til grunn som ble brukt i analysen av forsøksplaner for praksisbrevordningen, slik dette er formidlet av Tine S. Prøitz i kapittel 4 i Markussen, Høst, Evensen & Prøitz (2009). Vi tar også utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets

²² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>

*Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*²³, som viser hvordan kompetansemålene er bygd opp av ulike elementer.

Formålet nå er å analysere innholdet i læreplanen i norsk på ulike nivåer i grunnopplæringen. Vi vil analysere læreplanene som dokument for å kunne si noe om hva som er intensjonen med læreplanen, hva sier læreplanen at elevene skal kunne. Hensikten med analysene er å undersøke om det er sammenheng og progresjon i planene og å foreta vurderinger av om innholdet i planene, gitt at kompetansemålene nås, forbereder elevene på neste nivå i utdanningssystemet.

En kjent tilnærming til læreplananalyser er Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem. Gundem (1990) har presisert Goodlads begrepssystem i tre typer fenomener, nyttige for analyseformål, som hører til læreplanvirkeligheten og som kan betraktes som læreplanens hva, hvorfor og hvordan (Gundem 1990).

- Læreplanens hva som utgjør Goodlads substansielle område – læreplanens innhold i form av undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, og anvisninger for evaluering.
- Læreplanens hvorfor som utgjør Goodlads sosiopolitiske område – læreplan i den samfunnsmessige sammenhengen, legitimering og intensjonalitet i forbindelse med læreplanutvikling, læreplanendring og innovasjon.
- Læreplanens hvordan som utgjør Goodlads teknisk-profesjonelle område – menneskelige og materielle muligheter og ressurser, rammefaktorer, lærerrolle og lærerutdanning som er mer knyttet til lærerplan i praksis, iverksetting, implementering og realisering. (Gundem 1990: 40)

En annen kjent tilnærming til læreplanforståelse er Lundgrens (1981) bidrag. Han viser blant annet til at viktige elementer i lære- og fagplaner tradisjonelt sett har vært a) formulering av mål for utdanning og undervisning, b) valg og organisering av undervisningsinnhold, c) valg av gode og effektive undervisningsmetoder, og d) valg av vurderingsopplegg.

Stenhouse (1975) vektlegger forholdet mellom den skrevne, intenderte læreplanen og den realiserte læreplanen. I noen systemer oppfattes læreplanen som det skrevne dokumentet, mens andre oppfatter læreplanen som hva som skjer med elever i skolen som et resultat av hva lærerne gjør. Stenhouse (1975) argumenterer for at læreplanstudier må omfatte hele kjeden fra den skrevne læreplanen til resultatene av det som skjer i klasserommet.

I læreplanverket for Kunnskapsløftet er Goodlads områder og Lundgrens elementer knyttet til organisering, innhold, og metoder omtalt i begrenset grad (Engelsen 2008: 26, Rønning et al. 2008, Sivesind 2012). Mål for elevenes læring (som en del av undervisningens hva) har derimot fått stor plass. Bakgrunnen for at læreplanene ble utformet på denne måten ligger i myndighetenes intensjoner med Kunnskapsløftet om å forsterke fokuset på elevenes læring, på elevenes resultater. I tillegg skulle også lokalt nivå gis stor frihet i valg av organisering, innhold og arbeidsmåter for best mulig å tilpasse opplæringen til lokale forhold og egne elevgrupper (St.meld. nr. 30 2003-2004, Sandberg og Aasen 2008).

Karseth & Engelsen (2013) analyserer møtet mellom den politiske intensjonen om en kompetansemål-orientert læreplan og læreplanadministrative prosesser. De viser at utvikling av læreplaner hvor kompetansemål står sentralt, ikke er et særnorsk fenomen, men kan observeres som et resultat av hvordan overnasjonale aktører og institusjoner griper inn i læreplanfeltet.

Vår analyse av læreplanen i norsk for grunnopplæringen vil fokusere på læreplanenes hva, forstått som en analyse av læreplanenes formulerte og intenderte mål for opplæringen, altså læreplanene uttrykte og intenderte mål om hva elevene skal kunne. I analysene skal vi undersøke det intenderte innholdet i læreplanen når det gjelder sammenheng og progresjon, med særlig blick på hvor godt forberedt elevene er for overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring.

²³ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Progresjon-i-lareplanen-og-kompetansemal/>

Læreplanens hvordan og hvorfor er også tema for prosjektet. Gruppeintervjuene fokuserte i stor grad på læreplanens hvordan, dvs. studier av hva elever/studenter og lærere opplever at skjer på læringsarenaen, og om det som skjer bidrar til å kvalifisere og forberede elever til neste nivå i utdanningssystemet. I samtaler i gruppene tematiserte vi også sammenhengen mellom læreplanenes hva (intensjon) og hvordan (realisering), og slik er perspektivet til Stenhouse (1975) om at læreplanstudier omfatter hele kjeden fra intensjon til resultat ivaretatt.

Læreplanens hvorfor vil tematiseres i drøfting og tolkning av funn. Begrunnelsen for læreplanene er at skolen skal utdanne og kvalifisere norske ungdommer for videre utdanning eller arbeid, men også «utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1993: 5). Når dette prosjektet «skal gi kunnskap om kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene», vil drøfting og tolkning av funn måtte gjøres i relasjon til læreplanens begrunnelse, læreplanens hvorfor.

4.3 Læreplanen i norsk for grunnopplæringen

Læreplanen for norsk er gjennomgående for hele det 13-årige grunnopplæringsløpet. Gjeldende læreplan i norsk, med læreplankode NOR1-05, er fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.juni 2013 og gjort gjeldende fra 1.august 2013 (Utdanningsdirektoratet 2013).

Læreplanen innledes med en redegjørelse av formålet med opplæringen i norskfaget, som starter slik:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser (s 2).

Videre heter det at norskfaget skal «(...) utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har», at faget skal lære elevene «(...) å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon», at elevene «(...) gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger», og at de skal få et «(...) godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv». Formålsbeskrivelsen omtaler også kulturarven. Gjennom norskfaget skal elevene lære å bli aktive bidragsyttere i den kontinuerlige utviklingen av kulturarven. Formålet med norskfaget uttrykkes slik:

Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv (s 2).

Etter omtalen av formålet med opplæringen i norskfaget presenterer læreplanen de tre hovedområdene som kompetansemålene for norskfaget er strukturert i: a) muntlig kommunikasjon, b) skriftlig kommunikasjon og c) språk, litteratur og kultur.

Videre presenteres årstimetallet i norskfaget. For barne- og ungdomstrinnet er timetallet angitt for årsblokker, 1.-4. årstrinn, 5.-7. årstrinn og 8.-10. årstrinn. I videregående opplæring er det oppgitt timetall for hvert år, for Vg1, Vg2 og Vg3 på de studieforberedende utdanningsprogrammene, for Vg1 og Vg2 på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og for Vg3 på påbygning til generell studiekompetanse. Deretter formidles hvordan de grunnleggende ferdighetene, som er integrert i kompetansemålene i alle fag, skal forstås i norskfaget.

Neste avsnitt i læreplanen presenterer kompetansemålene i faget. Disse forteller hva elevene skal kunne innenfor de tre hovedområdene a) muntlig kommunikasjon, b) skriftlig kommunikasjon og c) språk, litteratur og kultur. Kompetansemålene forteller hva elevene skal kunne etter andre, fjerde, sjuende og tiende årstrinn i grunnskolen, etter Vg1, Vg2 og Vg3 på de studieforberedende utdanningsprogrammene, etter Vg2 på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og etter påbygning til generell studiekompetanse. Til slutt i læreplanen presenteres bestemmelsene for sluttvurdering.

4.4 Analyse av *det intenderte innholdet* i læreplanen

I vår analyse av læreplanen i norsk skal vi se på kompetansemålene for sjuende og tiende trinn i ungdomsskolen samt for Vg1, Vg2 og Vg3 på de studieforbereende utdanningsprogrammene i videregående skole. Vi skal undersøke om det er sammenheng og progresjon i de formulerte kompetansemålene, med særlig blick på hvor godt forberedt elevene er for overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring.

Vårt fokus er overgangen fra tiende trinn til videregående opplæring. Vi vil inkludere kompetansemålene for sjuende og tiende trinn, Vg1, Vg2 og Vg3 i analysen. Begrunnelsen for å inkludere sjuende trinn er at målene for tiende trinn skal bygge på disse. Når vi skal analysere målene for tiende trinn i relasjon til målene for Vg1, kan det også være nyttig å undersøke forbindelsen til tidligere opplæring. Kompetansemål for sjuende trinn som ikke følges opp med kompetansemål på seinere trinn er utelatt fra analysene, fordi disse ikke er relevante når hovedfokus er overgangen fra tiende trinn til videregående skole. Grunnen til at vi inkluderer Vg2 og Vg3 er at noen mål på tiende trinn peker ut over målene for Vg1 og frem til målene for Vg2 og/eller Vg3, slik at for å kunne analysere sammenheng og progresjon fra tiende til videregående opplæring, var det nødvendig å inkludere også de to siste årstrinnene i videregående opplæring.

Vi skal undersøke *Det Intenderte Innholdet* i læreplanen når det gjelder sammenheng og progresjon, med særlig blick på hvor godt forberedt elevene er for overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Med *Det Intenderte Innholdet* forstår vi de formulerte kompetansemålene i faget, kompetansemål som sier hva elevene skal kunne ved avslutningen av et gitt årstrinn²⁴.

4.4.1 Læreplantemaer

For å studere læreplanene har vi plassert alle kompetansemålene i tre ulike tabeller, en tabell for hvert av de tre hovedområdene som kompetansemålene for norskfaget er strukturert i: Tabell 4.2: Muntlig kommunikasjon, Tabell 4.3: Skriftlig kommunikasjon og Tabell 4.4: Språk, litteratur og kultur. De tre tabellene er plassert til slutt i dette kapitlet.

I hver tabellrad har vi plassert kompetansemål som etter vår vurdering hører sammen innholdsmessig, slik at vi har redusert et stort antall kompetansemål til et mindre antall læreplantemaer. I alt har vi definert 25 læreplantemaer. Et av kompetansemålene er plassert under to læreplantemaer (kursivert i nr. 2 og 6). Vi har gitt hvert læreplantema (hver rad i de tre tabellene) et navn som slik vi tolker det, oppsummerer hovedinnholdet i kompetansemålene oppført i den aktuelle raden. Vi presiserer at læreplantemaer ikke er et begrep fra læreplanen, men et begrep vi har etablert for å kunne organisere kompetansemålene og også for analyseformål.

4.4.2 Sammenheng uttrykt ved læreplantemaer

De 31 kompetansemålene for Muntlig kommunikasjon har vi redusert til sju læreplantemaer. For fem av disse finner vi kompetansemål både for barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. For tre av disse fem temaene finnes det kompetansemål for ungdomsskolen og Vg1, den overgangen vi studerer særskilt her. For ett av læreplantemaene innenfor Muntlig kommunikasjon fins det kompetansemål bare for tiende klasse og for et annet bare for de tre årene i videregående skole.

De 38 kompetansemålene for Skriftlig kommunikasjon har vi redusert til sju læreplantemaer. For seks av disse finner vi kompetansemål både for barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. For fire av disse seks temaene finnes det kompetansemål for ungdomsskolen og Vg1, som er den overgangen vi studerer særskilt her.

De 43 kompetansemålene for Språk, litteratur og kultur har vi redusert til elleve læreplantemaer. For fem av disse finner vi kompetansemål både for barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole,

²⁴ Foran hver opplisting av kompetansemål står setningen «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne»

og for fem andre finner vi kompetansemål for ungdomsskole og videregående skole. For tre av disse elleve temaene finnes det kompetansemål for ungdomsskolen og Vg1, som er den overgangen vi studerer særskilt her.

Reduksjonen fra kompetansemål til læreplantemaer er tydeligst for Skriftlig kommunikasjon, og det er også her det er hyppigst gjentakelse av læreplantemaer både i barneskolen, ungdomsskolen og i videregående skole, det gjelder fem av sju læreplantemaer. Det viser at sammenhengen i kompetansemålene mellom nivåene ser ut til å være sterkest for Skriftlig kommunikasjon. Sammenhengen er noe svakere for Muntlig kommunikasjon med en noe svakere reduksjon av kompetansemål, og her gjentas seks av sju læreplantemaer på de tre utdanningsnivåene. Svakest sammenheng finner vi for Språk, litteratur og kultur med en reduksjon fra 43 kompetansemål til 11 læreplantemaer. Her er det også færrest læreplantemaer som gjentas både for sjuende trinn, tiende trinn og videregående skole, seks av elleve.

Vi ser at innenfor de fleste læreplantemaene vi har definert, 17 av 25, finnes det kompetansemål både for sjuende trinn i barneskolen, tiende trinn i ungdomsskolen og for et eller flere trinn i videregående skole. I tillegg er det fem læreplantemaer som er representert med kompetansemål for tiende trinn og videregående skole. Dette illustrerer en sterk sammenheng mellom innholdet i kompetansemålene på de ulike trinnene i det 13.årige løpet; det man har jobbet med på et nivå skal det jobbes videre med på neste nivå.

Vi merker oss imidlertid at videreføringen av et kompetansemål fra tiende trinn ikke nødvendigvis skjer på Vg1, men gjerne på Vg2 eller Vg3. Til sammen har vi sett på 22 læreplantemaer der det fins kompetansemål for tiende trinn. For 10 av disse videreføres dette temaet første gang i Vg1, for sju av dem videreføres temaet første gang på Vg2 og for fem av disse læreplantemaene videreføres det første gang på Vg3. Dette betyr at når vi skal studere sammenheng og progresjon i kompetansemålene fra ungdomsskolen til videregående skole, kan vi ikke nøye oss med bare å studere overgangen fra tiende klasse til Vg1, men vi må også ha et blikk på Vg2 og Vg3. Vi ser jo at flertallet av de *læreplantemaene* vi har identifisert for tiende klasse faktisk tas opp igjen i videregående skole først på Vg2 eller Vg3.

Vi kan, på bakgrunn av den ovenstående drøftingen, og særlig at

- det er mulig å redusere 112 kompetansemål til 25 gjennomgående læreplantemaer
- det for 17 av disse 25 temaene fins kompetansemål både for sjuende trinn, tiende trinn og videregående skole
- det for fem av de øvrige læreplantemaene fins kompetansemål både for tiende trinn og videregående skole,

konkludere at det er sterk sammenheng mellom kompetansemålene for sjuende trinn, tiende trinn og videregående skole. Sammenhengen mellom kompetansemålene fra tiende trinn til Vg1 er ikke like sterk ettersom flertallet av læreplantemaene fra tiende trinn tas opp igjen først på Vg2 eller Vg3. Vi har også vist at sammenhengen sterkest for hovedområdet Skriftlig kommunikasjon, nest sterkest for Muntlig kommunikasjon og svakest for hovedområdet Språk, litteratur og kultur.

4.5 Progresjon i kompetansemålene

Progresjon handler om «(...) the sequence of growth of successively more complex ways of reasoning (...)» (Shavelson & Kurpius 2012: 16). Lee and Shemit (2013: 16) skriver at «Progression models are therefore hierarchical and normative: they carry an implication that students are working from less to more powerful ideas». Utdanningsdirektoratets *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* sier at progresjon handler om at «Forventningen til elevenes kompetanse øker gjennom opplæringsløpet».

Progresjonen kan uttrykkes gjennom verbene, adjektivene og konteksten.²⁵ Progresjon i det elevene skal lære handler altså om at elevene stadig skal lære seg vanskeligere ferdigheter, kvaliteten på det de skal kunne skal øke og de skal tenke og resonnerer på mer og mer avansert nivå. Om de faktisk gjør det, er ikke gjenstand for denne analysen. Vi studerer som redegjort for over, den intenderte læreplanen, og skal derfor se på om kompetansemålene i norsk er utformet slik at man kan forvente at progresjon skjer dersom kompetansemålene nås.

For å undersøke om det er intendert progresjon, forstått slik, vil vi nedenfor studere tre ulike aspekter ved kompetansemålene:

- a. om verbene i kompetansemålene gir uttrykk for progresjon i kvaliteten på det elevene skal kunne
- b. om adjektivene i kompetansemålene gir uttrykk for progresjon i kvaliteten på det elevene skal kunne, og
- c. om innholdet/konteksten i det som skal kunnes øker i vanskegrad over år

4.5.1 Ferdigheter og progresjon uttrykt ved verbene i kompetansemålene

I *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* fra Utdanningsdirektoratet heter det at verbene uttrykker hva elevene skal kunne. Også Johansen, Madsen, Sørvig & Andreassen (2016) peker på at verbene i kompetansemålene representerer ferdighetsdimensjonen, det elevene skal kunne gjøre. I vår analyse av kompetansemålene har vi tatt utgangspunkt i at verbene kan uttrykke ferdigheter på ulike nivåer, og gitt verbene fargekoder for seks ulike ferdighetsnivåer.

Grunnlaget for denne fargekodingen av verbene er Anderson & Krathwohl (2001), som har utarbeidet *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Denne taksonomien er en videreutvikling og revisjon av Blooms taksonomi (Bloom et al. 1956). I sitt arbeid differensierer de mellom seks kategorier av kognitive prosesser, hver av disse med underkategorier, alt uttrykt ved verb. De seks hovedkategoriene er 1) huske, 2) forstå, 3) anvende, 4) analysere, 5) evaluere og 6) skape. I analysen av kompetansemålene i tabellene 4.2 – 4.4 har vi derfor brukt ulike farger for å kode verbene. Fargekodene vi har brukt for de ulike ferdighetskategoriene fremgår av tabell 4.1.

Anderson & Krathwohl (2001) skriver på engelsk. I tabell 4.1 har vi oversatt deres engelske verb, og skrevet inn verbene fra kompetansemålene i norsk-læreplanen på det ferdighetsnivået vi har vurdert at de hører hjemme. Alle verbene i norsk-læreplanen gjenfinnes ikke hos Anderson & Krathwohl (2001) og deres eksempelverb. Det betyr at vi har måttet plassere de norske verbene i en av de seks kategoriene hos Anderson & Krathwohl (2001) der vi har vurdert at de hører til. Med dette som grunnlag har vi fargekodet verbene i kompetansemålene i norsk-læreplanen i tabellene 4.2 – 4.4 for å analysere progresjon i det elevene skal lære slik denne kommer til uttrykk i kompetansemålene.

For å undersøke progresjon uttrykt ved verbene, studerer vi hvilke ferdighetsnivå verbene i kompetansemålene gir uttrykk for. Det gjør vi ved å se på de fargekodete målformuleringene i tabellene 4.2, 4.3 og 4.4. Som det fremgår av tabell 4.1 er svært få verb kodet på det aller enkleste, det nest mest avanserte og det aller mest avanserte nivået. Det enkleste nivået (blå=3 verb) er derfor slått sammen med de nest enkleste (grønt=21 verb) og omtales som «enkle» ferdigheter, og de to mest avanserte nivåene (grått=5 verb, og rødt=4 verb) er slått sammen med det tredje mest avanserte (turkis=16 verb) og omtales som «avanserte» ferdigheter. Det mellomste nivået (gult=16 verb) er beholdt og omtales som «middels» ferdigheter. I det følgende vil derfor omtale ferdigheter som «enkle» der verbene er kodet blått og grønt, som «middels» der verbene er kodet «gult» og som «avanserte» der verbene er kodet turkis, grått og rødt.

²⁵ Utdanningsdirektoratet skriver i *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* at en utvikling gjennom årstrinnene fra det nære til det fjerne også kan være et uttrykk for progresjon. Av tids- og ressursmessige årsaker har vi ikke studert norsk-læreplanen ut fra dette perspektivet

Tabell 4.1 Fargekoder ved koding av verbene i kompetansemålene i Læreplan for norsk (NOR1-5) for sjuende trinn, tiende trinn og Vg1, Vg2 og Vg3 studieforbereende utdanningsprogrammer

Kognitive kategorier med tilhørende verb hos Anderson & Krathwohl (2001)	Verb i kompetansemålene <u>Alle verb i hver kategori er kodet i samme farge som det første verbet i kategorien</u>
Huske Gjenkjenne, identifisere	Gjenkjenne , kjenne til, finne
Forstå Tolke, oppklare, parafrasere, representere, oversette, eksemplifisere, illustrere, klassifisere, kategorisere, sammenfatte, oppsummere, abstrahere, generalisere, konkludere, predikere, sammenligne, kontrastere, kartlegge, matche, forklare	Oppsummere , systematisere, sammenfatte, vise (respekt), vise (åpenhet), gjengi, forstå, tilpasse, skape sammenheng, gjøre rede for, referere, sitere, følge regler, orientere seg, forklare, gi eksempler, beskrive, vise, uttale, tolke, beherske
Anvende Bruke, utføre, gjøre, implementere	Lytte , presentere, uttrykke seg, bruke, fremføre, formidle, delta, opptre, samtale, sette sammen, lese, skrive, lage, innhente, utforme, utføre
Analysere Differensiere, skille, velge, organisere, strukturere, finne sammenheng, integrere, tilskrive, dekonstruere	Videreutvikle , skille, trekke ut, drøfte, gi tilbakemelding, reflektere, analysere, velge, kombinere, bearbeide, revidere, diskutere, sette inn i, sammenligne, eksperimentere, integrere
Evaluerer Undersøke, koordinere, oppdage, overvåke, teste, kritisere, bedømme	Vurdere , ta stilling, kommentere, begrunne, grunngi
Skape Generere, lage hypoteser, planlegge, designe, produsere, konstruere	Produsere , mestre, planlegge, gjennomføre

Ved en tydelig progresjon etter hvert som elevene beveger seg oppover i årstrinnene, bør det være mest blå og grønt til venstre, mest gult i midten og mest turkis, grått og rødt til høyre i de tre tabellene. Slik er det ikke. Fargekodene er derimot spredt relativt jevnt over kolonnene i tabellene. Vi finner dermed at verb som beskriver henholdsvis «enkle», «middels» og «avanserte» ferdigheter fordeler seg jevnt i de fleste av radene, dvs. at på alle trinn skal elevene beherske både «enkle», «middels» og «avanserte» ferdigheter.

Verbene i målformuleringene gir dermed ikke tydelige signaler om at vanskegraden øker, at elevene skal lære seg vanskeligere ferdigheter og resonere på mer og mer avansert nivå på et trinn sammenlignet med forrige trinn. For de fleste læreplantemaene ser vi derimot at elevene skal beherske både enkle og avanserte ferdigheter innenfor samme kompetansemål på samme trinn, altså trinn-intern progresjon. Dette illustreres ved at også på sjuende og tiende trinn finner vi verb som gir uttrykk for avanserte ferdigheter, som f.eks. analysere, drøfte, mestre og vurdere.

For å nyansere dette bildet har vi sett nærmere på alle de 25 læreplantemaene, og undersøkt om vi kan identifisere trinn-intern og/eller på-tvers-av-trinn progresjon. Denne gjennomgangen viser at uttrykt ved verbene finner vi:

- Bare trinn-intern progresjon for 12 av læreplantemaene: 1,3,8,9,10,11,12,14,16,17,18,21
- Bare på-tvers-av-trinn progresjon for ett av læreplantemaene: 22
- Både trinn-intern og på-tvers-av-trinn progresjon for fire av læreplantemaene: 2,15,23,24
- Ingen progresjon for åtte av læreplantemaene: 4,5,6,7,13,19,20,25

Nedenfor illustrerer vi disse fire kategoriene med noen eksempler.

Bare trinn-intern progresjon

Lytte og bearbeide (1)

De fire kompetansemålene under dette læreplantemaet handler om å kunne lytte til muntlige tekster for deretter å videreutvikle og skille mellom meninger og fakta (sjuende), oppsummere og trekke ut det som er relevant (tiende), og videre systematisere og sammenfatte og også reflektere over og ta stilling til det man hører (Vg3). Både på sjuende trinn, tiende trinn og i Vg3 er det både enkle, middels og avanserte mål innenfor et og samme kompetansemål. Vi observerer trinn-intern progresjon, men ingen tydelig progresjon fra trinn til trinn uttrykt ved verbene i disse kompetansemålene.

Argumentere (3)

Disse tre kompetansemålene handler om å uttrykke seg (sjuende), delta i diskusjoner (tiende) og lytte og bruke saklige argumenter (Vg1), å vise respekt og åpenhet for andre argumenter (sjuende trinn og Vg1), samt å begrunne egne argumenter (sjuende og tiende). Her ser vi uttrykk for tilegnelse av ulike ferdighetsnivåer innenfor samme kompetansemål på samme trinn; enkle, middels og avanserte ferdigheter på sjuende trinn, middels og avanserte på tiende trinn samt enkle og middels ferdigheter i Vg1. Det betyr at vi ser intern progresjon innenfor enkelte kompetansemål, men ikke på tvers av trinn.

Ordforråd og formkrav (12)

Vi har plassert fire kompetansemål innenfor dette læreplantemaet. De handler alle om å kunne uttrykke seg variert og å mestre språklige formkrav. Her ser vi at middels og avanserte ferdigheter uttrykkes gjennom kompetansemålene på alle de fire trinnene, altså uttrykker verbene også her trinn-intern progresjon, og ikke progresjon på tvers av trinn.

Bare på-tvers-av-trinn progresjon

Selvvalgt fordypning (22)

På to trinn, tiende og Vg3, og i to kompetansemål, omtales selvvalgte emner/oppgaver. I tiende skal elevene presentere selvvalgt emne og begrunne valget, og i Vg3 skal de gjennomføre en utforskende fordypningsoppgave og selv velge kommunikasjonsverktøy. Her kan vi til en viss grad si at verbene gir uttrykk for tilegnelse av noe mer avansert ferdigheter i Vg3 enn i tiende klasse, slik at her observerer vi progresjon over trinn uttrykt ved verbene i kompetansemålene.

Både trinn-intern og på-tvers-av-trinn progresjon

Retorikk (15)

Tre kompetansemål er plassert i denne kategorien. De handler om å gjenkjenne retoriske appellformer (tiende), bruke kunnskap om retorikk (Vg2 og Vg3) for å forklare argumentasjon i sakprosaetekster (Vg2) og å vurdere og analyser sakprosaetekster (Vg3). Her ser vi uttrykk for enkle ferdigheter i tiende og Vg2, middels ferdigheter i Vg2 og middels og avanserte ferdigheter i Vg3. Her ser vi både intern progresjon i Vg2 og Vg3, men også progresjon over år ved at kravene skjerpes gjennom trinnene.

Opphavsrett og kilder (23)

De tre kompetansemålene innenfor dette læreplantemaet finner vi i sjuende, tiende og Vg2. De handler om at elevene skal kjenne til (sjuende), forklare og bruke (tiende) regler for opphavsrett og referere og vurdere kilder (Vg2). Her ser vi kompetansemål på et enkelt nivå i sjuende, enkelt og middels i tiende og enkelt og avansert i Vg2. Til en viss grad kan vi si at i tillegg til intern progresjon, observere vi her også progresjon over tid.

