

Studieforberedt etter studieforberedende?

Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever

Berit Lødding
Per Olaf Aamodt

Rapport 2015:28

Studieforberedt etter studieforberedende?

Overgangen mellom studieforberedende
utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom
gruppesamtaler med lærere, studenter og elever

Berit Lødding
Per Olaf Aamodt

Rapport 2015:28

Rapport	2015:28
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	12820460
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
ISBN ISSN	978-82-327-0133-9 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

NIFU gjennomfører prosjektet *Forskning på kvalitet innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette er andre underveisrapport, og de sentrale spørsmålene som belyses her, er om nye studenter er studieforberedt og hva dette betyr. Datamaterialet er gruppesamtaler med henholdsvis lærere og studenter ved 14 ulike læresteder samt åtte gruppesamtaler med lærere og åtte gruppesamtaler med elever i siste år av studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring, nærmere bestemt studiespesialisering, idrett samt musikk, dans og drama.

Den første delrapporten fra prosjektet fulgte tre ungdomskull fra grunnskolen over i videregående opplæring og gjennom de første årene av høyere utdanning, også den var konsentrert om de studieforberedende utdanningsprogrammene. Kompetanseopptak i hvert av disse, valg av studier og mestring i høyere utdanning ble undersøkt gjennom kvantitative analyser av store mengder registerdata. Sluttrapporten fra prosjektet ferdigstilles våren 2016.

NIFU ønsker å takke de mange lærerne, studentene og elevene som deltok i gruppesamtalene, ofte med stort engasjement i spørsmålene om overgangen mellom de to utdanningsnivåene. Ingvild W. Skraastad, Erik R. Markussen, Tale Hagtvedt og Carmen F. Dalseng hjalp oss med rask og nøyaktig transkribering av lydopptak. Eifred Markussen bidro i utarbeiding av intervjuguider og gjennomføring av mange intervjuer. Per Olaf Aamodt har skrevet kapittel 7.2 og 7.5 og gitt gode råd underveis. Han, Nicoline Frølich, Jens B. Grøgaard, Tine S. Prøitz og Vibeke Opheim har alle lest og kommentert ulike rapportutkast. NIFU vil også takke Ole Johan Eikeland som ekstern kvalitetssikrer oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Berit Lødding har vært prosjektleder og dessuten skrevet de øvrige kapitlene.

Oslo, oktober 2015

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag.....	7
1 Innledning	9
1.1 Prosjektet	9
1.2 Rapportens tema og problemstillinger	9
1.3 Rapportens disposisjon	10
2 Bakgrunn, utvalg og metode.....	13
2.1 Behov for mer kunnskap om de studieforberedende programmene	13
2.2 Kompetanse og dybdelæring fremfor stofftrenghel.....	14
2.2.1 De fagovergripende kompetanseområdene	15
2.2.2 Kompetanser eller personlighetstrekk?	15
2.3 Norskfaget som kultur- og redskapsfag med dreiningen mot sakprosa	17
2.4 Forskjeller mellom fag og disipliner i høyere utdanning	20
2.5 Gruppeintervjuene: utvalg og fremgangsmåte	21
2.5.1 Tidsramme og geografisk spredning	21
2.5.2 Utvelgelse og rekruttering til intervjuer i Vg3.....	22
2.5.3 Utvelgelse og rekruttering til intervjuer i høyere utdanning.....	22
2.5.4 Veiledning til utpeking av informanter	24
2.5.5 Temaer i samtalerne	25
2.6 Analyse og generaliserbarhet	26
3 Universitets- og høyskolelæreres vurderinger av nye studenters ferdigheter og arbeidsvaner.....	29
3.1 Er studentene studieforberedt? Og hva vil det si?	29
3.1.1 Selvstendighet i arbeidsmåter	30
3.1.2 Skriveferdigheter	31
3.1.3 Leseferdigheter.....	34
3.1.4 Fordypning.....	35
3.1.5 Å stole på seg selv og egne vurderinger.....	36
3.1.6 Arbeidsmåter	38
3.2 Brobygging og frafallsforebygging	40
3.3 Oppsummering og drøfting	43
4 Studentenes erfaringer med overgangen fra videregående skole.....	47
4.1 Selvstendighet i arbeidsmåter	48
4.2 Spesialisering, fordypning, forståelse	50
4.3 Læringsstrategier	52
4.4 Leseferdigheter.....	53
4.5 Skriveferdigheter	54
4.6 Struktur.....	56
4.7 Oppsummering og drøfting	57
5 Lærere i Vg3 om elevenes forberedelser til høyere utdanning	59
5.1 Hva er lærernes ønsker for elevene?	59
5.2 Leseferdigheter.....	61
5.3 Skriveferdigheter	62
5.4 Matematikk og realfag.....