Ingen progresjon

Dramatisere (5)

Vi har plassert fire kompetansemål innenfor dette læreplantemaet. De handler om å opptre i ulike roller og fremføre gjennom dramatisering (sjunde og tiende), å samtale om litteratur, teater og film (tiende), sette sammen og fremføre et litterært program (Vg3), samt å mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner (Vg1). Innenfor dette læreplantemaet finner vi så godt som bare kompetansemål som uttrykker tilegnelse av middels ferdigheter både i grunnskolen og i Vg3. Vi identifiserer et mål som uttrykker tilegnelse av avanserte ferdigheter, og det er på Vg1-nivå. Det betyr at vi verken observerer trinn-intern progresjon eller progresjon fra trinn til trinn.

Språkpolitikk (19)

Her har vi plassert tre kompetansemål som alle handler om å gjøre rede for norsk språkdebatt språkpolitikk (tiende, Vg2 og Vg3), og å kunne forklare bakgrunnen for at vi har to likestilte målformer (tiende). Alle disse kompetansemålene er på et enkelt nivå, og vi observerer verken trinn-intern progresjon eller progresjon over tid.

Oppsummert om progresjon uttrykt ved verb i kompetansemålene

I analysen av verbene i kompetansemålene har vi bare i begrenset grad kunnet identifisere verbenes uttrykte progresjon over tid, men at vi i større grad observerte trinn-intern progresjon, dvs. at elevene skal beherske både enkle, middels og avanserte ferdigheter innenfor samme kompetansemål på samme trinn.

4.5.2 Progresjon uttrykt ved adjektivene i kompetansemålene

I følge Utdanningsdirektoratets *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*, kan også adjektivene i kompetansemålene gi uttrykk for progresjon i hva elevene skal lære. Vi har derfor sett nærmere på adjektivene i kompetansemålene. Vi tok utgangspunkt i de 25 læreplantemaene i tabell 4.2 – 4.4 og kompetansemålene innenfor disse temaene for å undersøke progresjon uttrykt ved adjektiver. Vi har understreket de adjektivene som etter vår vurdering signaliserer progresjon over tid. Nedenfor presenterer vi en analyse av adjektivbruken i kompetansemålene.

Progresjon uttrykt ved adjektiver innenfor hovedområdet *Muntlig kommunikasjon*

Innenfor hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* fant vi tre eksempler på at adjektivbruken signaliserer høyere krav på et årstrinn sammenlignet med tidligere.

Innenfor læreplantema 2 ser vi at et kompetansemål sier at på sjunde trinn skal fagstoff presenteres med digitale verktøy. På tiende trinn heter det at dette skal skje med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy. Bruken av disse to adjektivene signaliserer progresjon og at det som skal læres er mer avansert.

Innenfor læreplantema 3 ser vi at et kompetansemål sier at på tiende trinn skal elevene delta i diskusjoner og at argumentasjonen skal være saklig. I Vg1 heter det at argumentene skal være relevante og saklige. Tilføyselsen av adjektivet relevant kan signalisere progresjon og at det som skal læres er mer avansert.

Innenfor læreplantema 5 ser vi at et kompetansemål sier at elevene på sjunde trinn skal ha dramaaktiviteter og opplesing. På tiende trinn heter det at denne dramatiseringen og opplesningen skal være tolkende. Tilføyselsen av dette adjektivet signaliserer progresjon og at det som skal læres er mer avansert.

Innenfor de øvrige fire læreplantemaene innenfor hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* fant vi ingen eksempler på at adjektivbruken signaliserer høyere krav på et årstrinn sammenlignet med tidligere.

Et eksempel finner vi innenfor læreplantema 4. Her fins følgende tre kompetansemål:

- Vurdere andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier (sjuende)
- Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier (tiende)
- Lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner (Vg2)

I disse tre kompetansemålene er det ingen adjektivbruk som signaliserer progresjon.

Progresjon uttrykt ved adjektiver innenfor hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon*

Innenfor hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon* fant vi fire eksempler på at adjektivbruken signaliserer høyere krav på et årstrinn sammenlignet med tidligere.

Innenfor læreplantema 9 finner vi bl.a. følgende kompetansemål, med adjektiver understreket av oss:

- Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker (sjuende)
- Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium (tiende)
- Skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål (Vg1)
- Gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål (Vg2)
- Skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler (Vg2)
- Skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster (Vg3)

Når vi studerer adjektivene, ser vi at fra sjuende til tiende trinn forsvinner fortellende og beskrivende og erstattes med kreative og informative. På Vg1-nivå er reflekterende erstattet med resonnerende. På Vg2-nivå brukes bare adjektivene argumenterende og kreative, mens andre adjektiver fra tidligere nivåer er borte. På Vg3-nivå er argumenterende tatt ut, og retoriske er tatt inn. Vi er usikre på om adjektivbruken i disse kompetansemålene uttrykker progresjon, økende kvalitet og mer avanserte aktiviteter fra et trinn til det neste. Forskjell i betydningen av disse adjektivene, når vi tenker på progresjon, er vanskelig å ta stilling til for oss som ikke er norsklærere, men forhåpentligvis er adjektivbruken informativ for norsklærere, slik at dette blir funksjonelt når den skrevne læreplan skal implementeres i klasserommene. Når vi vurderer disse kompetansemålene samlet, konkluderer vi likevel at adjektivbruken til en viss grad signaliserer progresjon og en utvikling mot høyere krav fra trinn til trinn.

Innenfor læreplantema 10 ser vi at et kompetansemål sier at på sjuende trinn skal elevene bruke digitale kilder. På tiende trinn heter det at kildene skal være relevante og etterprøvbare, og i Vg3 skal kildene brukes på en kritisk og etterprøvbar måte. Adjektivbruken her signaliserer progresjon og høyere kvalitet på det som skal læres først fra sjuende til tiende trinn og deretter til Vg3.

Innenfor læreplantema 12 ser vi at et kompetansemål sier at i Vg2 skal elevene uttrykke seg med et variert ordforråd, mens på Vg3 heter det at de skal uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd. Innførselen av disse to nye adjektivene til erstatning for det som ble brukt for Vg2 signaliserer progresjon og høyere kvalitet på det som skal læres fra Vg2 til Vg3.

Innenfor læreplantema 14 ser vi at et kompetansemål sier at elevene på sjuende trinn skal lese enkle tekster på svensk og dansk, mens i Vg2 heter det at de skal lese sentrale tekster på disse språkene. Dette kan tolkes som krav om høyere kvalitet på det som skal læres fra sjuende trinn til Vg2.

Innenfor de øvrige tre læreplantemaene innenfor hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* fant vi ingen eksempler på at adjektivbruken signaliserer høyere krav på et årstrinn sammenlignet med tidligere.

Et eksempel finner vi innenfor læreplantema 11. Her fins følgende to kompetansemål:

- Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget (tiende)
- Orienter seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon (Vg3)

I disse to kompetansemålene er det ingen adjektivbruk som signaliserer progresjon.

Progresjon uttrykt ved adjektiver innenfor hovedområdet *Språk, litteratur og kultur*

Innenfor hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* fant vi to eksempler på at adjektivbruken signaliserer høyere krav på et årstrinn sammenlignet med tidligere.

Innenfor læreplantema 21 finner vi bl.a. følgende tre kompetansemål, med et adjektiv understreket av oss:

- Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder (tiende)
- Tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster (Vg1)
- Tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster (Vg3)

Her ser vi at elevene skal lære å jobbe med sammensatte tekster i tiende og Vg1, mens de i Vg3 skal jobbe med komplekse sammensatte tekster. Her ser vi at innførselen av dette adjektivet i kompetansemålet signaliserer at i Vg3 skal kvaliteten i det som skal læres være høyere.

Innenfor læreplantema 22 ser vi at et kompetansemål sier at i tiende skal elevene presentere resultatet av to fordypningsoppgaver, mens de i Vg3 skal gjennomføre en utforskende fordypningsoppgave. Bruken av dette adjektivet signaliserer at i Vg3 skal kvaliteten på arbeidet være høyere enn i tiende klasse.

Innenfor de øvrige ni læreplantemaene innenfor hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* fant vi ingen eksempler på at adjektivbruken signaliserer høyere krav på et årstrinn sammenlignet med tidligere.

Et eksempel finner vi innenfor læreplantema 19. Her fins følgende tre kompetansemål:

- Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag (tiende)
- Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet (Vg2)
- Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag (Vg3)

I disse tre kompetansemålene er det ingen adjektivbruk som signaliserer progresjon.

Oppsummert om progresjon uttrykt ved adjektiver

Vi har studert adjektivbruken i alle kompetansemålene innenfor alle de 25 læreplantemaene. I alt har vi identifisert at adjektiver signaliserer progresjon innenfor ni av disse. I alt 27 av 112 kompetansemål er berørt. Vi merker oss også at innenfor tre av læreplantemaene (2, 5 og 14) identifiserer vi progresjon uttrykt ved adjektiver fordi sjuende trinn er inkludert i studien. Vi identifiserer progresjon uttrykt ved adjektiver fra tiende og til videregående innenfor fem av læreplantemaene (3, 9, 10, 21 og 22), og innenfor et læreplantema identifiserer vi progresjon internt i videregående (12).

I tillegg til at vi identifiserer progresjon uttrykt ved adjektiver i relativt lite omfang, er det også vår vurdering at den progresjonen vi har identifisert ikke er klart og tydelig uttrykt. I noen av tilfellene hvor vi har tolket adjektivbruken til å være et uttrykk for progresjon har vi lagt godviljen til (innenfor læreplantemaene 9 og 14). Ettersom vi ikke har fagdidaktisk kompetanse innenfor norskfaget, må vi selvsagt ta forbehold om at kompetansemålene inneholder en fagdidaktisk begrepsbruk som vi ikke har vært i stand til å vurdere fullt ut.

Hovedfunnet vårt er at vi har identifisert noen, men ikke mange, tilfeller der adjektivbruk signaliserer progresjon fra et trinn til et annet. Det har vært vanskelig å identifisere kompetansemål hvor adjektivbruken tydelig og i stor grad signaliserer at det stilles større og større krav til kvaliteten på det som skal læres. Det vi derimot mener å ha observert er at kompetansemål på flere nivåer handler om det samme, men med en liten innholdsmessig vri hvor kvalitet og progresjon ikke er uttrykt verken ved adjektiver (eller verb som vi har vist tidligere).

4.5.3 Progresjon uttrykt ved konteksten

Det verbene sier at elevene skal kunne gjøre, lese, skrive, analysere, forstå osv. defineres i Utdanningsdirektoratets *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner* som Konteksten. Det kan også omtales som Kunnskapsdimensjonen eller det Faglige Innholdet (Johansen et al. 2016). I direktoratets veiledning heter det at et og samme verb kan beskrive et innhold av ulik vanskegrad. Vi har sett nærmere på kompetansemålene ut fra dette perspektivet for å undersøke om det faglige innholdet/konteksten gir uttrykk for faglig progresjon. Vi illustrerer dette gjennom tre eksempler.

Eksempel 1: Kompetansemål innenfor hovedområdet *Muntlige ferdigheter*

Vi starter med å se nærmere på de ti kompetansemålene innenfor læreplantemaet *Presentere og diskutere* (se tabell 4.2, læreplantema 2) innenfor hovedområdet *Muntlige ferdigheter*.

På sjuende trinn skal de presentere et *fagstoff*, i tiende *norskfaglige og tverrfaglige emner*, i Vg1 skal de bruke *norskfaglige kunnskaper og begreper* og *fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram*, i Vg2 skal de presentere *norskfaglige emner* og formidle *faginnhold* og i Vg3 skal de *drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon*.

Vår tolkning av innholdet/konteksten i disse kompetansemålene er at det uttrykkes progresjon. Vi ser hvordan det som skal presenteres utvikler seg fra *fagstoff* via *norskfaglige og tverrfaglige emner* og *norskfaglige kunnskaper og begreper* og *fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram*, til at de i Vg3 skal *drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon*. Her gir etter vår vurdering konteksten tydelig uttrykk for progresjon i det det skal arbeides med. Stoffet blir mer omfattende og krevende. Vi har tidligere vist uttrykk for en viss progresjon fra sjuende til tiende trinn uttrykt ved verb og adjektiver innenfor dette læreplantemaet. Alt i alt kan vi oppsummere at innenfor dette læreplantemaet observerer vi progresjon fra trinn til trinn. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom den konteksten handlingene skal foregå innenfor.

Eksempel 2: Kompetansemål innenfor hovedområdet *Skriftlige ferdigheter*

Vi ser videre på de fem kompetansemålene innenfor læreplantemaet *Lese og forstå* (se tabell 4.3, læreplantema 8) innenfor hovedområdet *Skriftlige ferdigheter*.

Alle de fem kompetansemålene handler om at elevene skal lese. På sjuende trinn skal elevene lese *Et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangre på bokmål og nynorsk*. På tiende trinn er formuleringen nesten den samme, men i tillegg til sjangre tilføyes *ulike medier*. På Vg1-nivå øker presisjonsnivået på hva som skal leses: *samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa*, og i tillegg til bokmål og nynorsk også *i oversettelse fra samisk*. På Vg2 heter det at de skal lese tekster i *ulike sjangre*, og i Vg3 *et utvalg samtidstekster*. Igjen gir konteksten tydelig uttrykk for progresjon i det elevene skal arbeide med. Innenfor dette læreplantemaet har vi ikke identifisert progresjon over tid uttrykt verken ved verb eller adjektiver. Den progresjonen konteksten gir uttrykk for er imidlertid så tydelig at vi konkluderer med at innenfor dette læreplantemaet finner vi progresjon i lærestoffet.

Eksempel 3: Kompetansemål innenfor hovedområdet *Språk, Litteratur og kultur*

Til slutt ser vi på de fem kompetansemålene innenfor læreplantemaet *Talemål, nynorsk og bokmål* (se tabell 4.4, læreplantema 17) innenfor hovedområdet *Språk, litteratur og kultur*.

På sjuende trinn skal elevene sammenligne *mundtlig og skriftlig norsk, bokmål og nynorsk og talemål i eget miljø med andre talemålsvarianter og skriftlig bokmål og nynorsk*. Her ser vi at innholdet i det elevene skal jobbe med blir mer krevende innenfor sjuende trinn. I tiende skal de gjøre rede for *kjennetegn ved hovedgrupper av talemål*, og de skal diskutere *holdninger til talemål, nynorsk og bokmål*. Kravene til det elevene skal jobbe med i tiende øker sammenlignet med sjuende trinn. I Vg3 skal elevene gjøre rede for *særtrekk ved noen talemålsvarianter* og reflektere over *forhold som kan påvirke utviklingen av talemål*. Vi ser at innholdet i Vg3 defineres annerledes enn innholdet i tiende, men slik vi vurderer det, uttrykker ikke dette at innholdet blir mer krevende. Vi har ikke identifisert progresjon uttrykt ved verb eller adjektiver innenfor dette læreplantemaet. Sammenholdt med det vi har kommentert om progresjon uttrykt ved innholdet i kompetansemålene her, kan vi konkludere at innenfor dette læreplantemaet observeres liten grad av progresjon over tid, og at det som observeres gjelder en viss progresjon knyttet til innholdet i kompetansemålene i overgangen fra sjuende til tiende.

Oppsummert om progresjon uttrykt ved innhold/kontekst

Vi har vist tre eksempler hvor vi har sett nærmere på innholdet/konteksten i kompetansemålene. For alle disse eksemplene har vi identifisert progresjon over trinn, om enn i varierende grad, uttrykt ved innholdet i målene. Etter vår vurdering gjelder dette i stor utstrekning i hele norsk-læreplanen: Innholdet/konteksten i kompetansemålene sett i sammenheng med det verbene sier at man skal gjøre, lese, skrive, analysere, forstå, osv. er det som uttrykker progresjon. Lærestoffet elevene skal arbeide med øker i vanskegrad og omfang når man beveger seg gjennom årstrinnene fra sjuende trinn i barneskolen, via tiende trinn i ungdomsskole og over til Vg1, Vg2 og Vg3 i videregående skole. Dette gjelder selvsagt ikke innenfor alle læreplantemaene, og ikke alle kompetansemål inngår i en kjede av mål som bygger på hverandre og hvor innholdet blir mer krevende og øker i omfang over år. Men slik vi leser, forstår og tolker norsk-læreplanen er dette hovedbildet.

4.6 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet analysert sammenheng og progresjon i norsk-læreplanen. Sammenheng har vi sett på ved å undersøke hvordan samme tema og innhold blir videreført fra et trinn til neste. Progresjon har vi sett på ved å analysere om verbene, adjektivene og innholdet/konteksten i kompetansemålene gir uttrykk for at lærestoffet blir mer og mer avansert og at elevene skal resonnerer på et stadig mer avansert nivå.

Vi har konkludert at det er stor grad av sammenheng mellom kompetansemålene innenfor alle tre hovedområder i Læreplanen for norsk fra slutten av barneskolen, via ungdomsskolen og gjennom de tre årene i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående skole. Innenfor de 25 læreplantemaene vi definerte inneholdt 22 av dem kompetansemål både for tiende trinn og videregående skole, og 16 av disse hadde også kompetansemål for sjuende trinn.

Analysen av verbene i kompetansemålene viste at for 12 av læreplantemaene fant vi bare trinn-intern progresjon, for ett bare progresjon på tvers av trinn, for fire både trinn-intern og på-tvers-av-trinn progresjon, og for åtte læreplantemaer observert vi ingen progresjon uttrykt ved verbene. Konklusjonen er altså at vi bare i begrenset grad kunne identifisere at verbene uttrykte progresjon over tid, men at vi i større grad observerte trinn-intern progresjon, dvs. at elevene skal beherske både enkle, middels og avanserte ferdigheter innenfor samme kompetansemål på samme trinn.

Videre har vi sett på adjektivbruken i kompetansemålene ut fra en forventning om at disse kunne uttrykke økende krav til kvalitet på det de unge skal lære. Konklusjonen på denne gjennomgangen er at adjektivbruken bare i liten grad uttrykker faglig progresjon over tid.

Til slutt undersøkte vi innholdet/konteksten i kompetansemålene, det verbene sier elevene skal lese, skrive, forstå, vurdere osv., for å se om dette uttrykker krav til progresjon. Vi har konkludert at innholdet/konteksten i målene i stor utstrekning gir uttrykk for progresjon i norsk-læreplanen: Lærestoffet elevene skal arbeide med øker i vanskegrad og omfang når man beveger seg gjennom

årstrinnene fra sjuende trinn i barneskolen, via tiende trinn i ungdomsskole og over til Vg1, Vg2 og Vg3 i videregående skole.

Vi har altså funnet at

- Det er sterk innholdsmessig sammenheng i kompetansemålene
- Det er liten grad av på-tvers-av-trinn progresjon uttrykt ved verbene i kompetansemålene,
- Det er stor grad av trinn-intern progresjon innenfor enkelte kompetansemål uttrykt ved verbene
- Det er liten grad av progresjon uttrykt ved adjektivene i kompetansemålene
- Det er stor grad av progresjon uttrykt ved innholdet/konteksten i kompetansemålene

På grunnlag av dette konkluderer vi at om den intenderte læreplanen i norsk realiseres, vil elevene som går ut av tiende klasse i ungdomsskolen være relativt godt forberedt for å møte kravene i videregående skole i norskfaget. De har møtt de fleste hovedtemaene før og skal følgelig i hovedsak jobbe videre med kjente temaer. Og selv om vi har konkludert med liten progresjon over år uttrykt ved verbene og adjektivene, skal elevene likevel ifølge planen ha erfart trinn-intern progresjon og ha erfaring og kompetanse i å jobbe med lærestoff hvor kravene utvikler seg fra enkle til avanserte. I tillegg er det vår vurdering at den tydelige progresjonen fra trinn til trinn vi har identifisert for innholdet/konteksten i kompetansemålene, til en viss grad overskygger den negative betydningen av liten progresjon uttrykt ved verb og adjektiv.

Tabell 4.2 Sammenheng og progresjon i kompetansemål innenfor hovedområdet *Muntlig kommunikasjon* i Læreplan for norsk (NOR1-5) for sjuende trinn, tiende trinn og Vg1, Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogrammer. Venstre kolonne angir læreplantema.

Muntlig kommunikasjon					
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne					
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
1 LYT TE OG BE AR BEI DE	Lytte til og videreutvikle innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta	Lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster			Lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet Lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål
2 P R E S E N T E R E O G D I S K U T E R E	Presentere et fagstoff tilpasset formål og mottaker, med eller uten digitale verktøy Uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjons-situasjonen	Presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier	Bruke norskfaglige kunnskaper og begreper i samtaler om tekst og språk Bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv Kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttryksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner	Presentere norskfaglige emner og drøfte det framlagte stoffet Formidle faginnhold presist og bruke digitale medier og verktøy i formidlingen	Drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon Bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
3 AR GU ME NT ER E	Uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres	Delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon	Lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner		
4 VU RD ER E	Vurdere andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier	Vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier		Lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner	
Tabellen fortsetter på neste side					

Muntlig kommunikasjon					
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne					
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
5 DR AM AT IS ER E	Opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon	Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre <u>tolkende</u> opplesing og dramatisering	Mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner		Sette sammen og framføre et avgrenset litterært program
6 RE TO RI KK			Bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner	Bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner	Bruke retoriske og <i>digitale ferdigheter til å</i> produsere og framføre sammensatte tekster
7 SV & DA		Lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk			
Uthevet tekst: Målformulering brukt i intervjuer med elever/studenter og lærere i 10. trinn, Vg1, Vg3 og høyere utdanning (jf. kap 5) Kursivert tekst: Målformuleringen er plassert innenfor to læreplanteaer Understreket tekst: Adjektiver som er omtalt i analysen av progresjon uttrykt ved adjektiver Farget tekst: Se tabell 4.1					

Tabell 4.3 Sammenheng og progresjon i kompetansemål innenfor hovedområdet *Skriftlig kommunikasjon* i Læreplan for norsk (NOR1-5) for sjuende trinn, tiende trinn og Vg1, Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogrammer. Venstre kolonne angir læreplantema.

	Skriftlig kommunikasjon				
	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne				
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
8 LES E OG FO RST Å	Lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten	Lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger	Lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål	Lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer	Lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
9 S K R I V E T I L P A S S E T O G B E G R U N N E T	Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker Eksperimentere med skriving av enkle tekster på sidemål Skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt	Skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium Gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster Skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder	Gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål Skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler Tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv Bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster Skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster	Skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål Skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng	Skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster Bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
10 K I L D E B R U K	Bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoplinger og varierte estetiske virkemidler Velge ut og vurdere informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskanaler	Integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig	Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett		Bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning

Tabellen fortsetter på neste side

Skriftlig kommunikasjon					
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne					
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
11 FINN E INFO RMA SJON		Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne , kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget			Orienter seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut , sammenfatte og vurdere relevant informasjon
12 ORD FOR RÅD OG FOR M KRAV	Mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting	Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding		Uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav	Uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav
13 VUR DERE OG REVI DERE	Gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger	Planlegge , utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst	Vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier		
14 SV & DA	Lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet	Gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk		Lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk	
Uthevet tekst: Målformulering brukt i intervjuer med elever/studenter og lærere i 10. trinn, Vg1, Vg3 og høyere utdanning (jf. kap 5) Understreket tekst: Adjektiver som er omtalt i analysen av progresjon uttrykt ved adjektiver Farget tekst: Se tabell 4.1					

Tabell 4.4 Sammenheng og progresjon i kompetansemål innenfor hovedområdet *Språk, litteratur og kultur* i Læreplan for norsk (NOR1-5) for sjuende trinn, tiende trinn og Vg1, Vg2 og Vg3 studieforberedende utdanningsprogrammer. Venstre kolonne angir læreplantema.

Språk, litteratur og kultur					
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne					
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
15 RE TO RIK K		Gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på		Forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk	Bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster
16 SPR ÅK ET I SA MF UN NET	Gi eksempler på og reflektere over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker	Drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende	Beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger Gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn Drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster		
17 TAL EM ÅL NY NO RSK OG BO KM ÅL	Gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk Sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk Sammenligne talemål i eget miljø med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk	Gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål			Gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål
18 GR AM MA TIK K	Utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap	Beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp Bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål	Beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk		
Tabellen fortsetter på neste side					

Språk, litteratur og kultur					
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne					
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
19 SPR ÅK POL ITIK K		Forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag		Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet	Gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag
20 SA MIS K	Lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene	Gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge Gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk			Gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk
21 SA MM ENS ATT E TEK STE R		Beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder	Gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har Tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster	Analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier	Tolke og vurdere <u>komplekse</u> sammensatte tekster
22 SEL VVA LGT FO RD YPN ING		Presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne			Gjennomføre en selvvalgt og <u>utforskende</u> fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov
23 OP PHA VSR ETT OG KIL DE R	Kjenne til opphavsrettslige regler for bruk av kilder	Forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster		Referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner	
Tabellen fortsetter på neste side					

Språk, litteratur og kultur					
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne					
	Sjuende trinn	Tiende trinn	Vg1	Vg2	Vg3
24 LITT ERA TUR	Presentere egne tolkinger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk	Presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur		Lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold Sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellemåter og verdier i myter og folkediktning Beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster	Analysere , tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng
25 NO RR ØN T OG NO RDI SK				Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk	Gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene Presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster
Uthevet tekst: Målformulering brukt i intervjuer med elever/studenter og lærere i 10. trinn, Vg1, Vg3 og høyere utdanning (jf. kap 5) <u>Understreket tekst:</u> Adjektiver som er omtalt i analysen av progresjon uttrykt ved adjektiver Farget tekst: Se tabell 4.1					

5 Forberedthet ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring

I dette kapitlet skal vi studere forberedthet ved overgangen fra tiende trinn i ungdomsskolen til Vg1 i videregående opplæring. Dette inngår i delprosjekt B i denne studien, og er en kvalitativ studie basert på intervjuer med 61 lærere og 73 elever i tiende klasse og Vg1. Kapitlet belyser disse problemstillingene:

Hovedproblemstilling:

Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring?

Delproblemstillinger:

- Hvordan blir elever i tiende klasse forberedt på hva som venter dem i Vg1 i videregående opplæring, slik elever og lærere ser det?
- Hvilke erfaringer har Vg1-elever med overgangen når det gjelder faglig nivå og forventninger, arbeidsmåter og undervisningspraksis?
- I hvilken grad gir elever uttrykk for engasjement i fagene og i skolearbeidet, og hva sier dette om deres integrasjon i utdanningen?
- Hvilke muligheter finnes for forsering av fag på ungdomstrinnet, og hvordan blir disse oppfattet?
- Hvilke erfaringer har elever og lærere med forskuttering av læring gjennom forsering av fag?

For å belyse problemstillingene vil vi presentere hvordan våre respondenter, lærere og elever i tiende klasse i ungdomsskolen og i Vg1 i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialisering, vurderte elevenes forberedthet ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole både når det gjaldt å være faglig forberedthet og når det gjelder arbeidsmåter. Vi vil også presentere respondentenes vurderinger av elevenes engasjement i skolearbeidet. Til slutt i kapitlet oppsummerer og drøfter vi funnene. De vil også bli drøftet og satt inn i en større sammenheng i rapportens siste kapittel.

Når vi omtaler elevers og læreres synspunkter og vurderinger, bruker vi formuleringer som «Mange mener ...» eller «Noen synes ...». Dette er mengdeord som kan oppfattes som uttrykk for

kvantifisering, men det er ikke vår intensjon å etablere en skala gjennom bruken av disse begrepene. På den annen side er de heller ikke helt likeverdige. Begge begrepene uttrykker at det er flere enn en som har gitt uttrykk for et standpunkt, en holdning eller en vurdering, men når vi bruker ordet noen må nok det oppfattes som at det er færre av våre respondenter som har gitt uttrykk for et standpunkt enn når vi bruker ordet mange. Vi trekker imidlertid ingen skarp grense mellom disse begrepene. Begge brukes for å fortelle at synspunkter, vurderinger eller tanker forekommer blant respondentene, men at det også fins alternative vurderinger og synspunkter. Når vi bruker begrepet alle, f.eks. «Alle elevene på Vg1 ga uttrykk for.....», da mener vi alle. Vi formulerer oss noen ganger slik for å illustrere at et synspunkt, en vurdering eller en holdning er sterkt representert blant våre respondenter, samtidig som vi erkjenner at andre synspunkter kan finnes og at vi ikke kan påberope statistisk generaliserbarhet.

5.1 Faglig forberedthet ved starten av Vg1

Vi skal nå se nærmere på det å være faglig forberedt for å begynne i et studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole.

Omfattende forskning, nasjonalt og internasjonalt, har vist at det forhold som i aller størst grad predikerer utfallet av videregående opplæring, er de kunnskaper og ferdigheter elevene har tilegnet seg i grunnskolen og som er det grunnlaget de starter i videregående skole med (Falch, Nyhus & Strøm 2011; Lamb, Markussen, Sandberg, Teese & Polesel 2011; Markussen, Frøseth & Sandberg 2011; Rumberger 2011b; Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen 2012). Dette kunnskaps- og ferdighetsgrunnlaget måles gjerne med karakterer. Dvs. at jo bedre karakterer de unge har fra tiende klasse i ungdomsskolen, jo bedre klarer de seg. På denne måten fremstår karakterene fra tiende klasse som et tydelig mål på faglig forberedthet.

Lærere i tiende pekte på at studieforberedende er krevende og forutsetter godt faglig grunnlag og høy motivasjon. De mente derfor at elever med gode karakterer som velger studieforberedende fordi de er ambisiøse og motiverte og har planer om høyere utdanning, er godt faglig forberedt for videregående. De mente også at de som har et lavere snitt og som velger studieforberedende av andre grunner som at foreldrene ønsker det eller at de ønsker å holde alle dører åpne, har et svakere utgangspunkt. Dette er i tråd med det omfattende nasjonal og internasjonal forskning viser; at det som i sterkest grad predikerer utfallet av videregående opplæring, er kunnskapsgrunnlaget de unge har med seg inn.

Også noen andre forhold understreker at når lærerne i Vg1 vurderer om elevene er faglig forberedt, så vurderer de dette ut fra elevenes karakterer. Fire eksempler:

Lærerne i Vg1 hadde ulike vurderinger av hvor godt kvalifisert elevene er. Det kan ha å gjøre med at ulike skoler får elever som faktisk er ulikt forberedt. Noen av skolene var populære skoler med høye karakterkrav for å komme inn. På disse skolene vurderes elevene som kvalifiserte, nettopp fordi de har gode karakterer fra tiende klasse.

Noen lærere i Vg1 mente at elevene på studiespesialisering er bedre kvalifisert enn elevene på idrettsfag og musikk, dans og drama. De forklarte dette med at noen elever velger disse utdanningsprogrammene fordi de vil dyrke interessene sine, kanskje uten at de har de beste karakterene eller er motivert for fellesfagene som trengs for å oppnå studiekompetanse.

Noen lærere i tiende klasse pekte på at noen elever som begynner på musikk, dans og drama eller idrettsfag ikke vet hva som venter dem. I tillegg til at noen av dem er faglig svake, har de heller ikke forstått at de må ha de nødvendige fellesfagene for å få studiekompetanse: «Det er mange av de som vil på idrett for eksempel som ikke er klar over at det er et fullt studieprogram pluss idrettsfagene. Og det er ofte hardere enn man kanskje tror».

Noen pekte på ordningen med opptaksprøve til musikk, dans og drama: noen kommer inn bl.a. fordi de er flinke til f.eks. å danse, spille gitar eller å stå på scenen. Dersom disse elevene har svake karakterer fra tiende klasse, kan de få vansker med fellesfagene. Men fordi man kjenner til

betydningen av det faglige grunnlaget ved oppstart, ble karakterene også vektlagt. Man vet at det er krevende å komme gjennom, så med for svakt karaktergrunnlag var man restriktive med å slippe inn elever med svake karakterer selv om de presterte godt på opptaksprøve.

I disse fire eksemplene ser vi at lærerne la karakterer til grunn når de skulle vurdere om elevene er forberedt for videregående skole. Lærerne kjenner denne sammenhengen mellom karakterer fra tiende klasse på den ene siden og forberedthet og prestasjoner på den andre, og fremmet synspunkter som er i tråd med forskningen: Det som har mest å si for å være forberedt og for hvordan det går i videregående opplæring, er det faglige grunnlaget de har med seg inn, målt med grunnskolekarakterene.

I det følgende skal vi dykke under overflaten og se nærmere på forberedthet i noen utvalgte fag.

5.1.1 Forberedt i norsk

Vg1-elevene hadde som forventet ulike vurderinger av hvor godt forberedt norskundervisningen i ungdomsskolen hadde gjort dem for norskfaget i Vg1. En elev forklarte variasjon i forberedthet med at elevene kommer fra forskjellige ungdomsskoler. Han fortalte at han kan enkelte ting bedre enn andre. «Jeg har lært det i ungdomsskolen. Men så er det noe vi ikke har jobba med i det hele tatt». Dette fenomenet, at det er forskjell i kompetansen til Vg1-elevene avhengig av hvilken ungdomsskole de kommer fra, ble også nevnt av noen lærere, uavhengig av fag.

Noen lærere i tiende klasse løftet frem et interessant perspektiv. En av dem sa at «Vi driver jo ikke og leser læreplanene til de andre skoleslagene», og derfor var det vanskelig å svare på om deres elever er godt forberedt for norskfaget i videregående skole. Noen lærere uttrykte at de forutsatte at når de forholdt seg til kompetansemålene for tiende trinn så burde det bety at elevene er forberedt for neste nivå. Underforstått uttrykte de dermed en forventning om og forståelse av at læreplanen er konstruert slik at det er sammenheng og progresjon fra nivå til nivå. Analysen av norsklæreplanen i kapittel 4, viser at det i stor grad er slik. Likevel stiller vi spørsmålet: Burde man forvente at lærere i ungdomsskolen kjenner til innholdet i læreplanen for videregående i sitt fag?

For å undersøke elevenes forberedthet i norsk spesifikt, tok vi utgangspunkt i læreplanen i norsk for grunnopplæringen. Den er delt inn i tre hovedområder: a) muntlig kommunikasjon, b) skriftlig kommunikasjon og c) språk, litteratur og kultur. Innenfor hvert av hovedområdene er det formulert en rekke kompetansemål som sier hva elevene skal ha tilegnet seg av kompetanse ved slutten av tiende klasse (jf. læreplananalysen i kapittel 4).

For å kunne si noe om forberedthet i norskfaget, valgte vi et kompetansemål innenfor hvert av de tre hovedområdene, og snakket med lærere og elever om disse. I ungdomsskolen spurte vi om elevene kunne dette ved avslutningen av tiende klasse. I videregående skole spurte vi om elevene kunne dette da de begynte i Vg1. Nedenfor ser vi nærmere på lærernes og elevens vurderinger av dette.

Kompetansemål *Muntlig kommunikasjon*: Eleven skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon

Denne målformuleringen er todelt. Første del handler om å delta i diskusjoner, andre del om begrunnelser og saklig argumentasjon. Elevene i tiende og Vg1 var enige om at de har hatt mye diskusjoner. På mange av skolene fortalte de at man har hatt fokus på dette «Ikke bare i ungdomsskolen, men gjennom flere år». Lærere i tiende klasse var enige, og mange mente at elevene deres som skal begynne i studieforbereidende er godt forberedt når det gjelder dette. På alle skolene påpekte lærerne at dette kompetansemålet er like relevant i andre fag, og trakk særlig frem samfunnsfag og RLE. Mange Vg1-lærere var enige med ungdomsskolelærerne, og fortalte at elevene er gode både på å gi presentasjoner og på å delta i diskusjoner.

For andre del av målformuleringen om begrunnede meninger og saklig argumentasjon var imidlertid meningene mere delte, både blant elever og lærere.

På fem av de seks ungdomsskolene fortalte elevene at dette ble det jobbet med. Imidlertid var det variasjon i hvor stor vekt lærerne la på dette. På en skole hørte vi at elevene ble fortalt at de skulle begrunne og være saklige, men at «Jeg synes egentlig ikke vi jobber med det». På en annen skole fortalte elevene at lærerne var veldig opptatt av dette, når de har et standpunkt må de alltid begrunne det. Blant Vg1-elevene hørte vi at kravene på dette området er strengere enn i ungdomsskolen. I ungdomsskolen trengte de bare å være saklige, mens nå må de gå mer i dybden og også kunne argumentere.

Blant lærerne i tiende klasse hørte vi om stor variasjon når det gjelder kompetanse i å begrunne og argumentere. Mange lærere mente at elevene er flinke: «De vet hva saklig argumentasjon er, og de kan begrunne meningene sine». Lignende vurderinger hørte vi på mange ungdomsskoler, men ikke alle, noe som indikerer variasjon i hvordan skolene har arbeidet med dette og hvor godt elevene er forberedt når de begynner i Vg1. Det var også variasjon mellom elevene på samme skole, for som en tiendeklasselærer sa: «Mange vil kunne gjøre det, ja. Men vi klarer nok ikke å få med alle på en sånn type oppgave».

Også Vg1-lærerne pekte på at sakligheten kan variere, og sa at elevene er flinke til å legge frem fagstoff, men «Når de tar opp et tema, f.eks. abort, så kan det bli veldig mye usaklig». En lærer sa at i faget idrett og samfunn er det sjelden de kommer med gode, saklige meninger, og at de har vansker når de skal formulere en problemstilling og begrunne hvorfor de valgte akkurat denne saken. Han begrunnet standpunktet med et eksempel: «I forbindelse med kampfiksing blir det reproduksjon. De fleste er ikke i stand til å trekke inn andre sider ved kampfiksing». Andre lærere mente at elevene er saklige, at de begrunner og argumenterer. En engelsklærer sa at hun var overrasket over hvor gode elevene er på å komme med saklig begrunnede meninger. Andre påpekte at dette må det jobbes med hele tiden, det må holdes ved like.

Også Vg1-lærere i andre fag enn norsk var opptatt av dette målet. En danselærer fortalte at mange av diskusjonene blant danselevnene handler om kunst, og når elevene syns noe er stygt og noe er fint, så vet de ikke hvorfor. Derfor jobbet de med at elevene skulle kunne forklare hvorfor de syns noe er stygt, «De skal finne ut hvorfor de ikke liker ting og hvorfor de liker ting». Også elever mente at dette er kompetanse som er viktig også i andre fag enn norsk, f.eks. i naturfag: «Vi har jo noen etiske spørsmål som vi jobber med i naturfag, og der har vi jobba med å begrunne meningene våre – innenfor bioteknologi og sånn».

Vi kan oppsummere at diskusjoner i ungdomsskolen er utbredt, og at elevene er godt forberedt når det gjelder første del av målformuleringen, og at for andre del av målet identifiserte vi betydelig variasjon mellom elever, klasser og skoler. En lærer i Vg1 oppsummerte dette godt: «Noen har sylskarpe meninger og kan begrunne det på en saklig måte, og andre er ikke i nærheten».

Kompetansemål *Skriftlig kommunikasjon*: Eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium

Også her var det stor variasjon i hva elevene kunne, både innad i og på tvers av utdanningsnivå. En naturfaglærer i Vg1 kommenterte at noen får ikke dette til, samtidig som «Du har dem som skriver kjemp godt, klarer å trekke sammenhenger i ulike temaer vi har vært gjennom, og se det store bildet». En norsklærer i Vg1 anslo at kanskje 10-15 prosent av elevene oppfyller dette målet når de begynner i videregående skole, mens lærerne i tiende klasse hadde en mer positiv vurdering av hva elevene kan.

Lærerne i tiende klasse var stort sett enige om at dette har de jobbet mye med. De ga også uttrykk for at dette behersker elevene. De mente også at det argumenterende og begrunnende vektlegges like mye som det kreative og informative. Det ble også bekreftet at de har jobbet med alle deler av målet, så vel de ulike sjangere, som det å reflektere og argumentere.

Elevene i tiende klasse var stort sett enige med lærerne sine. Mange av dem sa også at de har jobbet mye med reflekterende og argumenterende tekster og at dette kan de. Her var det en viss variasjon i elevenes vurderinger. Noen fortalte at de har gått gjennom dette, men at de ikke har øvd så mye på det, og noen andre sa at de jobber mest med kreative tekster.

Mange av Vg1-lærerne hadde en annen vurdering og ga tydelig uttrykk for at elevene er flinke til å skrive kreative og informative tekster, men at de ikke behersker det reflekterende, argumenterende og begrunnende. En lærer sa at «De faller ofte gjennom det med argumenterende og begrunnede synspunkter». En annen lærer som var enig, plasserte ansvaret i ungdomsskolen: «Det kan de rett og slett ikke, det øver de ikke nok i ungdomsskolen».

Mange Vg1-elever ga uttrykk for det samme som sine lærere, at de har jobbet mye med kreative tekster i ungdomsskolen, «men ikke så grundig på den reflekterende og argumenterende delen». Mange vektla at i videregående må de skrive andre typer tekster enn i ungdomsskolen: «Det er mye mer fagrettet norsk nå». En annen sa at «Det er det reflekterende og argumenterende vi så langt har hatt mest bruk for, og det er det jeg har fått minst erfaring med fra ungdomsskolen».

Den siste delen av kompetansemålet handler om å tilpasse den skriftlige teksten til mottaker, formål og medium. Lærerne og elevene i Vg1 var enige om at mange elever ikke behersker dette, uttrykt slik av en elev: «Jeg tror ikke vi har jobba så mye med mottaker, hvem det er retta mot».

Noen lærere i Vg1 tok elevene i forsvar og pekte på at dette er et høytravende mål hvor man ikke kan forvente høy måloppnåelse fra svært mange elever. Det ble også understreket at det å skrive reflekterende og argumenterende er en modningssak. Elevene har et godt grunnlag fra ungdomsskolen, mente de. Dette er et mål de arbeider med hele tiden, slik at denne kompetansen vil øke og videreutvikles gjennom videregående. En elev var inne på det samme når han sa at «Dette har vært sånt vi lærer, mye fra barneskolen, også bygger du videre på det i ungdomsskolen og videregående skole. Dette er mål som går gjennom hele utdanningsløpet».

Mange Vg1-lærere relaterte dette kompetansemålet til andre fag. En naturfaglærer understreket at dette er et viktig kompetansemål også i naturfag. Han mente at elevene lærer å skrive reflekterende og resonnerende tekster i norskfaget, men at de sliter med å overføre dette til naturfagene. Også en samfunnsfaglærer mente at elevene strever med å anvende skrivekompetansen faglig, med å overføre den til nye fagområder. Han sa at selv om de er flinke til å drøfte i norsk, får de det ikke nødvendigvis til i andre fag: «Hvis de skal drøfte innenfor psykologi, da sitter de der og lurar på hva i all verden drøfting betyr. De sliter med overføringen».

Mange Vg1-lærere påpekte en annen utfordring for skriftlige fremstillinger: tilgangen til informasjon på nettet. De hevdet at mange elever er svært dyktige på å finne stoff på nettet og de er gode på «klipp og lim». Konsekvensen er at de leverer usammenhengende tekster sammensatt av brokker herfra og derfra. De fremstår som mindre selvstendige fordi oppgaven fylles av informasjon som er hentet fra ulike kilder. Dette blir også synlig når de har presentasjoner. De lager flotte power-point-presentasjoner som de fremfører veldig bra, «men når du begynner å rive det litt fra hverandre og pirker under overflata, så kan de ikke drøfte ordentlig det de selv har skrevet».

Vi kan oppsummere stor enighet blant informantene om at eleven har jobbet mye med kreative og informative tekster i ungdomsskolen. Elevene og lærerne i tiende klasse hevdet også at de har jobbet mye med reflekterende, argumenterende og begrunnede tekster, men her var både elever og lærere i Vg1 uenige. De mente at grunnlaget på dette området er for dårlig, og at ungdomsskolen ikke har forberedt elevene godt nok på å skrive reflekterende, argumenterende og begrunnede tekster, og heller ikke på å anvende skrivekompetansen faglig på nye fagområder.

Kompetansemål *Språk, litteratur og kultur*: Eleven skal kunne forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster.

Dette kompetansemålet ble i stor grad, både av elever og lærere på tiende trinn og Vg1, relatert til bruk av kilder i skrevne tekster og presentasjoner, og hvordan disse kildene skal refereres.

Alle elevene i tiende klasse vi snakket med, hadde vært innom dette, men i svært varierende grad. De visste at kilder skal oppgis, men hva de hadde lært varierer. Vi illustrerer dette med praksis for å oppgi kilder. På en skole måtte elevene referere kilde både i teksten og i litteraturlista til slutt. På en annen skole krevdes ikke at kilden ble oppgitt i løpende tekst. Atter andre gjorde ikke dette, fordi «det blir litt rotete», og vi møtte også elever som fortalte at det med kilder ikke var så viktig, selv om det er en fordel å ha det med. Også blant elevene i Vg1 var det stor enighet om at ungdomsskolen hadde gitt dem opplæring i at de skal referere kilder og at de faktisk gjorde dette. Men de sa også at: «Det var først i videregående skole at jeg fikk en skikkelig gjennomgang».

Blant lærerne i tiende klasse var det mange som sa at dette er et område de ikke har viet nok oppmerksomhet, og at dette er et svakt punkt hos elevenes. Alle sa at elevene har vært innom dette og at de vet at de må oppgi kilder, men lærerne bekreftet stor variasjon i hvordan kilder brukes og oppgis. Noen fortalte at elevene er flinke, og at de også oppgir kilder i løpende tekst, andre sa at kilder i løpende tekst ikke er et krav, mens andre igjen ga uttrykk for at elevene ikke er særlig bevisste på hvordan kilder refereres. Det ble også hevdet fra lærerhold at de hadde elever som oppgir kilder fordi de skal gjøre det, men at de ikke skjønner hvorfor. Fra lærerhold i Vg1 hørte vi at dette kan ikke elevene når de begynner, men at dette bedrer seg raskt i videregående opplæring.

Noen av lærerne i tiende klasse og i Vg1 relaterte dette kompetansemålet til plagiering og klipp-og-lim. Det ble påpekt at tilgangen til informasjon på nettet er en utfordring. Mange elever er raske til å gå på nettet og er flinke til å finne frem. Det ble påpekt fra lærerhold at noen elever har et ukritisk forhold til å hente stoff fra nettet og kopiere det inn i som egen tekst. En lærer sa at «De skjønner ikke at de tyvlåner andres argumenter». Konsekvensen er at mange leverer usammenhengende tekster sammensatt av brokker herfra og derfra. De fremstår som mindre selvstendige fordi oppgaven fylles av informasjon som er hentet fra ulike kilder. Dette blir også synlig når de lager flotte power-point-presentasjoner som de fremfører veldig bra, «men når du begynner å rive det litt fra hverandre og pirker under overflata, så kan de ikke drøfte ordentlig det de selv har skrevet».

Når plagiering ble tema, var det mange lærere som relaterte dette til andre fag en norsk. De fortalte at de, f.eks. i samfunnsfag og RLE jobbet mye med å få elevene til å forstå at dette skal være deres egen tekst med deres eget språk. Også en naturfaglærer var bekymret for plagiering, og påpekte at i dette faget er det vanskeligere å fastslå plagiering. Når du skal forklare prinsippene for elektrolyse eller oppbyggingen av DNA, så skal du ikke finne på noe nytt, men fortelle om noe som andre har beskrevet før, så det er ikke så lett å vite om noe er plagiat eller ikke.

Vi kan oppsummere at både elever og lærere i tiende klasse og i Vg1 var enige om at elevene ikke lærer kildebruk godt nok i ungdomsskolen. Mange har vært innom dette, og når de lærer det ordentlig i videregående skole så tilegner man seg dette raskt. Blant lærerne ble tilgangen til nett og de muligheter det åpner for når det gjelder plagiering og ukritisk kildebruk, ansett som en stor utfordring.

5.1.2 Forberedt i matematikk

Ifølge mattelærerne i Vg1 var det stor variasjon i hvor forberedt elevene er for matematikken de møter i videregående. Mange ga uttrykk for at forskjellen er størst mellom de som har valgt teoretisk eller praktisk matematikk (T-matte eller P-matte). Det er oftest de med best mattekarakterer fra ungdomsskolen som velger den vanskeligste matten. Vg1-lærere ga uttrykk for at de som velger T-matte stort sett klarer seg bra. Det ble også fremholdt som en forutsetning for å mestre T-matte å ha med seg gode matteferdigheter fra ungdomsskolen. Det betyr at elever med svake ungdomsskolekarakterer som velger T-matte, med stor sannsynlighet vil streve med faget. En lærer i tiende klasse sa: «Det er noen som søker T som har tre i matte, og da tror jeg de kommer til å slite veldig». Elevene

i tiende klasse var stort sett oppmerksomme på dette slik at de som vurderte seg selv som godt nok forberedt for matematikken i videregående, som oftest var elever som liker og behersker matte.

Bildet av at Vg1-elever som har T-matte stort sett klarer seg bra fordi de har et godt grunnlag fra grunnskolen, kan nyanseres. Noen elever gjorde det ved å peke på at T-matte er mye vanskeligere enn ungdomsskole-matte, slik at selv elever som er flinke i matte og hadde gode karakterer i ungdomsskolen, opplever stor overgang når de begynner i Vg1. En Vg1-elev utdypet hvordan T-matte kan være vanskelig. Han sa at når de hadde algebra i ungdomsskolen så hadde de algebra, men når de driver med algebra nå har de åtte forskjellige kapitler: «Vi har masse formler for å løse algebra, men i ungdomsskolen lærte vi bare en formel. Da kunne du algebra og da hadde du sekser. Men her må du kunne alle formlene for å få sekseren».

En mattelærer i tiende klasse underbygget dette: «Jeg tror gapet mellom ungdomsskolen og studiespesialisering fortsatt er veldig stort». En utfordring for mange elever, ifølge noen mattelærere i Vg1, var at selv om de hadde de mest grunnleggende matematikkunnskapene inne, så manglet de helhetsforståelsen, de strevde med å bruke matematikken i nye sammenhenger. Algebra ble utpekt som et område hvor mange elever har svake kunnskaper: «Elevene sliter mye med abstrakt symbolisme og å beskrive ting med symboler». Mange kommer inn med gode karakterer i matematikk fra ungdomsskolen, «men matematikkforståelsen er ikke der. De har rett og slett bare lært seg en metode for å løse oppgaven». Med svake kunnskaper og ferdigheter i algebra og ligninger og manglende helhetsforståelse er man ikke godt nok forberedt for matematikken i videregående skole.

På en ungdomsskole påpekte lærerne at elevene ikke blir godt nok forberedt i algebra og ligninger fordi dette er tonet ned i ungdomsskolen. De hevdet at matematikk-eksamen i tiende klasse legger så lite vekt på algebra og ligninger at det er mulig å gå ut av ungdomsskolen med svake kunnskaper og ferdigheter på disse områdene, og likevel få en god karakter. De mente at eksamensinnholdet er med på å styre undervisningen og dermed hva de unge kan og dermed igjen at de er for dårlig forberedt for matematikken i videregående skole.

Det er likevel blant de som har valgt P-matte de største utfordringene finnes, mente mange lærere i Vg1. Dette er ofte elever som ikke liker faget, de har slitt lenge og de fortsetter å slite. En Vg1-elev fortalte at hun alltid har slitt i matte, ikke kunne så mye og at overgangen til videregående skole har vært vanskelig. Hun mente derfor at «det var lurt at jeg tok P-matte for å få repetisjonen».

Noen lærere i tiende klasse hadde en annen vurdering av P-matte og elevene som begynner der. De mente at de vil klare seg bra. En lærer utdypet dette: «Jeg tror det er ytterst få som går inn på studiespesialisering med såpass lite regneferdigheter at de ikke kan bestå P-matte i det minste». Mange pekte på at P-matte er lett fordi den er en repetisjon av matten i ungdomsskolen, ja en Vg1-elev mente til og med at «den matten vi hadde i ungdomsskolen er vanskeligere enn den vi har nå i P».

Noen pekte imidlertid på at det blant de som søker P-matte, også er elever med svært gode matte-karakterer fra ungdomsskolen, og som kunne klart T-matte, men som velger P-matte av strategiske grunner. De sikter mot generell studiekompetanse, og har ikke behov for T-matte og velger P-matte hvor de uten store anstrengelser kan sikre seg en god karakter.

Det betyr at P-matte elevene kan deles i to: De som behersker matte godt, men som velger dette faget av strategiske grunner, og de som sliter i faget og velger P-matte fordi det er den enkleste varianten. Den første gruppen er godt nok forberedt, mens den andre ofte ikke er det.

En forklaring på at mange møter de studieforbereidende utdanningsprogrammene med et for svakt faglig grunnlag i matte, kan være at ungdomsskolen i for liten grad har klart å møte den store variasjonen i matematikkunnskaper og -ferdigheter med god og riktig tilpasset opplæring.

Opplæringsloven (§ 1-3) sier at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten*». Dette gjelder alle elever, fra de høyt til de lavt presterende, og

det gjelder alle fag. Når vi omtaler tilpasset opplæring i relasjon til matematikkfaget, er det fordi dette oftest ble tematisert av lærere og elever når vi snakket om matematikk. Med tanke på en overgang til videregående opplæring handler dette også om å forberede så mange som mulig på å være i stand til å møte de faglige kravene i videregående opplæring. Lærere i tiende klasse fortalte at de synes det er utfordrende, med den variasjonen som fins, å gjennomføre tilpasset opplæring som treffer alle elevene: «Det går ikke an. En lærer kan ikke gi 30 stykker tilpasset opplæring i alle fag, det er ikke mulig det». Elevene bekreftet dette og fortalte om variasjon i hvordan dette løses. Noen fortalte om matteundervisning som bare tar hensyn til «de som ligger høyt oppe og prøver å få de til å ligge der heller enn å hjelpe de som faktisk har potensiale til å kunne bli bedre». Andre hadde motsatte erfaringer: «Man ser de som strever, og de som ligger høyt oppe får seile sin egen sjø fordi de er så flinke at greier seg selv».

En relativt hyppig valgt løsning er nivådifferensiering, og det var stort sett i matematikk vi hørte om dette. Ofte praktiseres nivådifferensiering ved å dele klassen i grupper etter ferdighets- og kunnskapsnivå. Et eksempel var en skole hvor de som er flinkest og svakest gikk ut av klassen med hver sin lærer, mens midtsjiktet ble igjen sammen med klassens mattelærer. En annen variant var en todeling hvor de som sikter mot høy måloppnåelse, var i en gruppe og de som sikter mot lav måloppnåelse, var i en annen. Elevene reagerte ulikt på nivådifferensiering. Noen likte det ikke fordi «de føler seg stigmatisert når de går ut av klassen». Men stort sett var elevene positive til slike ordninger, bl.a. eleven som mente at matte «er virkelig det faget hvor de tar hensyn til om du sliter eller ikke» og at det «skulle gjerne vært sånn i andre fag».

Vi ser altså at stor variasjon i kunnskaper og ferdigheter i matematikk i ungdomsskolen, gjør det utfordrende å gjennomføre god tilpasset opplæring, og at måten lærerne og skolene møter dette på, varierer. Denne variasjonen kan bety at hvilken skole elevene går på og hvordan den enkelte skole gjennomfører matematikkundervisningen, har konsekvenser for hvor godt faglig forberedt elevene er for matematikkopplæringen i videregående. En konsekvens av en tilpasset opplæring som ikke er god nok i ungdomsskolen, kan være at elever som begynner i et studieforberedende utdanningsprogram, er mindre forberedt enn nødvendig.

Vi kan oppsummere at elevene er varierende forberedt i matematikk. Noen har prestert godt i faget i ungdomsskolen og er stort sett godt forberedt, men noen har opplevd stor overgang og strever med å få til matematikken. De som har valgt P-matte har stort sett det svakeste grunnlaget fra grunnskolen, og er mindre godt forberedt. Noen med gode karakterer fra tiende klasse har valgt P-matte av strategiske grunner, og de opplever stort sett at de er godt forberedt for matten de møter i Vg1.

5.1.3 Forberedt i engelsk

Så godt som alle vi har snakket med, både lærere og elever i tiende klasse og Vg1 mente at elevene var godt forberedt i engelsk med tanke på at de skulle begynne i et studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole.

Nesten alle elevene, både i tiende og i Vg1, ga uttrykk for at de var flinke i muntlig, flinkere enn i skriftlige engelsk. De mente at de hadde lært mye muntlig engelsk på andre arenaer enn skolen: musikk, youtube, spill, filmer og reiser. Men samtidig som mange delte denne oppfatningen, var det også mange som ga uttrykk for at dette ikke er nok, og det var bred enighet om når det gjelder «skriftlig så er det jo skolen». Også lærerne var enige i at elevene har lært mye muntlig engelsk utenfor skolen.

Lærerne i Vg1 hevdet at mange elever uttrykker seg godt, har stort ordforråd og god flyt i språket. Lærerne i tiende klasse var enige i at majoriteten av elevene er bedre i engelsk muntlig enn skriftlig. En lærer mente at de er flinke i muntlig, «men når det kommer til det skriftlige er det ikke alltid det er samsvar mellom det de faktisk kan og det de tror de kan». En annen lærer var mer positiv, og sa om skriftlig engelsk at «Jeg tenker på de som skal inn på studiespesialisering, jeg vil si at mange av dem er ganske dyktige i forhold til det som er forventet av en 16-åring».

En annen lærer pekte på et annet viktig forhold, den store variasjon mellom elevene: «Du har de som sitter i tiende og fortsatt ikke kan verbene de slet med da de begynte. Og du har de som har lært seg masse nytt, og du har de som er kjempegode i alt».

Vg1-lærerne ga også uttrykk for at de hadde noen forventninger til den kompetansen elevene skulle ha med seg fra ungdomsskolen. Mange lærere påpekte imidlertid at det er for lite fokus på grunnleggende opplæring i ungdomsskolen, og særlig at mange elever kan for lite grammatikk. En lærer fortalte om elever med gode karakterer, men som «har store hull når det gjelder engelsk grammatikk. De kan ikke engang bøye to be i presens». En lærer sa at det har vært fokus på å kommunisere på engelsk, og «litt for lite på å få de formelle ferdighetene ordentlig på plass. Og det følger med dem videre». Hun understreket at dette var et generelt problem blant elever på alle de studieforberedende utdanningsprogrammene.

Elevene, både i tiende og i Vg1, bekreftet at det var lite spesifikk grammatikkundervisning i tiende klasse. Noen elever i tiende fortalte at de tar opp grammatikk i forkant av heldagsprøver som repetisjon og når de får tilbake skriftlige oppgaver hvor det er grammatiske feil. Lærerne i tiende var enige med elevene i at det ikke var mye spesifikk grammatikkundervisning og sa at de tok opp dette når det var relevant: «Vi jobber med det ved å gi tilbakemelding på det de skriver».

Også elever i Vg1 pekte på at de hadde huller i grammatikken og skriveopplæringen med negative konsekvenser for skriftlige fremstillinger, og de rapporterte om stor overgang. De fortalte at i ungdomsskolen kunne de få en femmer uten å bry seg veldig om hvordan de skrev. «Men nå må du tenke på hvert eneste ord du skriver, om det er riktig, om grammatikken er bøyd riktig».

En engelsklærer i Vg1 pekte på et annet forhold når det gjelder skriftlig fremstilling, og det er at når det er snakk om samfunnsfaglige temaer i engelsken er elevene for lite kritiske og reflekterte. I følge han hadde mange vansker med å skrive lengre fagtekster på engelsk. De er flinke på å skrive kreative tekster, men sliter med å argumentere og begrunne synspunktene sine. Her møtte vi det samme synspunktet som mange, både lærere og elever, ga uttrykk for når det gjelder norskfaget i Vg1. Noen Vg1-elever bekreftet på et vis lærernes vurdering, ved at de selv ga uttrykk for misnøye med at de lærer mer om kultur, samfunn og politikk enn engelsk i seg selv: «Jeg synes engelskfaget har blitt til en engelsk versjon av norsk og samfunnsfag nå».

Den variasjon i kunnskaper og ferdigheter vi hørte om i engelskfaget, f.eks. relasjonen mellom skriftlig og muntlig kan ha mange forklaringer. Noen Vg1-lærere mente å observere tydelig forskjell i forhold til hvilke lærere elevene hadde hatt i ungdomsskolen. En lærer understreket hvor viktig lærerkompetansen er og sa at i fremmedspråk så de det helt tydelig: «Det er en helt entydig konklusjon at det har med de som underviser i ungdomsskolen sin kompetanse å gjøre». Når lærerne kan mer, lærer elevene mer, mente han.

Vi kan oppsummere at elevene er godt forberedt i engelsk muntlig, men det er stor enighet om at dette i stor grad skyldes påvirkning og språkopplæring på andre arenaer enn skolen; filmer, nettet, musikk og youtube. Elevene er ikke like godt forberedt i skriftlig engelsk, og dette forklares av mange med redusert fokus på grammatikkundervisning.

5.1.4 Forberedt i andre fremmedspråk

Andre fremmedspråk fremstår som en stor utfordring. Her var det nærmest unison enighet, både blant lærere og elever, om at det er store mangler i elevenes forkunnskaper når de begynner i Vg1. Mest optimistiske i sine vurderinger var lærerne i tiende klasse, mens de som var hardest i sin dom over elevenes kunnskaper og ferdigheter i andre fremmedspråk, var lærerne i Vg1.

De lærerne vi snakket med i tiende klasse,²⁶ mente at elevene var forberedt for undervisning i andre fremmedspråk i Vg1. En fransklærer sa at det varierer, «men de er så godt rustet som de kan». Vg1-lærerne oppfattet situasjonen motsatt. En fransklærer beskrev situasjonen som ille og sa at «De kommer med veldig manglende kunnskaper, det er semmert for mange, det er dårlig». Han vurderte det som umulig å hjelpe alle gjennom. Det er interessant å merke seg at dette var elever med et høyt snitt som hadde kommet inn på en skole med høye inntakskrav.

Blant elevene i tiende klasse var det noen som mente at de var godt forberedt for andre fremmedspråk i Vg1, men den store majoritet av de vi snakket med mente det motsatte, slik som denne eleven: «Jeg har spansk, og det er ikke for å være frekk, men det er helt katastrofe synes jeg». Noen elever i Vg1 mente at de var godt forberedt for overgangen til videregående, men det var utbredt oppslutning om vurderingene av at det ikke står så bra til; de er altfor dårlig forberedt, og overgangen er svært stor.

Vi ba også elevene og tiende klasse og Vg1vurdere egne muntlige ferdigheter i andre fremmedspråk. Ingen, verken blant de som hadde tysk, fransk eller spansk, mente at de kunne klare å føre enkle samtaler med personer som har dette språket som sitt morsmål. Det lengste de strakk seg, var å si at de nok skulle klare å spørre om veien eller å bestille på en restaurant, men at når de fikk svar, var det ofte vanskelig å forstå «fordi de snakker så veldig fort».

Det var altså bred enighet om at det står dårlig til i andre fremmedspråk, og at elevene er dårlig forberedt når de begynner i Vg1. I lærerintervjuene i Vg1 hørte vi to forklaringer på dette. Den ene er at kunnskapene og ferdighetene i fremmedspråk generelt har utviklet seg negativt pga. redusert vektleggingen av grammatikk i norskundervisningen. Dette synspunktet fikk støtte blant lærerne i tiende klasse. De hevdet at de måtte ta seg av den grammatikkopplæringen de hadde forventet hadde skjedd i barneskolen i norskfaget. Den andre forklaringen er at det er vanskelig for små ungdomsskoler å ha lærerkompetanse i fremmedspråkene. Dette støttes av erfaringene til elever som fortalte hvor sårbar undervisningen i andre fremmedspråk kunne være når fransk-, tysk- eller spansklæreren ble borte pga. sykdom eller permisjon. Da ramler ofte det hele sammen fordi ingen kan ta over undervisningen. En spanskelev fortalte at: «I åttende var vi kjempemotiverte og hadde lyst til å lære alle sammen, men så dro læreren til Argentina og ble borte et år».

Vi støtte også på et annet fenomen som handler om konsekvensen av valg av andre fremmedspråk i ungdomsskolen. Vi møtte mange Vg1-elever som først etter at de hadde begynt i videregående, var blitt oppmerksomme på at de må ha andre fremmedspråk i tre år i videregående fordi de ikke hadde andre fremmedspråk i ungdomsskolen. De fortalte at denne informasjonen hadde de ikke fått i ungdomsskolen, og at dette kom som en stor overraskelse. Konsekvensen ble at de fikk færre valgmuligheter i Vg3, fordi noen timer var låst til andre fremmedspråk. Et eksempel var en Vg1-elev på musikk som hadde oppdaget at «Jeg får ikke musikk fordypning». Noen av Vg1-elevene ga uttrykk for sterk kritikk av rådgivningstjenesten i ungdomsskolen fordi de ikke hadde fått informasjon om dette.

Vi kan oppsummere at elevene i stor grad er dårlig forberedt i andre fremmedspråk. Dette ble forklart med reduserte grammatikk-kunnskaper og vanskeligheter med å rekruttere og beholde gode lærere i disse fagene.

5.1.5 Forberedt i idrettsfag og musikk, dans og drama

Felles for disse utdanningsprogrammene er at det er ingen fag i ungdomsskolen som er direkte forløpere for programfagene her. Man kan kanskje tenke seg at valgfaget sal og scene og de obligatoriske fagene kroppsøving og musikk skulle ha en slik funksjon. Når det gjelder sal og scene sa Vg1-lærere i drama at de som har hatt faget har «en faglig kompetanse som de kan bygge videre på», men det er mange som begynner på drama som ikke har hatt faget, slik at man kan ikke forutsette dette som et grunnlag. Når det gjelder kroppsøving og musikk i ungdomsskolen, var alle enige om at

²⁶ I de seks gruppene med lærere vi snakket med i tiende klasse, var det bare to som underviste i andre fremmedspråk. Andre lærere hadde også synspunkter på dette. Likevel betyr dette at datagrunnlaget på dette punktet er svært begrenset. Vi referer likevel synspunktene som kom frem

her er ingen direkte forbindelse mellom det som skjer her, og programfagene i idrettsfag og musikk i videregående skole.

Dette betyr at man ikke kan forvente at ungdomsskolen skal bidra til å forberede elevene som begynner i disse utdanningsprogrammene, på det de møter i programfagene.

Den forberedelsen eleven måtte ha, har de skaffet seg på fritidsarenaer. Idrettselevne kan ha forberedt seg ved å drive aktiv idrett, danselevne ved å delta i dansegrupper eller kulturskole, dramaelevne ved å delta i teatergrupper eller kulturskole, og musikkenelevne ved å delta i kor, korps, band, orkester eller kulturskole.

Mange som begynner på idrettsfag, har drevet idrett i en eller annen form eller liker kroppsøving, og begynner kanskje for å drive mere idrett. De får nok anledning til det, men i tillegg er en del av programfagene på idrettsfag teoretiske eller har teoretiske elementer. Dette gjelder f.eks. treningslærefagene. Mange er ikke forberedt på dette, og som en lærer sa «Jeg opplever at veldig mange har en uklar oppfatning av hva slags krav som blir stilt til dem når de kommer».

En danselærer i Vg1 fortalte om stor variasjon, danseteknisk, blant elevene når de begynner. Kompetansen varierer fra de kjempegode til de svært få som aldri har danset før. Denne variasjonen oppfattes ikke som et stort problem. Dette kan det jobbes med gjennom tilpasset opplæring med utgangspunkt i at danseferdighetene er forskjellige: «En kan få gjøre tre piruetter, og en annen kan få i oppgave å stå i ro i den posisjonen de skal snurre i». Den største utfordringen ligger i at dans plutselig blir et fag. De som har danset før, har gjort dette på kulturskoler eller i dansegrupper, og når de nå «skal ha en analytisk, reflektert tilnærming til dansen», så er det en stor utfordring.

Lærerne i Vg1 ga uttrykk for at en del elever vet for lite om hva de går til når de begynner i Vg1 drama, og at de har feil forventninger om hva det innebærer. De sa at noen tror de skal stå på scenen og ha det moro hele tiden: «Kanskje særlig de med litt svakere karakterer tror det er artig og ikke så veldig vanskelig». Men både fellesfagene og programfagene er krevende, slik at en del av disse elevene får det tyngre enn forventet. Dette gjelder selvsagt ikke alle, og mange vet hva de går til; særlig elever som har gått på kulturskole: «De som kommer derfra har et veldig aktivt teaterfundament i bunn».

Forutsetningene i musikk varierer betydelig avhengig av hva elevene har gjort tidligere. Noen har spilt i band uten noe formell undervisning, mens andre har vært i kor, korps eller orkester eller gått på kulturskole. I følge lærere i Vg1 kan disse mye på forhånd, mens «bandgutta» ofte bare spiller, uten å kunne musikkteori eller noter. De som ikke har noe musikkteori, mangler et grunnlag som andre har, og de som ikke kan noter, sliter en del fordi «undervisningen hos oss er notebasert», og de som ikke kan noter, må lære seg det. Vg1-elevne på musikk er enige om at en fortid i band, kor, korps, orkester eller kulturskole er helt avgjørende for å ha noe på musikk å gjøre. Uten dette ville det ikke gå: «Jeg hadde antagelig bytta linje ganske fort». En musikkklærer i tiende klasse støttet dette, og sa at han aldri hadde hørt om noen som har søkt musikk som ikke har drevet med musikk på fritiden.

Vi kan oppsummere at ungdomsskolen ikke har forberedt elevene på programfagene i utdanningsprogrammene idrettsfag og musikk, dans og drama. Mange er likevel godt forberedt, men det skyldes kompetanse tilegnet på fritida; i idretten, i teater- eller dansegruppa, i et kor, korps, band, orkester eller på kulturskolen. Særlig innenfor musikk fremheves slik fritids-kompetanse nærmest som en forutsetning for å klare utdanningen, og innenfor dans og drama ansees det som en stor fordel.

5.1.6 Forsering av fag

Opplæringslovas § 1-15 gir mulighet for å ta videregående fag på ungdomstrinnet. Statistikken viser at det ikke er mange som gjør dette. I skoleåret 2014-2015 gjaldt dette 1844 elever og i skoleåret 2015-2016 var det 1595 elever²⁷. Blant de elevene vi snakket med i Vg1 var det heller ikke mange som

²⁷ <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1#>

hadde tatt Vg1-fag mens de gikk i ungdomsskolen. Noen hadde hørt om muligheten uten å få tilbud, noen hadde fått tilbud, men takket nei, mens noen hadde hørt om andre som hadde forsert fag.

Mange av de Vg1-elevene vi snakket med, mente at dette tilbudet hadde vært fint å få og at mange burde få høre om denne muligheten. Det var også noen som ga uttrykk for at de ville valgt å forserer fag dersom de hadde fått muligheten. Et eksempel er en Vg1-elev som mener hun var veldig god i engelsk, og derfor bare satt og kjedet seg i engelsktimene i ungdomsskolen. Hun sa at hun ville forsert engelsk om hun hadde fått tilbudet. «For da blir man faktisk engasjert. Da har man ikke engelsk fordi man må. Da er det fordi det her er noe jeg kan og da kan jeg lære meg enda litt mer».

I tiende klasse var det stor variasjon når det gjelder hvordan skolene forholder seg til dette. På en skole hadde ingen fått tilbud og de kjente heller ikke muligheten. Lærerne bekreftet at ingen forserer fag på denne skolen. På to andre skoler kjente elevene muligheten, men ingen benyttet seg av den. På de tre øvrige skolene var det elever i tiende klasse som hadde Vg1-matte. På den skolen der det var flest som gjorde dette, gjaldt dette fem elever. Blant de vi snakket med, gjaldt dette bare en elev. Han var fornøyd og sa at selv om det var vanskelig, hadde dette vært veldig givende for han.

På en skole med tilbud om forsering hvor ingen takket ja, sa en elev at de fleste så på dette som dumt «fordi tiende er jo det viktigste året i ungdomsskolen, og hvis du skal ta enda et fag så blir det kanskje litt mye». På fire av skolene hadde lærerne kritiske kommentarer til forsering. En lærer fortalte om elever som hadde sluttet på tilbudet fordi det ble for arbeidskrevende ved siden av alt det andre i ungdomsskolen. En tredje mente at forsering kunne gå ut over prestasjonene i ungdomsskolen: «Det var mange som lå på en god femmer, men som opplevde at de var i fare for å miste femmeren sin fordi de brukte så mye energi på videregående».

To andre lærere fortalte om elever som hadde takket nei, selv om de var veldig flinke i matte, fordi de ønsket å være sammen med klassen sin. En av dem var en kjempeflink jente med karakteren seks i faget: «Men hun ville ikke. Hun ville være sosial og følge klassen og gjøre det som venninnene gjorde, hun prioriterte den sosiale biten».

Vi kan oppsummere at ikke alle får tilbud om forsering av fag, men også at interessen ikke er overveldende. Noen som ikke har fått tilbudet skulle gjerne hatt det, men elever har også takket nei, bl.a. fordi de ikke har ønsket å gi slipp på det sosiale fellesskapet som klassen er.

5.2 Forberedt når det gjelder arbeidsmåter

I samtalene med både lærere og elever snakket vi om arbeidsmåter i læringsarbeidet i ungdomsskolen og i Vg1, og særlig om forholdet mellom arbeidsmåtene på de to nivåene. Gjennom disse samtalene fremsto tre temaer som sentrale: Selvstendighet i læringsarbeidet, læringsstrategier og undervisningsmetoder. Selvstendighet i læringsarbeidet ble bare tematisert i Vg1.

5.2.1 Selvstendighet i læringsarbeidet

Et gjennomgående tema når elever og lærere i Vg1 sammenlignet arbeidsmåter i ungdomsskolen og Vg1, var graden av styring og kontroll og selvstendighet i elevenes læringsarbeid.

Så godt som samtlige elever som uttalte seg om dette, var enige om at i videregående forventes det at de er mer selvstendige og tar større ansvar for eget læringsarbeid: «Du har mye mer ansvar selv». Dette er annerledes enn ungdomsskolen, hvor de hadde uke- og lekseplaner. I videregående får de ikke slike planer, og må selv logge seg inn på en elektronisk plattform for å finne ut hva de har i lekse og hva de skal arbeide med. Og noen lærere gir heller ikke spesifikke lekser, men forventer at elevene selv skal forstå hva de skal lese og jobbe med.

Av GSIs tall fremgår det at tallet var 2133 i 2014-2015, men bladet Utdanning nr. 3-2016 har påvist feilrapportering fra en skole i Hordaland, slik at det korrekte tallet skal være 1844. Dette er tall for åttende, niende og tiende trinn samlet, og majoriteten er tiendetrinnselever (1377 av 1595 skoleåret 2015-2016).

Lærerne var enige i at det er stor forskjell i ungdomsskolen og videregående. Det ble påpekt at «Den enorme forskjellen er selvstendigheten og ansvarsfølelsen du må ha selv. Og de er vant til å ha kjempedetaljert ukeplan». Videre ble det tilføyd at det er mindre kontroll av lekser enn i ungdomsskolen «sånn at noen sliter kanskje med å komme over i de mer selvstendige arbeidsvanene».

Elevene pekte på mulige virkninger av større ansvar og selvstendighet i læringsarbeidet. Noen ga uttrykk for at det er en fordel. Da tar man ansvaret, og det kan føre til at man lærer mer. Andre mente at resultatet kan bli mindre innsats. Når kontrollen reduseres «kan du rett og slett velge å bare melde deg helt ut, sitte på pc eller gjøre hva du vil egentlig». Mange elever pekte også på at større ansvar og selvstendighet i læringsarbeidet som man ikke er vant til, kan bety at mange lærer mindre fordi friheten gir mulighet til ikke å jobbe, en mulighet man kanskje benytter i fag man ikke har så stor interesse for, med mindre læringsutbytte som resultat. Mange elever sa at de synes det blir mye å holde styr på og ordne selv, og ønsket seg tilbake til planene i ungdomsskolen og at lærerne er «flinkere på å gi oss oppgaver som de sjekker».

Vi kan oppsummere at elevene som begynner på de studieforberedende utdanningsprogrammene møter en annen virkelighet når det gjelder å ta ansvar for sitt eget skolearbeid. Mens de før fikk detaljerte ukeplaner, må de nå selv finn ut hva de skal arbeide med. Dette er en stor overgang, og her møter elevene videregående skole så godt som helt uforberedt.

5.2.2 Læringsstrategier

Læringsstrategi er i læreplanverket definert som «(...) framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål» (Prinsipper for opplæringa). NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, har også fokusert på dette, og skriver om bruken av læringsstrategier: «Kompetanse i å lære handler om å utvikle kapasiteten til å bruke hensiktsmessige læringsstrategier, som å definere sine egne læringsbehov, formulere mål, velge arbeidsmåter, bruke hjelpemidler og vurdere arbeidsprosess og måloppnåelse individuelt og i samarbeid med andre» (s 47). Videre skriver utvalget: «Elevene vil ha behov for kunnskap om relevante læringsstrategier i det enkelte fag, men de må også kunne ta dem i bruk og kunne vurdere når de er relevante å bruke» (s 26).

Vi ønsket å undersøke elevenes forhold til kunnskap om egne læringsstrategier og om deres bruk av disse. Vi spurte derfor elever og lærere i tiende klasse og Vg1 om elevene hadde jobbet med å utvikle læringsstrategier til bruk i sitt læringsarbeid, om elevene hadde lært å lære, og om praktiseringen av denne kunnskapen og disse ferdighetene.

Blant elevene vi snakket med i tiende klasse hadde ikke alle jobbet særskilt med læringsstrategier i ungdomsskolen. Mange sa at dette hadde de jobbet mye med i barneskolen. Noen elever fortalte at nå i tiende klasse jobbet de ikke så mye med å lære læringsstrategier, men derimot mer med å bruke det de kan, bruke den eller de måtene å lære på som de vet virker for dem.

Mange svarte bekreftende på at de visste hvordan de lærer best, også blant de som ikke hadde jobbet så mye med læringsstrategier i ungdomsskolen. Vi hørte om følgende måter å lære på som enkelte elever mente de lærte best av: stikkord, stikkordssetninger, notater, sammendrag, tavleundervisning, å høre, lese gjennom stoffet, svare på oppgaver, nærlesing, tokolonneskjema, sirkelhøring, tankekart og Bison. Blant elevene som hevdet å være fortrolige med læringsstrategier, fortalte noen at de alltid bruker den samme læringsstrategien, noen sa at de varierer.

Lærerne i tiende klasse bekreftet det bildet elevene tegnet. På en skole fortalte lærerne at dette er en bevisst satsing i kommunen, og at arbeidet med læringsstrategier starter allerede i barneskolen. Også på andre skoler ble det fortalt at dette arbeidet startet før elevene kommer til ungdomsskolen, og at derfor er mange elever er gode på dette. På en skole fortalte de at det henger plakater med forskjellige læringsstrategier i klasserommene. «Lesestrategier, tankekart, tokolonneskjema, tidslinje

og alt det der». De fortalte at dette lever et aktivt liv i de lokale planene. «Sånn at elevene får enten en bestilling fra oss på at i dag så skal notatene skrives i tokolonneskjema, eller de kan velge strategier».

Lærerne i tiende klasse var delt i synet på i hvor stor grad elevene har identifisert den måten de selv mener de lærer best, og i hvor stor grad elevene faktisk anvender disse læringsstrategiene. Noen lærere hevdet at dette har elevene full kontroll på: «Lesestrategier, grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, strategier, hvordan jobber jeg, hva kjennetegner min måte å jobbe på, hvordan kan jeg bli bedre. De fleste elevene har full oversikt, og kan forklare oss hvordan vi bør jobbe i ulike fag». Det ble også hevdet at elevene faktisk bruker læringsstrategiene: «Noen lager tankekart, noen bruker tokolonneskjema, noen tar notater. De har et bevisst forhold til det».

Andre var ikke helt enige, og vi møtte lærere i tiende som var skeptiske til om elevene vet hvordan de lærer best: «Jeg tror nok noen kan strategiene, men om de er veldig bevisste på hva som funker best for seg, det er jeg i tvil om». Noen uttrykte også tvil om hvorvidt elevene tar i bruk disse strategiene.

Også blant lærere og elever i Vg1 var erfaringene og oppfatningene ulike. Noen av Vg1-elevene var helt tydelige på at dette har ikke vært tema i ungdomsskolen, noen sa at de har vært innom det og noen fortalte at dette jobbet de bare med i barneskolen. Andre Vg1-elever sa at de hadde jobbet med dette også i ungdomsskolen, men uten at de hadde identifisert hvilke læringsstrategier som var best for seg.

Vg1-elevene var enige om at i videregående skole jobbes det ikke mye med læringsstrategier: «De gjennomgår det kjapt, men de går ikke så veldig inn på det». Vg1-elevene mente at i videregående forventes det at man har identifisert hvilke læringsstrategier som fungerer for seg, og at de bruker disse.

Noen Vg1-lærerne påpekte at slik er det ikke for alle. Mange elever kommer fra ungdomsskolen med dårlige læringsstrategier. En lærer sa at «Den største utfordringen jeg ser er at de er ikke helt forberedt på hva det vil si å lære. Å lære er en prosess, en strategi, en holdning til å lære». En annen sa at de bruker en del tid på å jobbe med dette, for elevene har ingen strategier for hvordan de skal jobbe. Han pleide derfor å vise elevene «at man guler ut i boka, skriver notater, lager tankekart». Og i klassen «prøver vi ut fire, fem forskjellige strategier».

Vi kan oppsummere at barne- og ungdomsskolen i mange tilfeller jobber med å lære elevene læringsstrategier. Elevene forteller at dette har de jobbet med. Men i Vg1 jobbes det ikke mye med læringsstrategier fra skolens side; det forventes at dette kan elevene og at de tar sine strategier i bruk. Elevene forteller imidlertid at de har et lite bevisst forhold til læringsstrategier. Det er et stykke vei å gå før man er der NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, ønsker man skal være.

5.2.3 Undervisningsmetoder

Med målstyrte læreplaner (se kapittel 4) hviler det et ansvar på lærerne for å velge organisering, innhold og undervisningsmetoder som er best egnet for at elevene skal nå kompetansemålene. Tidligere forskning har vist at til tross for at mange ulike undervisningsmetoder er i bruk i norsk skole, er det fortsatt slik at mange klasserom preges av undervisning hvor læreren gjennomgår stoff etterfulgt av oppgaveløsning (Klette, Aukrust, Hagtvatn, & Hertzberg (2003); Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & Skaalvik 2006a;2006b; Markussen & Seland 2013; Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad 2015). Samtidig vektlegges det bl.a. i NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, at «Læringsmiljøer som fremmer læring, preges av at lærerne tar i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering som er tilpasset det elevene skal lære og den enkelte elev og elevgruppe» (s 74).

Vi spurte elevene om hvilke undervisningsmetoder de brukte i ulike fag. I Vg1 fikk vi høre at i mange fag har læreren ofte en gjennomgang av det elevene skal jobbe med før elevene jobber individuelt med oppgaver: «Først så går hun gjennom hva vi skal jobbe med. Og så, det er som oftest bare å jobbe med oppgaver. Alltid oppgaver». Denne historien hører vi fra mange Vg1-elever: «Jeg føler at

det er mye gjennomgang på tavla». Noen Vg1-elever fortalte at den fasen av timen hvor de skal jobbe med oppgaver, ikke alltid er like effektiv. «Da blir det løssluppent vil jeg si».

Vg1-elevene fortalte at det var mer bruk av praktiske undervisningsmetoder og mer variasjon i ungdomsskolen enn i Vg1. En elev sa det slik: «For å være ærlig så hadde vi mer kreative måter å jobbe på i ungdomsskolen. Læreren brukte mye mer tid på å finne aktiviteter, for at vi skulle lære det og bli mer interessert». Andre Vg1-elever var enig i dette: «Arbeidsmåtene var mer kreative». Elever i tiende klasse bekreftet dette ved å fortelle at lærerne prøver å variere undervisningen. På en skole fortalte de at lærerne hadde funnet ut «at vi lærer mye bedre av å snakke og diskutere med hverandre», så nå diskuterer de med hverandre det læreren har gått gjennom.

Elevene fortalte imidlertid at gjennomgang og oppgaveløsning var en utbredt undervisningsmetode også i ungdomsskolen, slik som det er det i Vg1, slik at det ikke var så stor overgang fra ungdomsskolen til videregående når det gjelder undervisningsmetoder.

Når lærere i Vg1 skal gå gjennom stoff for samlet klasse brukes ofte tavla (noen elever fortalte om PowerPoint). Lærere sa at dette kommer de ikke unna. Noe stoff må forklares for samlet klasse, og da er tavla den beste måten. En naturfaglærer sa «Det som går mest igjen er god gammeldags instruksjon på tavla og jobbe med oppgaver, det er det jeg gjør mest i løpet av et år». En annen Vg1-lærer sa at «Jeg kan stå frem som tavleunderviser, jeg», og fikk støtte av andre.

I tiende klasse fikk vi høre fra lærerne at undervisningsmetodene varierer fra fag til fag. I norsk er det mye variasjon som følger av mange ulike temaer som krever ulike tilnærminger, slik at en «vanlig» norsktime ikke er lett å beskrive. En mattelærer i tiende klasse sa at matteundervisningen er «mer tradisjonell og mer strukturert», og tiendeklasselærere fortalte at de går gjennom stoff for samlet klasse, f.eks.: «Prøver å introdusere tema på forskjellige måter. Også blir det jo gjennomgang. Jeg bruker mye tavla, jeg gjør det. Til å konkretisere. Det er tradisjonelt hos meg i hvert fall».

Elever i Vg1 sa at de lærer godt av tavleundervisning. I matte er det det mest effektive, sa noen, og en sa at «alle vet hvor nyttig det er å følge med på det læreren skriver på tavla, og hvor mye vi får ut av det. I forhold til hvor mye vi får ut av å jobbe alene». En mattelærer i tiende klasse fortalte at han har spurt elevene hva de liker, og «de sier at de liker veldig godt gjennomgang på tavla og flere repetisjoner og å få lov å begynne med noen oppgaver på skolen som går på det vi har gjennomgått». En lærer i Vg1 som sa at han pleier å variere undervisningen, sier at «elevene vil ha tavleundervisning når man skal gjennomgå nytt stoff, det er det de føler de lærer mest av», og tilføyde «Jeg er livredd for å miste tavla, jeg».

Selv om mange elever og lærere fortalte om mye «tradisjonell» undervisning både i ungdomsskolen og i videregående skole, og at elevene derfor ikke møter så mye nytt i videregående skole, er bildet mer nyansert. Gjennom samtalen våre har vi også møtt historier om varierte undervisningsopplegg, oftest fra lærere. Gruppearbeid i større og mindre grupper, ble nevnt, men dette hørte vi ikke ofte. Lærere i Vg1 fortalte også at det viktig å variere: «oppgaver, skrive ting, lage foredrag, lage minipresentasjon, prøve å lage litt kreativt, for å prøve å være litt utafor normalen».

En engelsklærer i Vg1 fortalte at han «er veldig opptatt av at *elevene skal være aktive*». Han brukte ikke lærebok, men NDLA²⁸ og han varierte undervisningen hele tiden. En annen Vg1-lærer sa at «Jeg er ikke noe fantom, men jeg bruker litt forskjellig og jeg gjør mange ting», og en annen forteller at hun jobber variert. «Jobber litt i par, i gruppe, individuelt, bruker mye språklab, film, ja». En matematikklærer i Vg1 sa at «matematikk ikke er det enkleste faget å variere i, men jeg prøver. Det er veldig mye bra undervisningsopplegg på Youtube, så når vi har gått igjennom legger jeg det ut, så kan de som kanskje ikke fikk med seg alt, se videoen».

Vi kan oppsummere at til tross for at mange lærere fortalte om variasjon i undervisningsmetoder, er praksis i mange klasserom fortsatt preget av en undervisning hvor læreren gjennomgår stoffet med

²⁸ Norsk Digital LæringsArena, <https://ndla.no/>

eller uten tavle, etterfulgt av oppgaveløsning individuelt eller i grupper. Dette er i tråd med hva tidligere forskning har vist. Dette gjelder både i ungdomsskolen og i Vg1, slik at elevene møter ingen brå overgang og er godt forberedt på den undervisningspraksis som møter dem.

5.3 Motivasjon og engasjement

Den internasjonale dropout-forskningen har vist at *school-engagement* er avgjørende for elevers læringsutbytte og kompetanseoppnåelse (Finn 1989; Fredricks, Blumenfield & Paris 2004; Rumberger 2011b; Lamb et al. 2011). Også nasjonal forskning om kompetanseoppnåelse og avbrutt videregående opplæring har vist dette (Markussen et al. 2008, Markussen et al. 2011, Markussen 2016a; 2016b, Lødding & Holen 2013). Elever som er engasjerte i skolearbeidet, har økt sannsynlighet for godt læringsutbytte og for å fullføre og bestå videregående opplæring. Som det fremgår av kapittel 3.2.6 i denne rapporten er forholdet mellom engasjement og motivasjon uavklart. Noen forskere mener det er et skille mellom disse begrepene, andre mener det er et betydelig overlapp mellom disse. I det følgende behandles disse to begrepene/phenomenene som overlappende.

For å undersøke hva elevene mener som motiverer og engasjerer i skolearbeidet, spurte vi om hvilket fag de likte best og ba dem begrunne dette. En begrunnelse både i tiende og i Vg1er at faget er interessant eller spennende. En matte-interessert elev i Vg1 sa at «Jeg vet at jeg aldri kommer til å få bruk for andre kvadratsetning, men jeg synes at det er helt fantastisk, det er elegant. Det kan skje at jeg sitter midt på natten med trigonometrioppgaver».

Noen av de som liker naturfag eller matematikk, både i tiende klasse og Vg1 sier at det er fordi faget er logisk og konkret: «Det er logikk, og det er rett eller galt». Andre begrunner at de liker et fag at de vet veldig godt hva som forventes av dem i faget. Noen elever vektla at det at de har valgt fag selv har betydning for motivasjon og engasjement: «I og med at jeg har valgt å ta idrettsfag er jo aktivitetslære og breddeidrett de to fagene jeg gleder meg mest til når jeg går på skolen».

En annen begrunnelse for å like et fag som elevene trakk frem var at de mestrer, at de får til. En idrettsfagelev knyttet det å mestre i skolefag til det å mestre på andre arenaer: «Hvis det for eksempel går bra på banen så føler jeg at det går litt bedre på skolen. Hvis det går bra på skolen gjør det kanskje det på banen også».

Noen elever pekte også på nytteperspektivet. Det som gjør dem motivert for skolearbeid, er at de vet at de kommer til å få bruk for det de jobber med. «Hvis jeg føler at dette kommer jeg aldri til å bruke noen gang hele livet, da blir jeg veldig umotivert. Men hvis det er noe jeg føler at jeg får bruk for ...».

Mange begrunnet at de likte et fag med arbeidsmåtene i faget. Disse begrunnelsen handlet som oftest om at de fikk lov til å gjøre noe annet enn bare å høre på læreren eller lese i bøker. For eksempel var det et par Vg1-elever som likte naturfag fordi de fikk gjøre så mye forsøk. En annen elev i Vg1 likte samfunnsfag fordi de fikk «delta mye mer aktivt i timen, og ikke bare sitte og høre på en forelesning». En elev i tiende klasse likte gym best fordi «man slipper å sitte og skrive, der du gjør ting med hendene synes jeg det er mye artigere». Andre peker på behovet for ikke å gjøre det samme hele tida, for det ødelegger motivasjonen.

Mange elever trekker frem enkeltlærerens betydning. Mange elever mente at en lærer som klarer å gjøre undervisningen spennende og engasjere elevene, kan få et kjedelig fag til å bli spennende eller et uinteressant fag til å bli interessant. Det fremheves at det er viktig at læreren selv er interessert i faget. Hvis læreren ikke er interessert, blir heller ikke elevene interessert: «Hvis det er en veldig god lærer, så kan læreren gjøre eleven god. Og hvis man blir god i faget så blir det morsomt». En elev forteller at klassen har fått en veldig god naturfaglærer og mattelærer. «Hun gjør faget mye mer interessant og jeg var ikke veldig interessert i matte og naturfag før, men det har blitt veldig mye bedre nå». En elev i tiende klasse sier at det er motiverende «når læreren kommer inn i timen og er sprudlende glad og involverer oss og prater med oss og er en av oss».

Når vi snakket med elevene om engasjement og motivasjon, var det noen Vg1-elever som uoppfordret trakk frem at de ble motivert av å få gode karakterer. Ingen av elevene i tiende klasse nevnte karakterene som motivasjonsfaktor. Ingen av elevene vi snakket med, verken i tiende klasse eller i Vg1, trakk heller frem andre ytre motivasjonsfaktorer som lønn eller arbeid.

Vi kan oppsummere at elevene gir uttrykk for engasjement og motivasjon for ulike fag og for skolearbeidet i varierende grad. Vi ser at det som i størst grad skaper motivasjon og engasjement er dersom innhold og/eller undervisningsmetodene i faget fanger, og dersom enkeltlæreren klarer å inspirere og gjøre faget interessant. Her hørte vi de samme vurderingene i tiende klasse og Vg1, slik at her skjer ingen brå og komplisert overgang fra tiende klasse til Vg1.

5.4 Oppsummering og drøfting av problemstillinger: Hvor godt forberedt er elevene på studieforberedende Vg1?

Innledningsvis i kapitlet presenterte vi en hovedproblemstilling og fem delproblemstillinger som skulle belyses i dette kapitlet. Hovedproblemstillingen var formulert slik: «Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring»?

Samtalene våre med elever og lærere i tiende klasse og i Vg1 på de tre studieforberedende utdanningsprogrammene har vist at det er stor variasjon mellom elever i hvor godt forberedt de er for å begynne i et studieforberedende utdanningsprogram. Det er variasjon mellom enkeltelever, og også i forhold til hvilken ungdomsskole elevene kommer fra, hvilke lærere de har hatt, hvilket fag vi snakker om, hvilket utdanningsprogram de har søkt, hvilke undervisningsmetoder de har vært «utsatt» for og hvilke læringsstrategier de behersker og foretrekker, samt hvem vi snakker med, elever eller lærere og på hvilket nivå vi er, i tiende klasse eller i Vg1. Samtidig har presentasjonen av intervjuene over vist at det er noen fellestrekk, noen synspunkter og vurderinger som går igjen. I det følgende vil vi oppsummere våre funn under tre overskrifter: Faglig forberedt, forberedt når det gjelder arbeidsmåter og fagovergripende temaer. Helt til slutt foretar vi en avsluttende drøfting.

5.4.1 Faglig forberedt

Lærere og elever fremhevet at elever som har et høyt karaktersnitt fra ungdomsskolen i all hovedsak vil være godt forberedt for et studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole. De har det nødvendige faglige grunnlaget, har prestert godt i ungdomsskolen, velger studieforberedende fordi dette inngår i en plan frem mot utdanning og yrke og vil med stor sannsynlighet prestere godt også i videregående skole. Tilsvarende vil elever med uklare begrunnelser for valg av retning, et lavere snitt og dermed et svakere kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag være dårligere forberedt. Dette faller sammen med omfattende forskning nasjonalt og internasjonalt, som viser at kunnskaper og ferdigheter fra siste år i ungdomsskolen er det som i sterkest grad predikerer utfall av videregående opplæring.

Norskfaget: Diskutere og skrive: ja. Være saklig, reflektere, argumentere og begrunne: nei.

Vi har snakket med lærere og elever i tiende klasse og i Vg1 om forberedthet i norskfaget ved å ta utgangspunkt i tre kompetansemål i norsklæreplanen. Alle var enige om at elevene er flinke til å delta i diskusjoner og at de skriver bra. Når det gjelder å være saklig og begrunnet i muntlige diskusjoner, var det relativt stor enighet blant Vg1-lærerne om at dette kan ikke elevene godt nok når de kommer fra tiende klasse. Det var også lærere i tiende klasse som er enige i dette, men her hørte vi også røster som var mer positive og hevdet at dette er elevene flinke til.

Når det gjelder å reflektere, argumentere og begrunne i skriftlige tekster, var det imidlertid tydelig at vurderingene ikke var samstemte på tvers av utdanningsnivåer. Her ga både elever og lærere i tiende klasse uttrykk for at dette har de jobbet mye med og at dette behersker de. Blant Vg1-lærerne var det imidlertid relativt stor enighet om at her svikter det. Dette kan elevene langt fra godt nok når de kommer til videregående, selv om dette er formulert som mål i læreplanene for norsk for åttende til

tiende trinn. Elevene i Vg1 var enige i disse vurderingene, og sa selv at de sliter med å skrive faglige tekster hvor de skal reflektere, argumenter og begrunne. De fortalte at dette har de øvd lite på i ungdomsskolen, men at de har jobbet mye med å skrive kreative og informative tekster.

Vi observerer altså en viss uenighet på tvers av skoleslag. Alt i alt var lærerne og elevene i Vg1 mer kritiske til hvor godt forberedt elevene er i norskfaget enn man var i tiende.

Matematikk: Stor variasjon mellom elever

Det var stor variasjon elevene imellom når det gjelder matematikk. Mange har alltid strevd med faget og mangler det nødvendige grunnlaget, mens andre elsker faget. Måten faget er strukturert på i Vg1, gjør det mulig for elevene å velge teoretisk (T) eller praktisk (P) matte. De som behersker faget best velger ofte T-matte, mens de som ikke behersker det like godt, velger P. Selv om P-matte skal være en enklere variant, er det mange som sliter, nettopp fordi de alltid har strevd med faget. Mange som behersker matte, velger også P-matte fordi det er enklere og de har heller ingen planer om full fordypning i realfag. Mange av de som velger T-matte klarer seg bra fordi de er flinke i matte, men det er også mange T-matte-elever som opplever en stor overgang fra ungdomsskolen.

Noen mattelærere i Vg1 etterlyste de mest grunnleggende ferdigheter hos elevene, og det ble særlig fremhevet at ferdighetene i algebra- og ligninger er svake. Noen tiendeklasselærere forklarte dette med at undervisningen i algebra og ligninger er tonet ned i ungdomsskolen fordi dette har fått redusert plass i tiendeklasseeksamen, og at det derfor er mulig å ha en god karakter i matte uten å beherske algebra og ligninger. Det ble også fremhevet av tiendeklasselærere at det kan være svært vanskelig å drive god tilpasset matematikkundervisning i store klasser med elever med svært varierende kunnskaps- og ferdighetsnivå, og at dette har betydning for hvor godt forberedt elevene er for matematikk i Vg1.

Selv om noen elever er sterke i matematikk og møter matematikken i videregående skole uten problemer, er det vår vurdering at intervjumaterialet vårt viser at mange kunne vært bedre forberedt for overgangen til videregående skole i matematikk. Dette gjelder elever som velger P-matte fordi de synes faget er vanskelig, og som, om de hadde fått et bedre grunnlag i faget fra grunnskolen, kunne valgt en mer krevende matematikk. Det gjelder elever som har gode karakterer i matte, men som opplever at overgangen til T-matte er svært krevende, og som kunne fikset dette bedre med et bedre grunnlag. Og det gjelder elever som er flinke i matte, men som velger P-matte av strategisk grunner, og som kunne vært motivert til å velge T-matte. I alle disse tilfellene kunne ungdomsskolen forberedt bedre for Vg1-matte; her er et stort forbedringspotensial. Slik vi tolker intervjuene i ungdomsskolen, er det bevissthet her om at mange av de elevene man sender til studieforberedende i videregående skole kunne vært langt bedre forberedt i matematikk. Lærerne i Vg1 var enige i dette, og Vg1-elevene uttrykte også at de kunne vært bedre forberedt.

Engelsk: Gode i muntlig, ikke like gode i skriftlig

Det var stor enighet blant lærere og elever i tiende klasse og Vg1 om at elevene er godt forberedt i engelsk med tanke på at de skal begynne i et studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole. Elever og lærere var enige om at elevene er gode i engelsk muntlig. Både lærere og elever mente at mye av det store ordforrådet og den gode muntlige engelsken, har de lært på andre arenaer enn i skolen, av all engelsken de omgis av på nett og i filmer og musikk. I skriftlig engelsk derimot, er ikke nivået like godt. Lærere forklarte dette med at det er for lite fokus på grunnleggende opplæring i ungdomsskolen, og særlig at mange elever kan for lite grammatikk, med svekkede skriveferdigheter som resultat. Det stilles større krav til de skriftlige fremstillingene i Vg1 enn i ungdomsskolen, og overgangen oppleves som stor for mange, og mange opplever at de ikke er forberedt på dette.

Vi ser altså at man jevnt over var enig om at i engelsk er elevene godt forberedt for Vg1. Det ble uttrykt at elevene er flinkere i muntlig enn skriftlig, og noen av vanskene en del elever har i skriftlig engelsk forklares med svekket grammatikkopplæring, og her var lærere i tiende klasse og Vg1 enige. Vi merker oss også at det var stor enighet om at en viktig forklaring på de gode ferdighetene i engelsk

muntlig er all engelsken som omgir elevene til daglig. Dvs. at på det området hvor det var stor enighet om at elevene er «flinkst», er mye av disse ferdighetene tilegnet utenfor skolen.

Andre fremmedspråk: En kjempeutfordring

Andre fremmedspråk fremstår som en svært stor utfordring. Her var det nærmest unison enighet, både blant lærere og elever i tiende og Vg1, om at det er store mangler i elevenes forkunnskaper. Elevene fortalte at de har knapt lært noe i ungdomsskolen og lærerne bekrefter at nivået er lavt. Ingen av elevene vi snakket med, verken blant de som hadde tysk, fransk eller spansk, mente at de kunne klare å føre enkle samtaler med personer som har dette språket som sitt morsmål. Lærerne hadde to forklaringer på dette. Den ene var at kunnskapene og ferdighetene i fremmedspråk generelt har utviklet seg så negativt pga. den reduserte vektleggingen av grammatikk i norskundervisningen. Den andre var at det er vanskelig for alle de små ungdomsskolene rundt om kring å rekruttere og beholde lærerkompetanse i alle disse fremmedspråkene. Det er enkelt å konkludere: Elevene ikke er godt nok forberedt for andre fremmedspråk i Vg1. Undervisningen i andre fremmedspråk er jevnt over ikke tilfredsstillende, og utgjør en svært stor utfordring både i ungdomsskolen og i videregående skole.

Musikk, dans og drama: Tidligere erfaring på fritiden er stor fordel

Ingen fag i ungdomsskolen kvalifiserer eller forbereder direkte for musikk-, dans- og dramafagene i videregående skole. Så godt som alle som begynner på musikk har erfaring fra kulturskole, kor, korps eller orkester eller fra å spille i band. De har dermed en stor fordel. Elever og lærere var enige om at elevene ikke har lært noe i ungdomsskolen som de har bruk for i Vg1 musikk i videregående opplæring. Erfaring med musikk utenom ungdomsskolen vurderes som en forutsetning for å begynne på musikk i videregående skole.

Så godt som alle som begynner i Vg1 dans har danset før. Det er mulig å begynne uten slik erfaring, men de som har danset før har en stor fordel. En del elever som begynner på drama, har ikke hatt valgfaget *Sal og scene* i ungdomsskolen, og har heller ingen dramaerfaring fra fritiden. Elever som har jobbet med drama på kulturskole eller i andre sammenhenger i fritiden, vet hva de går til og er i hvert fall delvis forberedt på å være dramaelev i videregående skole.

Idrettsfag: Ingen store utfordringer

Elever som begynner på idrettsfag møter mange nye fag. En del av programfagene, f.eks. treningslærefagene, er teoretiske eller har teoretiske elementer. Her har elevene ingen bakgrunn, slik at dette kommer overraskende på noen. Ut over dette hørte vi ikke om store utfordringer på idrettsfag.

Opptaksprøve: Kan bety for svakt faglig grunnlag

I noen fylker og på noen skoler praktiseres opptaksprøver, som gjør at elever kan komme inn på musikk, dans og drama blant annet på grunnlag av ferdigheter. Dette betyr at noen elever kommer inn på dette krevende utdanningsprogrammet med et for svakt faglig grunnlag, og at de kan komme til å slite faglig i fellesfag og «teoretiske» programfag, og noen av disse vil stå i fare for å ikke bestå i alle fag. Praktisering av opptaksprøve kan medføre at en del elever møter Vg1 for svakt faglig forberedt. Vi har ikke eksakt kunnskap om hvor utbredt dette fenomenet er, men sannsynligvis gjelder dette ikke mange elever totalt.

Tilpasset opplæring i ungdomsskolen: Vanskelig og utfordrende

Alle elever, fra de høyt til de lavt presterende, har rett på tilpasset opplæring. Dette er viktig med tanke på å forberede så mange som mulig på å være i stand til å møte de faglige kravene i videregående opplæring. Blant lærerne i tiende klasse var det en utbredt oppfatning at tilpasset opplæring er viktig og at de gjør så godt de kan, men at dette kan være svært krevende. Det var ikke samstemmighet om hvem som lider mest når man ikke lykkes med tilpasset opplæring. Noen mente at det er de flinkeste elevene som ofres, de må seile sin egen sjø for de klarer seg jo uansett, mens andre påpekte at det er de skolefaglig svakeste som i størst grad ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. Det er oftest matematikkfaget som fremheves når lærerne skal forklare hvor utfordrende tilpasset opplæring er. Det er rimelig å konkludere at manglende eller dårlig tilpasset opplæring i ungdomsskolen har som

konsekvens at mange elever er dårligere forberedt og har et svakere grunnlag enn nødvendig når de begynner i videregående skole.

5.4.2 Forberedt når det gjelder arbeidsmåter

Tre temaer var sentrale i samtalen om arbeidsmåter: Selvstendighet i læringsarbeidet, undervisningsmetoder og læringsstrategier.

Selvstendighet i læringsarbeidet: Større frihet og selvstendighet er en utfordring

Elevene i Vg1 fortalte oss at når de begynte i videregående skole, fikk de mye større frihet i forhold til skolearbeidet og større ansvar for selv å følge opp. De ble sett på som mer selvstendige og det ble stilt større krav til at de skulle finne ut av ting selv, og ikke hele tiden bli fortalt hva de skulle gjøre. Mange elever opplevde overgangen fra et ukeplan-system med oppfølging og «kontroll» til et system hvor de selv måtte ta ansvar som vanskelig. Vg1-lærerne var enige og fortalte at de har opplevd at mange elever er uselvstendige når begynner i videregående. Noen elever så fordeler med at de måtte ta mer ansvar selv, det kan føre til at de faktisk jobber bedre og lærer mer. Andre så motsatt på dette: Når de ikke blir fulgt så tett opp som de har vært vant til, er det lettere å la være å gjøre skolearbeidet. Ungdomsskolen har altså ikke forberedt elevene på at de må ta større ansvar selv og at de har større frihet i hvordan de gjennomfører skolearbeidet sitt.

Undervisningsmetoder: Mye tavle og oppgaveløsning, men noen varierer

Når elevene, både i tiende klasse og i Vg1, fortalte om timene sine, hørte vi mange historier om timer som starter med at læreren går gjennom dagens stoff, som oftest ved å bruke tavla, og at elevene deretter jobber individuelt med å løse oppgaver. Mange elever fortalte at de liker dette, og at det er slik de lærer best. Mange lærere forsvarte tavleundervisningen, og sa at i mange tilfeller er det dette som fungerer best. Bildet er ikke entydig, og mange lærere fortalte at de er opptatt av å variere undervisningsmetodene sine, noe som bekreftes av elever. Mange elever fortalte også at de satte stor pris på varierte undervisningsmetoder og at de lærte mer av dette. Elevene fortalte at undervisningsmetodene ikke er svært forskjellige i Vg1 sammenlignet med ungdomsskolen. Begge steder er det nok sånn at tavleundervisning og individuell oppgaveløsning har en stor plass, samtidig det er lærere som varierer undervisningsmetodene sine. Denne stabiliteten i bruk av undervisningsmetoder i ungdomsskolen og Vg1, viser at elevene ved overgangen fra ungdomsskolen er godt forberedt på de undervisningsmetodene og den elevrollen de møter i videregående skole.

Læringsstrategier: Stor variasjon blant elevene

Blant tiendeklassingene vi møtte var det mange som ikke hadde jobbet mye med læringsstrategier i ungdomsskolen, men de hadde jobbet med dette i barneskolen. Nå handlet det mer om å bruke det de hadde lært. Mange hevdet også at de viste hvordan de lærer best. Lærerne i tiende klasse bekreftet at dette skal elevene kunne fra barneskolen, men de var ikke like sikre som elevene på at dette kan elevene og at alle har funnet sin beste måte å lære på eller at de faktisk anvender den.

Det var stor variasjon i hvor stor grad Vg1-elevene hadde jobbet med eller lært noe om læringsstrategier. Noen fortalte at dette hadde de jobbet med i barneskolen, noen hadde jobbet med det i ungdomsskolen, mens andre sa at dette hadde de aldri arbeidet med. Hovedinntrykket vårt, forsterket av Vg1-lærernes vurderinger, er at mange av Vg1-elevene har hørt om dette, noen har lært litt, men det er ikke mange Vg1-elever som har et bevisst og aktivt forhold til læringsstrategier og hvordan de selv lærer best.

Vi ser at til tross for at mange elever, både i tiende klasse og Vg1 fortalte at de har hatt undervisning i læringsstrategier, i å identifisere hvordan de jobber for å lære best, både i barneskolen og tidlig i ungdomsskolen, møtte vi ikke mange i Vg1 som hadde et aktivt og bevisst forhold til dette. Dette indikerer at selv om elevene faktisk har hatt undervisning i og arbeidet med læringsstrategier, er de likevel i liten grad reelt forberedt på å bruke slike i Vg1. Det ser ikke ut til at bruk av læringsstrategier er internalisert slik at dette er blitt en del av hvordan elevene faktisk jobber med skolearbeidet. Barne- og ungdomsskolen har forsøkt å lære dem dette, men de har ikke lært det og de er ikke forberedt på bevisst og aktiv bruk av læringsstrategier.

5.4.3 Fagovergripende temaer

Vi har også snakket med informantene om noen fagovergripende temaer, og her oppsummere disse.

Internett: Mange fallgruver

Elevene er flittige brukere av internett som kilde i skolearbeidet, og lærerne påpekte at mange har et ukritisk forhold til nettet. De finner så mye på nettet som de bygger tekstene sine på, at tekstene i mange tilfeller ikke blir deres egne, men usammenhengende tekster satt sammen av elementer hentet fra ulike nettkilder. Elevene i tiende klasse hadde en formening om at de kan bruke nettet, inkludert korrekt kildehenvisning. Elevene i Vg1 fortalte imidlertid at det er først i Vg1 de har forstått hvordan dette skal gjøres. Vg1-lærerne støttet dette, og fortalte at elevene behersker ikke dette når de begynner, men at det er uproblematisk fordi dette lærer de raskt. På dette området forbereder altså ikke ungdomsskolen elevene godt nok, men Vg1 forsøker å reparere skaden.

Rådgivning: Mange får feilinformasjon om andre fremmedspråk

Vi møtte mange elever som ikke hadde hatt andre fremmedspråk i ungdomsskolen, og som først i videregående skole var blitt klar over konsekvensen av dette valget, nemlig at de da må ha andre fremmedspråk i tre år i videregående. Denne informasjonen hadde de ikke fått i ungdomsskolen, og dette kom som en stor overraskelse. Konsekvensen er færre valgmuligheter i Vg3, fordi noen timer er låst til andre fremmedspråk. Vi ser altså at rådgivningstjenesten i ungdomsskolen i en del tilfeller ikke har forberedt elevene godt nok på hvilke konsekvenser det har for fagsammensetning i Vg3 av å ikke velge andre fremmedspråk i ungdomsskolen.

Motivasjon og engasjement: Fagets innhold, arbeidsmåter og læreren

For å få vite noe om elevenes engasjement og motivasjon, spurte vi om hvilke fag de likte best og ba dem begrunne dette. Begrunnelsene handlet særlig om tre forhold: Fagets innhold, arbeidsmåtene i faget og læreren. Mange begrunnet at de likte et fag med at faget er interessant eller spennende. Noen la vekt på at det var et fag de mestret, mens andre likte faget fordi de viste de kom til å få bruk for det de lærte i faget. De som begrunnet at de likte et fag med arbeidsmåtene, fortalte ofte at i dette faget gjør de andre ting enn det som vanligvis skjer i klasserommet og at det er stor variasjon. Noen mente at det som gjør at de liker et fag er læreren. En flink lærer kan gjøre et uinteressant fag interessant.

Elevene uttrykte engasjement og motivasjon for ulike fag og for skolearbeidet i varierende grad. Vi ser at det som i størst grad skaper motivasjon og engasjement for et fag er fagets innhold, arbeidsmåtene eller enkeltlæreren. Her hørte vi de sammen vurderingene i tiende klasse og Vg1, slik at her skjer ingen brå og komplisert overgang fra tiende klasse til Vg1. Som vi har vist foran har elever som er engasjerte i skolearbeidet økt sannsynlighet for gode skoleprestasjoner. Når vi identifiserer at elevenes skole-engasjement varierer med fagenes innhold, arbeidsmåtene i fagene og enkeltlæreren, ser vi betydningen av at lærerne har en kompetanse og profesjonalitet som gjør at de kan planlegge og gjennomføre en undervisning som bidrar til å opprettholde og skape engasjement for skolearbeidet blant elevene.

Forsering: Noen gjør det, men det er ikke utbredt

Vi møtte ikke mange Vg1-elever som hadde tatt Vg1-fag mens de gikk i ungdomsskolen og heller ikke mange tiendeklassinger som holdt på med dette. Noen hadde ikke hørt om muligheten, noen hadde hørt om dette uten å få tilbud, og noen hadde fått tilbud, men takket nei. Noen hadde hørt om andre som hadde forsert fag, og tiendeklasselærerne fortalte om elever på skolene som var i gang med Vg1-fag, men at dette var svært få. Noen Vg1-elever ga uttrykk for at dette ville de gjerne gjort dersom de hadde fått muligheten. Blant lærerne i tiende klasse møtte vi en del kritiske synspunkter på tilbudet: Det kan blir for arbeidskrevende, ta bort fokus fra tiendeklassedefagene og gå ut over karakterene fra ungdomsskolen. Det pekes også på at det kan gå ut over det sosiale, eksemplifisert ved noen flinke elever som sa at dette ville de ikke gjøre fordi de ville være sammen med klassen sin.

5.4.4 Avsluttende drøfting

Innledningsvis i kapitlet presenterte vi en hovedproblemstilling og fem delproblemstillinger som dette kapitlet skal belyse. Problemstillingene om forsering av fag og engasjement i fagene anser vi som fyllestgjørende kommentert og drøftet over.

Den ovenstående oppsummeringen viser i stor grad hvordan disse problemstillingene er belyst, hvilke funn vi har gjort og hvilke konklusjoner vi har trukket. Nedenfor vil vi likevel knytte ytterligere noen kommentarer til faglig forberedthet og forberedthet når det gjelder arbeidsmåter ved overgangen fra tiende klasse til Vg1.

Som vist innledningsvis har omfattende forskning, nasjonalt og internasjonalt, vist at det i sterkest grad predikerer utfallet av videregående opplæring er kunnskaps- og ferdighetsnivået hos elevene, målt med karakterer, ved overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole.

I våre samtaler med elever og lærere i tiende klasse og i Vg1, har det kommet tydelig frem at når de skal vurdere om elever er faglig forberedt for å begynne i Vg1 i videregående skole legger de først og fremst elevenes karakterer til grunn når de gjør sine vurderinger. Når vi spør lærere og elever om faglig forberedthet generelt, er de første svarene vi får at de som har gode karakterer er forberedt, mens de som har svake karakterer vil komme til å slite. Lærernes vurderinger og svar er i overenstemmelse med funn fra omfattende nasjonal og internasjonal forskning.

I tillegg til å snakke om forberedthet generelt, har vi også snakket med lærerne om forberedthet i enkeltfag. For elevene på de skolene vi har besøkt kan vi kort oppsummere de fagspesifikke funnene slik:

- Elevene er godt forberedt til å delta i muntlige diskusjoner, men ikke like godt forberedt når det gjelder å begrunne og argumentere saklig.
- Elevene er godt forberedt på å skrive kreative og informative tekster, men ikke reflekterende, argumenterende og begrunnede tekster.
- Elevene er dårlig forberedt når det gjelder kildehenvisninger og riktig bruk av internett som kilde.
- Elevene er varierende forberedt i matematikk. Noen har prestert godt i faget i ungdomsskolen og fortsetter å prestere enten de velger T-matte eller P-matte. Noen har prestert svakere og sliter i Vg1, enten de har T- eller P-matte. Noen har prestert godt i ungdomsskolen, men opplever stor overgang og sliter med å få til matematikken, særlig om de velger T-matte, men dette kan også gjelde i P-matte.
- Elevene er godt forberedt i engelsk muntlig, men ikke fullt så godt forberedt i engelsk skriftlig. Det forklares delvis med for dårlige grammatikk-kunnskaper.
- Elevene er svært dårlig forberedt i andre fremmedspråk.
- Elevene er ikke – gjennom det de har jobbet med i ungdomsskolen – forberedt for programfagene i utdanningsprogrammene idrettsfag og musikk, dans og drama. Mange som begynner her er likevel godt forberedt, men det skyldes kompetanse de har tilegnet seg på fritida; i idretten, i teater- eller dansegruppa, i et kor, korps, band, orkester eller på kulturskolen.

Vi ser at når vi har snakket med informantene om faglig forberedthet generelt eller i enkeltfag, handler svarene om elementer av det samme. Elevenes og lærernes vurderinger er i overenstemmelse med omfattende forskning, når hovedbudskapet er at elever som har et godt faglig grunnlag fra ungdomsskolen er forberedt for videregående skole, mens de som har et svakere faglig grunnlag er dårligere forberedt. Særlig i samtalene om matematikkfaget, kommer det tydelig til syne at når lærere og elever skal vurdere om elevene er forberedt for Vg1 i videregående skole, så tenker man karakterer og lar karakterene danne grunnlaget for vurderingene.

Bak dette hovedbildet finnes nyanser mellom ulike fag og innen ulike fag, slik vi har vist. F.eks. at man ikke nødvendigvis er forberedt for matematikken i videregående skole selv med gode karakterer fra tiende klasse, fordi T-matte i Vg1 har et betydelig mer krevende innhold enn matematikken i tiende klasse. Eller at man, selv med karakteren fem eller seks i andre fremmedspråk, ikke er godt forberedt for andre fremmedspråk i Vg1. Eller at elever med gode karakterer i norsk fordi de er flinke til å skrive kreative og informative tekster, kanskje ikke er så godt forberedt for norskfaget i Vg1 hvor de reflekterende, argumenterende og begrunnede tekstene vektlegges.

Vi fant at elevene opplevde at de måtte ta et betydelig større ansvar for sitt eget læringsarbeid i Vg1 enn de hadde gjort i ungdomsskolen. På dette området er elevene ikke forberedt, og mange opplever en brå overgang. Ettersom elevene skal ta mere ansvar for sitt eget læringsarbeid når de begynner i Vg1, ville det sannsynligvis være en fordel for denne overgangen om ungdomsskolen forberedte elevene bedre på dette.

Når det gjelder undervisningsmetoder har tidligere forskning vist at mye undervisning preges av stoffgjennomgang av læreren etterfulgt av oppgaveløsning. Våre samtaler med lærere og elever i denne studien, har vist at dette fortsatt er hovedbildet. Vi hørte også om lærere som var bevisste på variasjon i undervisning og arbeidsmåter, men dette var ikke dominerende. Situasjonen er lik i ungdomsskolen og Vg1. Det betyr at elevene er godt forberedt på de undervisningsmetodene som møter dem i Vg1. Det er en intensjon at undervisningen skal bli mere variert, fordi dette forventes å bety større læringsutbytte for elevene. Dersom man ønsker å endre undervisningsmetodene slik NOU 2015: 8 indikerer «(...) at lærerne tar i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering (...)» (s 74), er det, dersom elevene fortsatt skal være forberedt på de undervisningsmetodene som møter dem i Vg1, behov for en parallell endring av undervisningsmetoder både i ungdomsskolen og i videregående skole med reduksjon av tradisjonelle undervisningsmetoder som lærergjennomgang fulgt av oppgaveløsning, erstattet av større variasjon og en økning av andre mer elevaktive arbeidsformer.

Vi fant også at elevene hadde en viss kunnskap om læringsstrategier. Mange har hatt undervisning i dette i barneskolen, og noen også i ungdomsskolen. Noen steder møtte vi lærere som fortalte at arbeid med læringsstrategier var et satsingsområde på skolen deres. Men når det kom til læringsstrategi-ferdigheter, dvs. å ta læringsstrategier i bruk for å lære best mulig, sto det ikke bra til. Blant elevene i Vg1 møtte vi ikke mange som kunne fortelle at de var seg læringsstrategier bevisst og at de tok slike i bruk for å lære best og mest mulig. Vi ser at barneskolen og ungdomsskolen i mange tilfeller har forsøkt å forberede elevene på å bruke læringsstrategier, men når de begynner i Vg1 tar de dem ikke i bruk. Dette kan tolkes dithen at selv om grunnskolen har arbeidet med læringsstrategier, er ikke dette kunnskap og ferdigheter som er internalisert hos de unge på en slik måte at de tar dem i bruk i videregående skole. Her er det sannsynligvis nødvendig med en annen tilnærming i grunnskolen for at elevene faktisk skal lære dette, og kanskje også nødvendig å skape en økt forståelse i videregående skole for nytten og nødvendigheten av at elevene har internaliserte ferdigheter i bruk av læringsstrategier.

6 Tverrgående perspektiver

I dette kapitlet trekker vi på tidligere arbeid i prosjektet samt foregående kapitler i denne rapporten for å besvare sentrale problemstillinger i delprosjekt B. Hovedproblemstillingen om hvor godt forberedt elevene er for overgangen mellom ungdomstrinnet og de studieforbereende utdanningsprogrammene, og overgangen mellom de studieforbereende utdanningsprogrammene og høyere utdanning, ligger som et utgangspunkt for kapitlet.

Vi oppfatter følgende problemstillinger som særlig orientert om overgangen mellom videregående og høyere utdanning:

- I hvilken grad er skolens undervisningspraksis og elevenes arbeidsmåter egnet til å fremme gjennomføring av den videregående opplæringen og forberede elevene på høyere utdanning?
- Hva vil det si å være studieforbereet og hvordan varierer eventuelt forståelsen av dette mellom fag og utdanninger?

Disse problemstillingene behandler vi i delkapittel 6.2 gjennom å trekke frem konklusjonene fra delrapport 2 og la innsikter fra litteraturstudien gjennomgått i kapittel 3 i denne rapporten, kaste ytterligere lys over våre tidligere konklusjoner.

Etter dette bestreber vi oss på å se de to overgangene (ungdomsskole–videregående og videregående–høyere utdanning) i sammenheng. De problemstillingene som er løftet frem i kapittel 5 om forberedelser og erfaringer med overganger, engasjement i fagene, og om å ta fag på høyere trinn enn der eleven går, er relevante for begge overgangene og vil belyses i delkapittel 6.3 nedenfor.

Som et bakteppe for drøftingene i dette konklusjonskapitlet, vil vi først gjennomgå de mest sentrale poengene i Ludvigsen-utvalgets hovedinnstilling (NOU 2015:8). Til sist sammenholder vi våre resultater med de sentrale poengene fra Ludvigsen-utvalgets arbeid og peker på noen forskjeller og likheter mellom deres vektlegginger og våre resultater.

6.1 Sentrale poeng i Ludvigsen-utvalgets utredning

I NOU 2015: 8, kapittel 2.2.5 fremhever Ludvigsen-utvalget det de betegner som fire kompetanseområder: 1) fagspesifikk kompetanse, 2) å kunne lære, 3) å kunne kommunisere, samhandle og delta, samt 4) å kunne utforske og skape. Utvalget understreker at kompetanseområdene utvikles gjennom elevenes faglige arbeid, og at de derfor bør synliggjøres i de enkelte læreplanene for fag. Dette gjelder ikke bare de fagspesifikke kompetansene som indikert i første punkt, men også de tre siste som er «av mer fagovergripende karakter» (ibid.: 22). Denne

forståelsen synes også å ha inspirert utvalgets anbefalinger for hvordan utvikling av nye læreplaner bør foregå, hvor de mener reduksjon av stofftrengselen er et viktig mål.

En bør starte innenfor hvert av de fire fagområdene (matematikk, naturfag og teknologi; språkfag; samfunnsfag og etikk; praktiske og estetiske fag) fremfor de spesifikke fagene i utarbeiding av nye læreplaner, mener utvalget. Reduksjon av stofftrengselen vil en også kunne oppnå gjennom en klarere vektlegging av sentrale byggesteiner innenfor fagområdene (ibid.: 60). Med byggesteiner menes sentrale metoder, tenkemåter, begreper og sammenhenger i faget. I omtalen av tilrettelegging for dybdelæring og god progresjon, presiserer Ludvigsen-utvalget om arbeidet med nye læreplaner at kompetanseorienteringen i læreplanene kan bidra til å redusere stofftrengselen: «[S]pørsmålet er ikke om noe fagstoff skal ut når noe annet ønskes inn, men snarere hvilket fagstoff og hvilke arbeidsmåter som skal velges for å fremme den ønskede kompetansen.» (ibid.: 41). Utvalget ser dybdelæring som tett forbundet med anvendelse og handlingsorientert kompetanse og med læringsstrategier som inkluderer metakognisjon (ibid.10).

I det andre kompetanseområdet formulert av Ludvigsen-utvalget: *å kunne lære*, vektlegges metakognisjon og selvregulert læring (ibid.: 22). Med metakognisjon menes å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser, hvilket «krever at elevene lærer strategier for å planlegge, følge med på og evaluere egen læringsprosess, og for å motivere egen innsats» (ibid.: 27). Dette skjer i samarbeid med andre, spesielt tidlig i opplæringsløpet, men å gjøre egne vurderinger og arbeide selvstendig bør læres gjennom opplæringsløpet, bemerker utvalget. Dette betyr at selvregulering forutsetter utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Det gjelder å oppøve utholdenhet, ikke minst når oppgavene er vanskelige, tar tid eller oppleves som kjedelige. Både motivasjon og mestringsforventning, men også tidligere erfaringer med å lykkes eller mislykkes, fagkunnskapen eleven har og støtte eleven får i læringsmiljøet, virker inn på elevens læring, oppsummerer utvalget (ibid.: 27).

Når en forsøker å identifisere hva som ligger i å kunne lære, kommer en altså raskt i berøring med det andre fagovergripende kompetanseområdet, som er formulert som *å kunne kommunisere, samhandle og delta*. Utvalget knytter dette til lese- og skrivekompetanse, muntlig kompetanse samt samhandlingskompetanse. Det siste fagovergripende kompetanseområdet består i *å kunne utforske og skape* og involverer kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning – kompetanser som utvalget poengterer kan læres og utvikles. Kreativitet betyr å være nysgjerrig, utholdende (blant annet i betydningen å tåle usikkerhet), fantasifull, samarbeidende og å arbeide disiplinert (ibid.: 31). Kritiske tenkning innebærer å bruke vitenskapelige metoder og tenkemåter for å vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter, noe utvalget peker på også er en sentral del av lese- og skrivekompetanse.

At elever skal øves i å se sammenhenger er et tema som vi kan se dukke opp flere ganger i utredningen fra Ludvigsen-utvalget. Dette gjelder vektleggingen av byggesteiner i fagene, forrang til fagområder fremfor fag og tydeliggjøringen av fagovergripende kompetanser i utviklingen av læreplaner. Metakognisjon og selvregulering fremheves av utvalget som viktige fagovergripende kompetanser som skolen må bidra til at elevene utvikler. Det samme gjelder samhandlingskompetanse og kreativitet.

6.2 Nytt lys på hovedtrekk fra delrapport om studieforberedthet

I intervjumaterialet som er presentert og analysert i delrapport 2 i dette prosjektet (Lødding & Aamodt 2015)²⁹, finnes visse gjennomgående trekk som vi ønsker å løfte frem igjen her. Det gjelder temaer som kom opp på spørsmål om hva det vil si å være studieforberedt samt hvilke erfaringer universitetsansatte har med begynnerstudenters faglige nivå og begynnerstudenter med overgangen fra videregående opplæring. Temaene var: krav til å arbeide selvstendig med studiet, inkludert evne til

²⁹ Delrapport 2 betyr Lødding og Aamodt (2015) gjennom hele dette kapitlet.

å få klarhet i hva som kreves, skriveferdigheter, leseferdigheter, evne til kritisk tenkning, grunnleggende fagkunnskaper, samt interesse og motivasjon for å lære. I det følgende gjengir vi konklusjoner fra kapittel 7 i delrapport 2 og supplerer med innsikter fra litteraturgjennomgangen presentert i kapittel 3 i denne rapporten.

Informantene var lærere ved 14 ulike læresteder i høyere utdanning, studenter ved de samme studiene, lærere i Vg3 studieforberedende og deres elever (se for øvrig Lødding & Aamodt 2015: kapittel 2.5 for omtale av utvalget og kapittel 2.6 for vurdering av generaliserbarheten).

6.2.1 *Selvstendige arbeidsmåter*

Ikke overraskende var det allmenn enighet blant våre informanter om at overgangen fra skolehverdagen i videregående opplæring til studiehverdagen i høyere utdanning er krevende. De faglig ansatte i høyere utdanning mente at mange studenter mangler trening i å tilpasse seg en hverdag der de i mye større grad er overlatt til seg selv, hvor de selv må planlegge og organisere arbeidet sitt og også utvikle gode lese- og læringsstrategier. Beslektet med krav om å tilpasse seg arbeidsmåtene i studiet, er viktigheten av å forholde seg til faglige krav i en studiesituasjon der man ikke lenger får klare og hyppige tilbakemeldinger fra en lærer eller karakterer på stadige prøver. Det var vårt hovedinntrykk at elevene vi snakket med i Vg3 tenkte at de ville videreføre sine arbeidsmåter når de kom i høyere utdanning og justere når og dersom det viste seg nødvendig. Elevene synes i begrenset grad å være klar over de nye arbeidskravene som de vil bli stilt overfor i høyere utdanning.

Studentene understreket tydelig at kravene til selvstendighet i arbeidet er et problem i starten av studiene. Lærerne i videregående syntes å være oppmerksomme på utfordringene, men pekte i stor grad på at rammevilkårene og den store fagbredden begrenser mulighetene til å følge opp elevene og å bidra til å forberede dem på de nye arbeidsmåtene i høyere utdanning. Vi hørte også at lærere ønsket å forberede elevene på forelesningsformen og gi dem trening i å uttrykke seg og bidra i grupper, samtidig som de tok hensyn til elevenes behov for variasjon.

Overgangen synes å være mer sømløs for studenter i jus og sivilingeniørstudiet. Dette synes dels å henge sammen med at disse studiene rekrutterer dyktige studenter med gode arbeidsvaner fra videregående skole. Sivilingeniørstudiet har dessuten en stram organisering og arbeidsform som kanskje gjør det enklere å tilpasse seg til tross for meget høye forventninger fra lærestedet til studentenes innsats. Vi så lignende trekk i jus, med kollokviegrupper ledet av eldre studenter for å øve studentene i å lese, gjøre oppgaver og diskutere.

Krav til selvstendighet i arbeidsmåter er dessuten nøye forbundet med dybdelæring som læringsstrategi. Evnen til selvstendighet og kritisk tenkning er helt sentrale trekk ved studier i høyere utdanning, og forenlig med et ideal om fordypning framfor bredde. Flere av de universitets- og høgskoleansatte og flere av de ferske studentene trakk frem at elevene i videregående opplæring får for lite tid til fordypning. Kontrasten mellom videregående skole og høyere utdanning er av mange av våre informanter beskrevet som en overgang fra å lese som forberedelse til prøver og vurderingssituasjoner, til en sterkere vektlegging av forståelse. Å kunne fremgangsmåten for å løse en oppgave i matematikk på videregående nivå, er ifølge lærere og studenter i geofag ganske løstrevet fra en dypere forståelse av hva en da holder på med. Forståelse oppnås ikke nødvendigvis ved å lese til prøver. Fra ansatte ved høyskoler og universiteter kan vi kanskje ane at denne kontrasteringen tjener som uttrykk for deres idealer. Uansett bekreftes denne kontrasten av mange av studentene som ser forskjell på korttidshukommelse med overflatelæring på den ene siden og forståelse, oppdagelser av sammenhenger og «eureka-øyeblikk» på den andre siden. Kanskje kan det være misvisende å tro at dette er vesensforskjellige læringsstrategier. Som vi skal se flere eksempler på etter hvert, synes det som konkrete kunnskaper også utgjør et nødvendig fundament for dypere forståelse og kritisk refleksjon.

Vi skal gjennom dette kapitlet stadig vende tilbake til spørsmål om fagspesifikke versus fagovergripende kompetanser, og en liten rekapitulering av noen overordnede perspektiver kan være

på sin plass. Selv om kriterier for klassifisering av fag og fagområder varierer i ulike tilnærminger (Biglan 1973; Becher 1989; Muller 2009 i Friedrich et al. 2016), er en kontrastering gjennomgående mellom harde fag (kjennetegnet av konsensus om en kjerne av teori, metoder, problemer) og myke fag (kjennetegnet av uskarpt avgrensede paradigmer, metodemangfold, åpenhet for tolkning og kritisk vurdering).

Laird et al. (2008) finner at det er forskjeller mellom universitetsfag når det gjelder premiering av studenters bruk av dybdelæringstilnærminger i arbeidet med studiet. Ifølge deres forståelse er det slik at dybdelæring involverer et personlig engasjement for å forstå det en forsøker å tilegne seg og gir seg utslag i et variert sett av strategier, som for eksempel refleksjon over hvordan deler av informasjon hører sammen med større begreper.³⁰ De finner at dybdelæring anvendes av studenter i myke, rene fag oftere enn blant studenter i harde, rene fag, hvilket kan være forståelig ut fra hvordan myke fag mer enn harde fag oppmuntrer til tolkning og refleksjon. Dybdelæring er likevel høyst relevant som læringsstrategi i matematisk- naturvitenskapelige fag, poengterer de. Når de finner at sammenhengen mellom dybdelæring og karakterer er svak, foreslår de at aktivitetene og oppgavene som studentene engasjeres i, i større grad oppfordrer og stimulerer til bruk av dybdelæringsstrategier.

Med Campbell og Cabrera (2014) kan vi stille spørsmålet: Hvis karakterene ikke gjenspeiler dybdelæring, hva gjenspeiler de da? Motsatsen til dybdelæring er overflatelæring, og dette kjennetegnes av en sterkere orientering om faktakunnskaper for gjengivelse på prøver. Også Wingate (2007) fremhever disiplinforskjellene i spennet mellom delte antakelser i de rene vitenskapene til tolkning av kunnskap som sentralt i samfunnsfag og humaniora. Dette gjør at felleskurs for å oppøve generelle studieferdigheter hos nye studenter vanskelig kan ruste dem til deltakelse i de praksisene som preger disiplinene. Det er betydelige fagforskjeller i hvilke begreper, metoder og teorier som skal læres og følgelig vil det være forskjeller i hva som utgjør gode læringsstrategier. Farrington et al. (2012) registrerer at oppøving av læringsstrategier ser ut til å måtte starte fagspesifikt, og ikke fagovergripende.

6.2.2 Skriveferdigheter

I delrapport 2 så vi at universitets- og høgskolelærerne var opptatt av at begynnerstudentene mangler ferdigheter i faglig eller akademisk skriving. Dette har vi sett på tvers av disipliner og utdanninger. Beskrivelsene av hva som kjennetegner god skriftlig fremstilling varierte mellom utdanningene, og vi kunne ane at det finnes forskjeller i de formelle kravene til en teknisk rapport og til et juridisk resonnement. Likevel så vi at presisjon i ordvalg, klarhet i fremstilling, disponering av stoffet og bygging av avsnitt syntes å være gjennomgående forbedringsområder. Studentenes skriftlige arbeider er etter sigende ofte preget av dårlig språk og manglende struktur, og det ble hevdet at dette har vært tiltagende over tid. Noen pekte på at dette kan henge sammen med en arbeidsmåte preget av «klipp og lim». I tillegg til de mer formelle språkfeilene, synes de nye studentene i for dårlig grad å tilpasse seg en form for sakprosa. En kan merke seg at fagene hvor studentenes mangelfulle skriveferdigheter ble fremhevet, deler seg både på skalaen harde versus myke fag, og på skalaen anvendte versus rene fag (Becher 1989).

Studentene la mindre vekt på disse problemene, men både de og elevene pekte i noen grad på at de hadde prioritert å skrive innenfor bestemte sjangere som de følte at de behersket, og at dette hadde gitt et svakt grunnlag for de kravene som stilles i høyere utdanning. Uttalelser fra en del av lærerne i videregående opplæring synes å bygge opp under disse problemene. Vi stilte spørsmålet i delrapport 2 om en del av disse problemene kan henge sammen med at skrive trening først og fremst foregår i norskfaget og at det i mindre grad drives trening i fagorientert skriving i de andre skolefagene. Vi vet fra evalueringen av Kunnskapsløftet at faglærere i varierende grad hadde tatt til seg budskapet om samarbeid om skriveopplæringen (Ottesen & Møller 2010).

³⁰ I studien til Laird og medforfatterne er dybdelæring delt inn i tre underkategorier: læring av høyere orden, integrativ læring samt refleksiv læring.

Jonsmoen og Greeks (2011) forskning på skriveferdigheter blant ferske høyskolestudenter viser at de i liten grad vier oppmerksomhet til drøfting og argumentasjon i skriveprosessen, og at tekstene i hovedsak er beskrivelser av innholdet, men uten at innholdselementene ses i sammenheng. Studentene mangler redskaper til å delta i en faglig læringsfremmende dialog, konkluderer Greek og Jonsmoen (2013). De spør om også lærerne ved de høyere utdanningsinstitusjonene og ikke bare studentene, mangler tekstbevissthet og kunnskap om fagtekster. Dette hører sammen med et syn på skriveferdigheter som en fagspesifikk ferdighet.

De andre studiene av skriveferdigheter som vi gjennomgikk i kapittel 3, vektla fagovergripende skriveferdigheter som et mer uttalt mål i videregående skole, mens spesialiseringen i fagspesifikk skriving er mer dominerende i høyere utdanning. Vi har sett anbefalinger av samarbeid på tvers av disse utdanningsnivåene for å gjøre nye studenter mer bevisste på hvordan faglig skriving i høyere utdanning skifter karakter fra den de er vant med fra videregående. Gourlay (2008) anbefaler at universitetsansatte utforsker sammen med studentene hvordan kunnskap konstrueres i tekster innenfor den enkelte disiplin. De norske forskerne er inne på det samme når de som nevnt, spør om lærere i høyere utdanning er tilstrekkelig bevisst fagforskjeller i skriving. Vi fortsetter drøftingen av fagspesifikk versus fagovergripende ferdigheter nedenfor under omtalen av leseferdigheter. Ettersom lesing og skriving er tett forbundet, gjelder det som er anført nedenfor om lesing i høy grad også skriving.

6.2.3 Leseferdigheter

Noe av det som i sterkest grad preger overgangen mellom videregående og høyere utdanning er omfanget av pensum som skal leses, og hvordan lesingen er organisert, viser intervjumaterialet som ble analysert i delrapport 2. I grunnopplæringen får eleven klar beskjed om hva som skal leses når. I høyere utdanning kan det være slik at de bare får en oversikt over hele pensum som dessuten er svært stort. Dette betyr for det første at studentene må venne seg til å lese en betydelig større mengde tekst på kort tid, og i like stor grad tilpasse seg en annen måte å lese på. De nye studentene pekte på at med stoffmengden i høyere utdanning kan ikke alt leses og memoreres like grundig, det er nødvendig å konsentrere seg om det vesentlige. Leseferdighetene i høyere utdanning henger med andre ord sammen med graden av selvstendighet og grad av trening fra videregående skole i å lese på hensiktsmessige måter.

I litteraturgjennomgangen vi har presentert i kapittel 3 i denne rapporten, har vi sett at det finnes litt ulik vektlegging av fagovergripende versus fagspesifikke leseferdigheter. Enkeltstudier av leseferdighetenes betydning understreker viktigheten av at studenter behersker grunnleggende teknikker, som strategisk lesing, nærlesing, syntetisering og bred lesing (Springer & Wilson 2015) eller engasjert lesing og bruk av teknologiske hjelpemidler (Jolliffe & Harl 2008), alternativt generelle leseferdigheter, som vi kan oppfatte som fagovergripende ferdigheter (Mc Kenna & Penner 2013). McDaniels (2014) tar særlig til orde for viktigheten av at studenter er trent i å lese lange tekster samt at de kan arbeide alene. Alle disse bidragene kan sies å falle inn under situasjonsbeskrivelsen til Shanahan og Shanahan (2008; 2012) og Shanahan et al. (2011) av hvordan betoningen av *content area literacy* har hatt og stadig har stor innflytelse. Den underliggende antakelsen i denne tilnærmingen er at en kan lære generelle leseferdigheter på tvers av fag, gjennom å utvikle noen felles og faguavhengige lesestrategier for å forstå og huske tekst som forberedelse til prøvesituasjoner. Shanahan og Shanahan (2008) mener på grunnlag av egen forskning at etter hvert som ungdom beveger seg oppover i skolesystemet, bør lese- og skriveopplæring i økende grad være disiplinbasert for å forsterke og støtte kompetansen i å håndtere den typen tekster og tolkningsstandarder som kreves i fag og disipliner (ibid.: 57). Ett eksempel på forskjeller mellom disipliner når det gjelder måter å lese på, er graden av bevissthet leseren har om forfatteren. I historie vil kjennskap til forfatterens ståsted være avgjørende under lesingen, mens dette er mindre interessant i mange av realfagene. De tilkjennegir tro på den utdanningspolitiske vendingen mot tydeligere fagorientering og vektlegging av *disciplinary literacy* i amerikanske videregående skoler.

6.2.4 Evne til kritisk tenkning

Også evnen til kritisk tenkning henger sammen med graden av selvstendighet, og studentenes evner til å stole på seg selv og egne vurderinger. De faglig ansatte ved universiteter og høyskoler påpekte at studentenes ferdigheter i å vurdere informasjon og argumenter, varierer. De har lært å reprodusere kunnskap, men de er dårligere rustet til å vurdere holdbarheten i den informasjonen de innhenter, og at de må oppøve en mer kritisk holdning til kilder og kildevalg. Et eksempel fra delrapport 2 var geologilæreres beskrivelser av hvordan studenter kan la seg lure av at en artikkel er publisert i et tidsskrift med fagfellevurdering, selv med gale opplysninger presentert som fakta. Et annet tema var kreasjonisters kamuflering av eget ståsted slik at leseren villedes, men at dette kan avsløres når leseren har de nødvendige faglige kunnskapene.

I noe av litteraturen brukes forskjeller mellom fag som begrunnelse for at opplæring og utvikling av kritiske tenkemåter må foregå innenfor den aktuelle disiplinen. Wingate (2007) er som nevnt en av dem som fremhever disiplinforskjellene i spennet mellom delte antakelser i de rene vitenskapene på den ene siden til tolkning av kunnskap som sentralt i samfunnsfag og humaniora på den andre siden. Det handler om forskjeller i disiplinrelaterte konvensjoner for hvordan kunnskap behandles og utvikles.

I omtalen av digitale ferdigheter og spesielt såkalt *critical information literacy* (CIL) i kapittel 3, har vi sett at ferdigheter i kritisk vurdering av informasjon og av kilder har vært sterkt fremme. Det er i denne forbindelsen samarbeid mellom bibliotekarer og faglig ansatte i et fag anbefales for nye studenter. Det betyr at kritisk vurdering av informasjon og informasjonskilder i begrenset grad kan oppøves generelt og overordnet fagene.

6.2.5 Grunnleggende fagkunnskaper

Som vi har fremhevet i delrapport 2, ble kravene til grunnleggende faglige kunnskaper ikke omtalt i den grad man kanskje kunne forvente. Vi antok at dette kunne være fordi slike kunnskaper og ferdigheter framstår som så opplagte, men de har oftest vært nevnt i sammenheng med realfag. Det er rimelig å sette dette i sammenheng med disse fagenes egenart som paradigme-faste og kumulative, noe som gjør at kunnskapshull fra tidligere er vanskeligere å reparere.

Vi var inne på at universitetslærere i geologi har bemerket manglende trening i kritisk tenkning hos studentene. Eksemplene som ble brukt, tyder imidlertid på at det mest av alt er solide fagkunnskaper som trengs for å kunne utøve kritisk vurdering av ny kunnskap. Dermed synes det som appellen til videregående skole om å oppøve kritisk tenkning hos elevene, i noen grad vender tilbake til lærestedene selv. Det er ikke minst de disiplinspesifikke kunnskapene som borger for kritisk tenkning.

6.2.6 Interesse og motivasjon for å lære

Flere av elevene i videregående opplæring som ble intervjuet, ga klare uttrykk for at de var lei av skole og kunne tenke seg å vente før de eventuelt skulle begynne å studere, men de så samtidig frem til å begynne i et studium der de kunne fordype seg i fag de var interessert i. Lettelsen ved å slippe fri fra kravene til å prestere på prøver innenfor mange fag parallelt, kom til uttrykk fra studenter i ulike fag og ikke minst blant studentene i utøvende musikk så vel som blant dem i den teoretiske musikkutdanningen. Det var i den utøvende musikkutdanningen vi hørte uttrykket «å bli sin egen lærer», både fra en lærer og fra en student. Dette bildet er kanskje det nærmeste vi har kommet ideen om metakognisjon og selvregulering i intervju materialet.

Verken de universitetsansatte eller studentene ga noen klare uttrykk for en generell mangel på motivasjon hos studentene, men at det hos mange kan skorte på evnen til å jobbe jevnt og til å forberede seg til undervisningen. Mange ferske studenter inntar en «elevrolle» med en nokså passiv tilnærming til studiet, og at de må lære å ta et sterkere ansvar for sin egen faglige utvikling. Dette synes å være i overensstemmelse med hvordan overgangen fra videregående skole til høyere utdanning arter seg som et identitetsskifte og en endring av faglig praksis. Wingate (2007) mener at høyere utdanning innebærer et brudd med måter å lære på som studentene er vant til fra

videregående skole, hvor læring er basert på passiv mottakelse av ekstern kunnskap som eies av autoriteter (lærere og lærebøker). Et universitetsstudium krever derimot læring av en høyere kognitiv orden, kritisk tenkning samt anvendelse av kunnskap i forskjellige kontekster, poengterer hun.

En lignende fremstilling av overgangen gir McMillan (2015) som mener ungdom kommer til høyere utdanning med en identitet som skoleelev som er formet gjennom de praksisene de er oppøvd i gjennom skolesystemet. Med nye forventninger vil ny praksis kunne erstatte eller supplere gamle praksiser. Studentenes oppfatninger av seg selv og forståelse av årsaker til at de strever, er avgjørende for hvordan de klarer denne overgangen. Ikke bare sosioøkonomisk eller etnisk bakgrunn, men i stor grad forestillinger om årsakssammenhenger og kontrollerbarhet vil påvirke prestasjonsnivået. Farrington et al (2012) samt Schechtman et al (2013) fremhever også viktigheten av tankemønstre, særlig det som kalles *growth mindset*. Dette går ut på å stimulere tankemønstre som «jeg kan lykkes med dette», «utfordringer er uunngåelige for å lykkes», «jeg hører til ved dette lærestedet». Det gjelder å få øvelse i å oppfatte prestasjoner som resultat av arbeid og innsats. Tiltak vil typisk gå ut på å få klarhet i at det er vanlig å oppleve overgangen til høyere utdanning som utfordrende, hvilket betyr at årsaken ikke er manglende evner eller andre stabile egenskaper i en selv. En slik tilnærming er forenlig med forventningene om at studenter tar stadig mer aktiv del i sin egen kunnskapstilegnelse og –produksjon.

Vi vil etter hvert se mer kritisk på det bildet som tegnes av store forskjeller i kunnskapshåndtering og –produksjon mellom videregående opplæring og høyere utdanning. Foreløpig vil vi likevel nevne at den intenderte læreplanen i norskfaget, som er gjennomgått i kapittel 4, fremmer aktivitet og deltakelse med blant annet ferdigheter i analyse og refleksjon hos elevene.

6.3 De to overgangene sett i sammenheng

Vi skal nå forsøke å se overgangen mellom ungdomsskole og videregående i sammenheng med overgangen mellom videregående og høyere utdanning. Som nevnt innledningsvis er flere av problemstillingene felles. Det gjelder problemstillingene om forberedelser og erfaringer med overganger, engasjement i fagene og erfaringer med å ta fag på høyere trinn enn der eleven går.

6.3.1 Karakterenes betydning for forberedthet og gjennomføring

Konklusjonene i delkapittel 5.4 i denne rapporten oppsummerer og drøfter resultater fra intervjuene som er foretatt i prosjektet for den første overgangen, før og etter overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Der kommer det frem at kunnskaper og ferdigheter som elever har tilegnet seg gjennom grunnskolen, er det som i størst grad forteller hvor forberedt elevene er på videregående skole, slik lærerne tolker det. Dette er i overensstemmelse med nasjonal og internasjonal forskningslitteratur som peker på karakterer som den klart viktigste prediktoren for gjennomføring og kompetanseoppnåelse på det videregående nivået, har vi sett. Dette er også i tråd med resultatene fra analyser av registerdata, publisert i første delrapport fra prosjektet (Salvenes et al. 2015).

For overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring, poengterte Grøgaard (i Salvenes et al. 2015) at det er svært ulik fordeling av grunnskolekarakterer mellom de studieforberedende utdanningsprogrammene og de yrkesfaglige. Elever med høyt karaktersnitt tenderer til å velge studieforberedende. Samtidig er det ikke slik at et meget beskjedent prestasjonsnivå i grunnskolen ekskluderer elever fra å velge musikk, dans og drama. Som vi også har sett gjennom kapittel 5 i denne rapporten, finnes det enkelte (men få) ungdommer som kommer inn på dette utdanningsprogrammet med svake karakterer og som har kvalifisert seg gjennom opptaksprøven. I registerdatamaterialet som er analysert og presentert i delrapport 1 fra dette prosjektet, finner Grøgaard at alle prestasjonssjikt er representert på de tre utdanningsprogrammene som potensielt kvalifiserer for universitets- og høgskolestudier.

I samme delrapport ble det satt søkelys på valg av utdanningsprogram med anvendelse av begreper utviklet av Hernes & Knutsen (1976). Disse sosiologene argumenterte for at det særlig er to faktorer

som forklarer elevers grunnleggende utdanningsorientering etter grunnskolen. Den første faktoren kalles *prestasjonseffekten*: Dess høyere prestasjonsnivå i grunnskolen, dess større er tilbøyeligheten til å velge en teoretisk-studieforberedende utdanning på videregående nivå. Den andre faktoren kalles *valgeffekten*. Denne indikerer at ulike sosiale kjennetegn ved elevene påvirker deres tilbøyelighet til å velge teoretisk-studieforberedende fremfor praktisk-yrkesrettet utdanning etter grunnskolen i alle prestasjonssjikt. Det vil være kjønnsforskjeller, «etniske» forskjeller, fylkesforskjeller og forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå og inntekt (sosiale forskjeller) når vi sammenligner utdanningsvalgene til elever som har det samme prestasjonsnivået i grunnskolen, påpeker Grøgaard (Salvenes et al. 2015: 21).

I delkapittel 3.3.1 i denne rapporten har vi gjengitt noen av resultatene fra analysene av registerdataene for overgangen mellom ungdomsskole og videregående og gjennomføring av studieforberedende videregående opplæring. Som det fremheves der, betyr karakterene mye, men når elevene har de samme grunnskolepoengene, er gjennomføringen sterkere i idrettsfag enn i både studiespesialisering og musikk, dans og drama. Dette kan tyde på at noen fordypninger er mer krevende enn andre.

I den første delrapporten har også Salvenes vist at elevene fra programfaget realfag er den gruppen som utmerker seg med høy andel som starter direkte i høyere utdanning, og dessuten høye andeler som fortsatt er studenter både ett og to år etter at de begynte. Studiepoengproduksjon og gjennomføring av bachelorgrad er dessuten høyere i denne kategorien. Det er også elevene i denne kategorien som hadde de høyeste grunnskolekarakterene, hvilket vi også har fremhevet i kapittel 3.3.2 i denne rapporten. I kapittel 5 har vi sett hvordan elever og lærere i overgangen til videregående veier valg av P-matte og T-matte opp mot hverandre. I delrapport 2 fra dette prosjektet har vi sett at matematikklærere i Vg3 har understreket den raske progresjonen som danner et viktig vilkår for den mest avanserte matematikken i videregående opplæring. Til sammen tyder dette på at elever med programfaget realfag har oppøvd en betydelig arbeidskapasitet som gir uttelling også i høyere utdanning. Den kumulative strukturen i faget kombinert med kravene til rask progresjon kan tenkes å drive frem en slik arbeidskapasitet.

Vi har også bemerket at karakterenes betydning ser ut til å avta for gjennomføring av høyere utdanning, sammenlignet med hvor mye grunnskolekarakterene betyr for gjennomføring av videregående opplæring. Som Hovdhaugen et al. (2013) har vist, finnes det en sterk sammenheng mellom opptakspoeng og studiepoengproduksjon. Likevel varierer frafall, fullføring til normert tid samt fullføring utover normert tid mye mellom fag (klassifisert etter fakultet) eller profesjonsstudier. Dette er i tråd med undersøkelser fra USA hvor en finner at betydningen av karakterer fra det videregående nivået for resultater i høyere utdanning er sterk, men svekkes når en kontrollerer for type utdanningsinstitusjon (Farrington et al. 2012).

6.3.2 Undervisningspraksis og arbeidsmåters betydning for gjennomføring og forberedelse for neste utdanningsnivå

I kapittel 5 har vi sett at *undervisningspraksis* er nokså lik i ungdomsskolen og videregående skole, ifølge læreres og elevers meddelte oppfatninger. Presentasjon av nytt stoff for elever med eller uten bruk av tavle, etterfølges gjerne av at elever arbeider med oppgaver. På grunnlag av intervjuene ble det fremhevet at overgangen ikke ga noe nytt og uventet for elevene med hensyn til undervisningsformer og arbeidsmåter, men vi har også sett at noen av Vg1-elevene ga uttrykk for at undervisningen var mer praktisk, mer kreativ eller mer variert på ungdomstrinnet sammenlignet med hva de erfarte i videregående skole.

I delrapport 2 kom det frem at lærere i Vg3 forsøker å forberede elevene på de arbeidsmåtene de møter i høyere utdanning ved å la dem trene på å diskutere fag seg imellom. Også forelesningsformen ble anvendt for å gi innsikt i hvordan dette arter seg i høyere utdanning. Det ble imidlertid ganske snart tilføyd at dette er krevende for elevene, og at variasjon er helt nødvendig for å holde på deres oppmerksomhet.

I alle fall to hovedtemaer peker seg ut i vårt intervjumateriale når det gjelder elevers *arbeidsmåter*. Det ene er det bildet som tegnes av de hyppige vurderingssituasjonene. Lesing for prøver, tester og eksamen oppfattes som karakteristisk for de studieforbereidende utdanningsprogrammene, og kanskje er dette særlig påtakelig mot slutten av Vg3. I kontrast til dette fremstår høyere utdanning som mer orientert om forståelse og undring. Som antydnet tidligere i dette kapitlet kan det være at kontrasteringen av disse måtene å lære på, kan gi et noe fordreid bilde. Både på grunnlag av litteraturen og intervjumaterialet presentert i delrapport 2, synes det som omfattende, fagspesifikke faktakunnskaper er en forutsetning for å kunne vurdere nytt stoff (eller alternative tolkninger eller teorier) på en kritisk og analytisk måte. Vi har også pekt på fag- eller disiplinforskjeller når det gjelder hvilke forventninger som stilles til kritisk refleksjon. Dette tilsier at kritiske tenkning vanskelig kan oppøves på et overordnet nivå, uavhengig av fag.

En annen innsikt fra de arbeidene vi har referert i kapittel 3 er at dybdelæring ikke nødvendigvis foregår i høyere utdanningsinstitusjoner heller, til tross for klare idealer om selvstendighet, kapasitet til å se større sammenhenger samt å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på nye områder. To av studiene som undersøker utbredelse og opplevd nytte av dybdelæring i høyere utdanning, finner at slike tilnærminger i liten grad premieres når lærerne vurderer begynnerstudenters prestasjoner, samt at de har ulik utbredelse mellom fag etter dimensjonene harde-myke og rene-anvendte (Laird et al. 2008; Cambell & Cabrera 2014).

Å se sammenhenger samt å overføre forståelse fra ett område til et annet, kan altså oppfattes som utslag av dypere læring. Vi så i kapittel 5 bemerkning fra en lærer som mente at selv om elevene kan være flinke til å drøfte i norsk, får de det ikke nødvendigvis til i andre fag. Han viste til at elever kan streve med overføring av hva drøfting betyr fra norsk til psykologi. Samtidig har vi også fått vite at lærere ser kompetansemålene i norsk som relevante for andre fag. Om trening i å skrive resonnerende og argumenterende tekster, ble det hevdet at elevene ikke får tilstrekkelig av denne i ungdomsskolen, hvor de lettere kan velge å skrive kreative tekster. I mangel av trening i å skrive resonnerende og argumenterende tekster, kan elever ty til andres tekster fra internett. Resultatet er at tyvlån av andres argumenter ofte gir usammenhengende tekster. En poengtering en lærer gjorde med hensyn til å avsløre plagiering, er at når elektrolyse eller oppbyggingen av DNA skal beskrives, er det ikke nødvendigvis elevens egne ord som gir den største uttellingen. Dette vil være annerledes i samfunnsfag eller RLE.

Dette utgjør noen eksempler på hvordan ferdigheter kan være fagspesifikke også i ungdomsskole og videregående skole. Disse beskrives i litteraturen (f.eks. Acker & Halasek 2008) om overgangen til høyere utdanning som utdanningstrinn hvor fagovergripende ferdigheter oppøves til forskjell fra høyere utdanning hvor disiplinspesifikk skriftkyndighet gir større mening. Andre bidragsytere (f.eks. Shanahan & Shanahan 2008) støtter en vending mot sterkere vektlegging av fagspesifikk kompetanse for lærere og *disciplinary literacy* i amerikanske videregående skoler. Samarbeid mellom faglærere om fagspesifikk skrivekompetanse har vært et svar på utfordringer av denne typen i Norge. Fra noen år tilbake vet vi at budskapet om slikt samarbeid ikke alltid var blitt mottatt på et tidlig stadium etter innføringen av Kunnskapsløftet (Ottesen & Møller 2010).

Vi kjenner ikke nyere forskning om skriveopplæring spesifikt, men om samarbeid mellom lærere forteller TALIS-undersøkelsen fra 2013 at lærere i studiespesialiserende utdanningsprogram deltar i profesjonelt samarbeid i mindre grad enn tilfellet er for lærere i ungdomsskolen og lærere i yrkesfaglige utdanningsprogram (Caspersen et al. 2014). I nyere analyser av TALIS-data fremstår faglig samarbeid mellom lærere som en nøkkelfaktor i kompetanseutviklingsaktiviteter. Aamodt et al. (2016) bemerker at lærersamarbeid ser ut til å være mer utbredt blant yrkesfaglærere enn blant lærere i studiespesialiserende programmer og i fellesfagene.

Et annet og beslektet hovedtema innenfor arbeidsmåter er læringsstrategier. Analyser av intervjumaterialet for overgangen mellom ungdomsskolen og videregående presentert i kapittel 5 tyder på at bevissthet om, trening i og anvendelse av læringsstrategier er svært varierende i grunnopplæringen. I delrapport 2 tolket vi assosiasjonene som kom til uttrykk på spørsmål om

læringsstrategier i retning av at det foregår en sammenblanding av læringsstrategier og læringsstiler. En viktig forskjell er at sistnevnte ofte er praktisk og alltid individuelt orientert (Caspersen et al. 2011). Som poengtert i kapittel 5, er bruk av læringsstrategier i liten grad internalisert. Vi ser ikke bort fra at dette kan komme til å endre seg med den sterke vektleggingen av læringsstrategier med metakognisjon og selvregulering som er satt på dagsorden av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8). I delrapport 2 kom det tydelige forskjeller til uttrykk mellom lærestedene i synet på læringsstrategier blant studentene og i hvilken grad en interesserer seg for eller prøver å oppfordre studentene til å oppøve egne læringsstrategier.

I litteraturen om såkalt ikke-kognitive kompetanser, har læringsstrategier en prominent plass. Det er fremfor alt i metastudier av slike kompetansers betydning at sammenhengen mellom gode læringsstrategier og gjennomføring av utdanning utforskes. En fersk kunnskapsoversikt om tiltak for å øve opp selvregulering fant dokumentasjon for at et slikt tiltak har hatt effekt på skoleprestasjoner blant særlig utsatte gutter i tenårene. Vilåret for at det lyktes synes å ha vært tett, individuell oppfølging. Kunnskapsoversikten konkluderer ellers med at dokumentasjonen ofte er mangelfull når en har undersøkt om tiltak for å øve opp selvregulering gir positive effekter på skoleprestasjoner, samt at få studier undersøker langtidseffekter av tiltak (Salvanes, Sandsør & Wollscheid 2016). For særlig utsatte begynnerstudenter (minoritetsetniske eller førstegenerasjonsstudenter) har det vært oppøvelse av positive tankemønstre (mindsets) som har vært vektlagt i litteraturen, så vi i kapittel 3. Tiltakene går typisk ut på å endre retningen for tankemønstrene når disse går i uheldige baner. En del av tiltakene har begrenset virkning, men de virker på særlig utsatte, f. eks. afroamerikanske studenter, men ikke på deres hvite medstudenter, som nevnt. Disse eksemplene understreker et generelt poeng i flere metastudier av ikke-kognitive faktorer, om at det er vanskelig å identifisere hva det er som virker og at tiltak trolig virker sammen, ikke som enkeltfaktorer.

Selv om det fra mange hold understrekes at det ikke finnes noen enkeltstående kompetanse blant de en kaller ikke-kognitive, som utmerker seg med hensyn til å lykkes i utdanning, finner Farrington et al. (2012) grunnlag for å hevde at læringsstrategier sammen med tankemønstre (*mindsets*) påvirker atferd som igjen påvirker prestasjoner, altså at disse faktorene virker sammen og gjennom atferd på prestasjonsutvikling. Som redegjort for i kapittel 3, omfatter læringsstrategier i Farrington og kollegenes modell: metakognisjon, selvregulert læring, styring av tid og formulering av mål. Fra litteraturgjennomgangen som Farrington et al. (2012) har foretatt, bemerker de at oppøving av læringsstrategier er noe som ser ut til først å måtte foregå innenfor et fag før de kan generaliseres og ta form av fagovergripende kompetanser.

Når vi nå kan betrakte de to overgangene i sammenheng, er det imidlertid slående hvordan elev- eller studentaktive læringsformer betones. Engasjement i egen læring, å ta aktivt del i sitt eget læringsarbeid fremheves for ungdomstrinnet og for videregående skole. Som vist i kapittel 5 er økte krav til selvstendighet markant for ungdom i overgangen fra ungdomstrinnet til de studieforbereende utdanningsprogrammene i videregående. Som Farrington og kollegene (2012) fremhevet er overgangen fra ungdomsskolen til videregående preget av at de faglige kravene øker samtidig med at kontrollen avtar. Den samme karakteristikken gir mening om overgangen fra studieforbereende videregående opplæring til høyere utdanning.

Vi kan også merke oss at en del av litteraturen om studieforbereidhet og gjennomføring av høyere utdanning, peker på at det er en stor utfordring i å få universitetsansatte til å engasjere seg i studentenes læring, fremfor å innta en rolle som formidler av kunnskap til studenter som befinner seg i en mottakerposisjon. Studentaktive læringsformer er i høy grad aktualisert også i høyere utdanning, i alle fall i litteraturen. Vi har også sett at oppøving i fagspesifikke læringsstrategier anbefales integrert i fagene og i fagplanene i høyere utdanning (Wingate 2007; Kitching & Hulme 2013).

6.3.3 *Betydningen av engasjement for integrasjon i utdanningen*

I kapittel 5 har vi sett at elevene før og etter overgangen til videregående i varierende grad uttrykte engasjement og motivasjon for ulike fag. Det som i størst grad synes å skape motivasjon og

engasjement for et fag, er fagets innhold, arbeidsmåtene eller enkeltlæreren. Det ble også fremhevet at elever som er engasjerte i skolearbeidet, har økt sannsynlighet for gode skoleprestasjoner. Det ble også pekt på viktigheten av at lærerne har kompetanse og profesjonalitet som bidrar til å skape og opprettholde engasjement for skolearbeidet blant elevene. I sammenheng med studenters beretninger om gode opplevelser ved å forstå noe i dybden, blant annet omtalt som eureka-øyeblikk (Lødding & Aamodt 2015), kan vi identifisere en glede ved spesialisering og fordypning samt ved konsentrasjon om fag som fanger den enkeltes interesse og motivasjon.

Engasjement er en av de såkalt ikke-kognitive faktorene som er omtalt i kapittel 3. Kuh et al. (2008) forstår engasjement som arbeid med studiene, aktivitet i timene og deltakelse i andre studierelaterte aktiviteter utenfor lærestedet. De mener engasjement er noe lærestedet kan påvirke for eksempel gjennom etablering av lærende fellesskap og at engasjement vil ha kompensatorisk effekt på studenter med svakt prestasjonsmessig utgangspunkt. Fra annet hold (Gutman & Schoon 2013) poengteres det at det finnes omfattende litteratur om korrelasjon mellom engasjement og akademiske prestasjoner, men lite robust evidens for at engasjement er noe som kan påvirkes gjennom tiltak.

Dette står i kontrast til den omfattende litteraturen om engasjement (*school engagement; student engagement*) hvor det stadig påpekes at engasjement antas å være formbart (*malleable*) (jf. oversiktsartikkelen skrevet av Friedrichs et al. 2004). Som nevnt i kapittel 3 synes det som antakelsen om at engasjement kan oppøves, ligger til grunn i mye av litteraturen om engasjement, og uten at en finner det nødvendig å undersøke om det er belegg for dette. Sistnevnte antakelse synes å være forenlig med den teoretiske modellen som Farrington et al (2012) har utviklet, hvor den sosiokulturelle konteksten, ikke minst skole- og klasseromskonteksten er svært viktig i forståelsen av hva som påvirker elevers prestasjoner. Den sosiokulturelle konteksten er avgjørende for formingen av faktorer som blant annet motivasjon, fremhever Farrington et al (2012). I forskning på effekter av tiltak kan det synes som individet i større grad står i forgrunnen eller at det inngår en forutsetning om at en har kontrollert for forskjeller i kvalitet ved læringsmiljøet når en undersøker om en intervensjon gir bedre resultater enn elevene ville hatt uten intervensjonen.

At engasjerte elever og studenter presterer godt er kanskje interessant, men ikke veldig forbløffende. Vi konstaterer at metaanalyser identifiserer korrelasjoner, det vil si sammenfall mellom engasjement og utfall, og ikke kausale sammenhenger mellom dem. Det betyr at det er svake holdepunkter for at engasjement kan skapes gjennom spesifikke, målrettede tiltak. Alternativt kan en som Farrington et al (2012) vektlegge klasseromskontekstens betydning for å skape motivasjon og engasjement, gi elever mestringsforventninger, opplevelse av tilhørighet og identifikasjon med skolen eller studiet samt tillit til at resultatene øker med innsatsen. Det siste hører også inn under begrepet *growth mindset* (Schechtman et al. 2013).

6.3.4 Å ta fag på høyere nivå er lite utbredt

Som omtalt i kapittel 5 er det ganske få som tar fag på høyere trinn enn der de selv er elever, og det er ikke uvanlig at elever heller ikke har hørt om muligheten. Det samme gjelder intervjuene som er gjennomført for overgangen mellom videregående og høyere utdanning. Enkelte anekdotiske fortellinger har dukket opp, som gutten som var så liten og ble oppfattet som en besserwisser i en klasse to trinn over der han vanligvis var elev, at han følte seg frosset ut og sluttet i denne ordningen. Vi har også hørt at ordningen har vært vellykket når elever har kunnet gjøre unna fag, for å konsentrere seg om færre fag senere. Fra kapittel 5 går det frem at elever kan vurdere ordningen som positiv når de er sterke i et fag, og det hjelper på motivasjonen å få større utfordringer.

I litteraturen har vi også sett eksempler på slike ordninger, gjerne i sammenheng med et mer omfattende samarbeid mellom videregående skoler og en høyere utdanningsinstitusjon for å gjøre elever kjent med høyere utdanning (Barak 2008). Ordningen med å la videregående elever delta i undervisningen i høyere utdanning har da vært en av flere modeller i samarbeidet. Kravene til oppfølging av elevene innenfor videregående opplæring har vært fremhevet som avgjørende for å lykkes med slikt samarbeid.

6.3.5 Et enhetlig eller uensartet bilde av de to overgangene

De to overgangene vi har forholdt oss til i dette prosjektet, har noe ulik karakter. Overgangen fra 10. trinn til Vg1 skjer mellom to skoleslag med mange likhetstrekk, og selv om elevene møter nye og høyere faglige krav, møter de likevel et skoleslag som de kjenner seg igjen i. I overgangen fra videregående til høyere utdanning møter de nye studentene en helt annerledes og større institusjon, med til dels andre og mindre styrte undervisningsmetoder. Dette krever omstilling til å orientere seg, lage sin egen time- og arbeidsplan, og med mindre oppfølging og veiledning. Vanskelighetene med å tilpasse seg dette varierer mellom institusjoner og studier, og er gjennomgående størst ved de «gamle» universitetene. Endelig er høyere utdanning et langt mer mangfoldig system enn de studieforberedende utdanningsprogrammene er, og våre informanter utgjør en mer sammensatt gruppe.

På denne bakgrunn ville vi ha forventet en større spredning i uttalelsene fra informantene om overgangen til høyere utdanning enn overgangen mellom grunnskole og videregående. Overraskende nok er bildet motsatt: informantene synes å være mindre samstemte i sine svar vedrørende overgangen fra grunnskole til videregående enn overgangen fra videregående til høyere utdanning. Det er for begge overganger relativt stor enighet om kravene til elever og studenter, men større variasjon i synspunktene på hvor godt elevene er forberedt på neste utdanningsnivå. I overgangen til videregående opplæring kan dette henge sammen med store forskjeller mellom elever og skoler på ungdomstrinnet, mens studentene som begynner i høyere utdanning er en mer selektert gruppe. I tillegg vil informantene blant studenter og faglig ansatte uttale seg med utgangspunkt i det spesifikke studiet de er knyttet til, ikke høyere utdanning generelt.

6.4 Implikasjoner av våre resultater

I Ludvigsen-utvalgets forståelse av hvilke kompetanser som kreves i fremtidens arbeids- og samfunnsliv, skisseres fire kompetanseområder. Ett av disse er fagspesifikk kompetanse. De tre øvrige (å kunne lære; å kunne kommunisere, samhandle og delta; å kunne utforske og skape) omtales av utvalget som fagovergripende kompetanser. I mye av den internasjonale og nasjonale litteraturen vi har gjennomgått i denne rapporten, oppfattes kompetanseutvikling som noe som best kan foregå innenfor de enkelte fagene før kompetansen kan generaliseres, overføres til nye områder og gjøres fagovergripende. Det gjelder læringsstrategier (forenlig med å kunne lære), det gjelder kritisk tenkning og refleksjon og det gjelder tekstkyndighet, både som skriveferdigheter og leseferdigheter. Som vi har sett finnes det enkelte grunnleggende elementer innenfor området leseferdigheter som ifølge forskningen kan foregå gjennom utvikling av noen allmenne og overførbare strategier, for eksempel nærlesing, lesing av store mengder tekst, syntetisering av tekst og lignende. Utover dette er det slående hvordan det fag- eller disiplinspesifikke understrekes i forståelsen av hvordan utvikling av kompetanse foregår.

Denne betoningen av det fagspesifikke har gitt seg utslag i utformingen av læreplaner i USA hvor en har formulert nasjonale standarder for *discipline-specific content* for enkelte fag, som engelsk litteratur, historie, samfunnsfag og naturfag. Det har dessuten vært en sterk vektlegging av fagtilhørighet og identitet blant faglærere, som antas å være mer tilbøyelige til å bruke fagspesifikke metoder for skrive- og leseopplæringen enn fagovergripende metoder. Forskere tilkjennegir tro på den utdanningspolitiske vendingen mot tydeligere fagorientering og vektlegging av *disciplinary literacy* i amerikanske videregående skoler. Det kan synes som Ludvigsen-utvalget med sin sterke vektlegging av fagovergripende kompetanser i grunnopplæringen går i motsatt retning.

Ludvigsenutvalget har riktignok ikke kommentert lese- og skriveferdigheter særlig spesifikt, utover å bemerke at større oppmerksomhet behøves om kompetanseutvikling utover den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. De har imidlertid tatt til orde for viktigheten av fagovergripende kompetanser, og dette mener de er gjennomførbart ved hjelp av orientering om byggesteiner innenfor fagområder. Vi konstaterer at meningene er delte blant forskere, men at det også er betydelig gehør for og støtte til at leseferdigheter bør utvikles innenfor fagene, fordi fagene er forskjellige med hensyn til forhold som

bevissthet om forfatteren av teksten, konteksten som teksten inngår i samt at de diskursive mønstrene med standarder og konvensjoner for tolkning, varierer mellom fag.

I litteraturen har vi riktignok også sett at det tegnes et bilde av videregående skole som en arena for fagovergripende kompetanser, i motsetning til høyere utdanning hvor det er det disiplinspesifikke i kompetanseutvikling som fremheves. Enkelte forskere ser overgangen til høyere utdanning som en overgang fra å være mottakere av kunnskap som lærere og lærebøker eier og som er karakteristisk for den praksisen elever tilegner seg gjennom videregående skole. I høyere utdanning er omgangen med kunnskap mer aktiv, studenten utforsker, undrer seg, oppsøker kildene, stiller spørsmål, bygger kunnskap og produserer etter hvert selv kunnskap. Dette er likevel ikke noe entydig bilde. Når det påpekes et behov for at universitets- og høyskolelærere interesserer seg mer for studentenes læring, når det anbefales å bruke mer studentaktive læringsformer i høyere utdanning, eller når en finner at strategier for dybdelæring ikke premieres i vurdering av studentenes prestasjoner ved forskningsorienterte høyere utdanningsinstitusjoner, må vi konstatere at de enkle og kontrastfylte bildene av de to utdanningsnivåene løser seg opp.

Det er også slik at den passive mottakeren av kunnskap som andre eier, slik videregående eleven portretteres i litteratur som fremhever forskjeller i kunnskapspraksiser mellom de to utdanningsnivåene, ikke er forenlig med vektleggingen av læringsstrategier med metakognisjon og selvregulering. Denne figuren er ikke forenlig med noen av de tre fagovergripende kompetanseområdene som Ludvigsen-utvalget spesifiserer: å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta og å kunne utforske og skape. I disse kompetanseområdene tegnes det et bilde av en aktiv elev som samhandler med andre og går aktivt til verks i kunnskapshåndtering og kunnskapsproduksjon. Bildet kan kanskje passe for kognitivt engasjerte eller indremotiverte elever som presterer høyt. Når en gir skolen i oppgave å oppøve slike kompetanser hos alle elever, synes vi det er på sin plass å minne om at litteraturen om effekter av tiltak for å fremme de såkalt ikke-kognitive faktorene, dokumenterer korrelasjoner (og ikke kausalitet) mellom slike ferdigheter og prestasjoner. Det finnes dokumentasjon på at enkelte tiltak virker på særlig utsatte elever, men det er ellers svake holdepunkter for at kreativitet, stamina (*grit*) eller engasjement er noe en kan skape i elever ved hjelp av intervensjoner. At en finner korrelasjoner betyr at engasjerte og utholdende elever presterer høyt. Dette er kanskje interessant, men det er neppe forbausende.

Likevel, i stedet for å resignere når en ikke finner evidensbasert kunnskap om effekter av intervensjoner, kan en legge en mer intuitivt fornuftig antakelse til grunn om at læringsmiljøet har ganske avgjørende betydning for utviklingen av elevers kompetanser. Klasseromskonteksten fremstår som avgjørende for å skape motivasjon og engasjement, gi elever mestringsforventninger, opplevelse av tilhørighet og identifikasjon med skolen eller studiet samt tillit til at resultatene øker med innsatsen. Vi har gjengitt Farrington og hennes kollegers betraktninger på dette punktet, og vi tror at dette også har en viss overføringsverdi til høyere utdanning: I mangel av et klart rammeverk som tydeliggjør utdanningsinstitusjonens rolle i utviklingen av ikke-kognitive faktorer og fraværet av en verktøykasse med strategier for å støtte opp under slik utvikling, kan en lett komme til å tilskrive forskjeller i prestasjoner og arbeidsvaner til individuelle kjennetegn ved elevene eller studentene, det vil si noe en ikke kan gjøre så mye med. Det er lett å overtolke individuelle egenskaper der hvor kontekst like gjerne kan være forklaringen. I kapittel 3.3.2 pekte vi på hvor vanskelig det synes å være å konstruere gode kontekstvariabler. Dette tilsier at kontekst kan utgjøre en utfordring både i praksis og i forskning.

Referanser

- Adams, M. (2010). Advancing our students' language and literacy: The challenge of complex texts. *American Educator*, 43-53.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. eds. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon
- Acker, S. R., & Halasek, K. (2008). Preparing high school students for college-level writing: Using ePortfolio to support a successful transition. *The Journal of General Education*, 57(1), 1-14.
- Andersen, S.S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barak, M. (2008). Concurrent high school-university studies as a route to higher education. *Educational Research and Review* 3(1), 014–022.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Milton Keynes, Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideology og strategier, i: Aasen, A.J. & Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology* 57: 195–203.
- Bjørnsson, M. & Hörnqvist (2014). *Förmågor och kompetenser för framtiden. Översikt över nyare forskning om icke-kognitiva kompetenser och en analys av det norska läroplansverket*. En rapport på uppdrag av Ludvigsen-utvalget.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay
- Brew, A. (2003). Teaching and Research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Campbell, C.M. & Cabrera, A.F. (2014). Making the mark: Are grades and deep learning related? *Research in Higher Education* 55: 494–507.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø. & Lødding, B. (2011). *Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen*. Oslo: NIFU Rapport 6/2011.
- Caspersen, J, Aamodt, P.O., Vibe, N. & Carlsten, T.C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Oslo: NIFU Rapport 41/2014.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Conley, D.T. (2007). *Understanding university success*. Eugene, OR.: Centre for Educational Policy Research, University of Oregon.
- Damşa, C. et al. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education*. Oslo: NIFU and UiO Rapport 2015:24.

- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., . . . Smith, L. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC medical research methodology*, 6(1), 35.
- Eccles, J. & Wang, M.-T. (2012) So what is student engagement anyway? In: Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Elken, M. & Wollscheid, S. (2016). The relationship between research and education: typologies and indicators. A literature review. Report 2016:8. Oslo. NIFU.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192-199.
- Engelsen, B. U. (2008). *Sentrale Styringssignaler og Lokale Strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Falch, T., Nyhus, O.H., Strøm, B. (2011) *Betydningen av grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Rapport 3. Trondheim: SØF.
- Farrington, C.A. Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. & Beechum, N.O. (2012). *Teaching Adolescents To Become Learners. The Role og Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 71 (1), 59–109.
- Friedrich, P. Prøitz, T.S., Stensaker, B. (2016) Disciplining the disciplines? How qualification schemes are written up at study program level in Norwegian higher education. Under utgivelse.
- Furre, H., Danielsen, I-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006a). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2006*. Kristiansand: Oxford Research
- Furre, H., Danielsen, I-J., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E.M. (2006b). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2005*. Kristiansand: Oxford Research
- Goldrick-Rab, S. (2010). Challenges and opportunities for improving community college student success. *Review of Educational Research* 80 (3), 437–469.
- Goodlad, J. I. et.al. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York. Mc Graw-Hill Book Company
- Gourlay, L. (2009). Threshold practices: becoming a student through academic literacies. *London Review of Education*, 7(2), 181-192.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2013). Skriveveiledning til økt fag-og tekstforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(04-05), 281-290.
- Grøgaard, J.B. (1999). Følge opp – eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten I Reform 94. FAFO-rapport 263. Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo, Universitetsforlaget
- Gunn, C., Hearne, S., & Sibthorpe, J. (2011). Right from the start: A rationale for embedding academic literacy skills in university courses. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 6.
- Gutman, L.M. & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review*. London: Insitute of Education, University of London.
- Heckman, J.J. & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve charactern and cognition*. Cambridge, MA NBER Working paper series: Working Paper 19565.

- Hepworth, M. & Walton, G. (2009). Teaching information literacy for inquiry-based learning. Oxford: Chandos.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillman, A. M. (2014). A literature review on disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 397-406.
- Hovdhaugen, E., Høst, H. Skålholt, A. Aamodt, P.O. & Skule, S. (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* Oslo: NIFU rapport 50/2013.
- Hovdhaugen, E., Seland, I., Lødding, B., Prøitz, T.S., Vibe, N. (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler: En analyse av eksamens- og standpunktkarakterer i norsk og matematikk og rutiner for standpunktvurdering i offentlige og private videregående skoler*. Oslo: NIFU Rapport 24/2014.
- Jansen, E.PW.A. & van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *Australian Educational Researcher*. 39: 1–16. DOI 10.1007/s13384-011-0044-6
- Johansen, S., Madsen, K., Sørvig, S. & Andreassen, S-E. (2016). Verbene i kompetansemålene. I *Utdanning*. Nr. 4, 2016 (40-41).
- Jolliffe, D. A., & Harl, A. (2008). Studying the "Reading Transition" from High School to College: What Are Our Students Reading and Why? *College English*, 599-617.
- Jones, S., & Allen, J. (2012). Evaluating Psychology Students' Library Skills and Experiences. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 94-115.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2012). «HODET BLIR TUNGT–OG TOMT»—om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 15-26.
- Kappe, R. & van der Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education* 27 (4), 605–619.
- Karseth, B. & Engelsen, B.U. (2013). Læreplanen for Kunnskapsløftet. Velkjente tråkk og nye spor. I Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red) (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., ter Weel, B., Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Cambridge, MA. National Bureau of Economic Research. Working paper 20749.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet
- Kitching, H.J. & Hulme, J.A. (2013). Bridging the gap: Facilitating students' transition from pre-tertiary to university psychology education. *Psychology Teaching Review* 19 (2), 15–30.
- Klette, K., Aukrust, V.G., Hagtvet, B.E. & Hertzberg, F.(2003). *Synteserapport – klasserommets praksisformer etter Reform97*. Oslo: Norges Forskningsråd
- Kuh, G.D, Cruce, T.M, Shoup, R, Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education* 79 (5), 540–563.
- Kvale, S.& Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laird, T.F.N., Schoup, R., Kuh, G.D. & Schwarz (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education* 49: 469–494. DOI 10.1007/s11162-008-9088-5.

- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (eds) (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, (113), 13.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv, *Acta Didactica* 4/2001
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm, Liber förlag
- Lødding, B. & Holen, S. (2013). *Intensivopplæring i eller utenfor klassen. Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse av Overgangsprosjektet innenfor Ny Giv*. Rapport 42. Oslo: NIFU
- Lødding, B. & Aamodt, P.O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Oslo: NIFU Rapport 2015: 28
- Markussen, E. (2016a). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgang til arbeidslivet. I Regaard, K. & Rogstad, J. (red) (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* Oslo Gyldendal
- Markussen, E. (2016b). De' hær e'kke nokka for mæ. Om hvorfor så mange ungdommer i Finnmark ikke fullfører videregående. I Regaard, K. & Rogstad, J. (red) (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de, og hva kan gjøres?* Oslo Gyldendal
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. Rapport 27. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Høst, H., Evensen, M. & Prøitz, T. (2009). *Evaluering av forsøk med praksisbrev. Delrapport 1*. Rapport 32. Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. & Seland, I. (2013). *Den gode timen. En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo*. Rapport 3-2013. Oslo: NIFU
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 55, Issue 3, 2011, Pages 225 – 253. Routledge: London.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP.
- Mattanah, J.F., Ayers, J.F., Brand, B.B., Brooks, L.J., Quimby, J.L. & McNary, S.W. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development* 51 (1), 93–108.
- Määtä, K. & Uusiautti, S. (2012). How to enhance the smoothness of university students' study paths? *International Journal of Research Studies in Education* 1(1), 47–60.
- McDaniel, K. N. (2014). Read Long and Prosper: Five Do's and Don'ts for Preparing Students for College. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(2), 83-87. doi:10.1080/00098655.2013.872592
- McDonough, B. A. (2014). *Critical information literacy in practice: an interpretive synthesis. A dissertation presented to the faculty of the Graduate School of Western Carolina University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education*. Western Carolina University.
- McKenna, G., & Penner, A. J. (2013). Literacy and Learning. *College Quarterly*, 16(4).

- McMillan, W. (2015). Identity and attribution as lenses to understand the relationship between transition to university and initial academic performance. *African Journal of Health Professionals Education*. 7(1), 32–38.
- Monsen, L. (1996). Kan vi målstyre læreplanreformer? I Blichfeldt m.fl. (1996). *Utdanning for alle? Evaluering av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(4): 205–226.
- Nordell, S.E. (2009). Learning how to learn: A model for teaching students learning strategies. *Bioscene* 35(1), 35–42.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing.
- Opplæringslova (Love om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>. Lest 1.mars 2016
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform*. Oslo: ILS, UiO og NIFU Rapport 37/2010.
- Prinsipper for opplæringa. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf. Lest 1.mars 2016
- Prøitz, T.S. (2015a). *Metoder for systematiske kunnskapsoversikter*. Delrapport frå SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Prøitz, T.S. (2015b). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. In E. Elstad & A. Turmoe (Eds.), (pp. 67-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rumberger, R.W. (2011a). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. (2011b). High School Dropouts in the United States. In Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Rønning, W. (red.) (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for Læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport 2/2008.
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S. & Lee, J. (2011). The academic success inventory for college students: Scale development and practical implications for use with students. *Journal of College Admission*. Spring 2011, 26–31.
- Salvanes, K.V. Grøgaard, J.B., Aamodt, P.O., Lødding, B & Hovdhaugen, E. (2015). *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene. Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studeiforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring*. Oslo: NIFU Rapport 13/2015.
- Sandberg, N. & Aasen, P (2008). Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet, NIFU STEP rapport 42/2008.
- Seland, I., Lødding, B. & Prøitz, T.S. (2015). Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. En litteraturstudie. NIFU-rapport under utgivelse.

- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo.
- Shechtman, N., DeBarger, A.H., Dornsife, C., Rosier, S. & Yarnall, L. (2013). *Promoting Grit, Tenacity and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Washington: SRI International.
- Shavelson, R. J., & Kurpius, A. (2012). Reflections on learning progressions. In *Learning progressions in science* (13-26). Sense Publishers.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393-429.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003). PIRLS. Ein kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Springer, S. E., Wilson, T. J., & Dole, J. A. (2014). Ready or Not Recognizing and Preparing College-Ready Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(4), 299-307.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Swenson, L.M, Nordstrom, A. & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development* 49 (6), 551–567.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis o qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10.
- Utdanningsdirektoratet (2013): Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter.
[<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggendeferdigheter/?read=1>, lastet ned: 22.01.2016]
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk (NOR1-5). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05/> Lesedato 7.januar 2015
- Utdanning (2016). Feil i skolestatistikk blir ikke rettet. Nr. 3. Oslo: Utdanningsforbundet
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (2006). Kunnskapsløftet. Reformen i grunnskole og videregående opplæring. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- van der Meer, J. (2012). Students' note-taking challenges in the twenty-first century: considerations for teachers and academic staff developers. *Teaching in higher education*, 17(1), 13-23.
- Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseopptåelse i videregående opplæring»*. Oslo: NIFU Rapport 26/2012.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weyergang, C. (2009). Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget. *Norsklæraren* 2009 (4), 16–23.
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *Higher Education Quarterly* 61(3), 391–405.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen (cil) and paper on primary school students' writing skills—A research review. *Computers & Education*, 95, 19-35.

- Øvern, K. M. (2013). Informasjonsferdigheter i høyere utdanning: erfaringer fra forsøk med integrerte kurs. *Uniped*, 2(01), 73-87.
- Aamodt, P.O., Carlsten, T.C., Caspersen, J., Grøgaard, J. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere. En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Oslo: NIFU Rapport 2016: 6.
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr.6, s 417-433. Oslo: Universitetsforlaget

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no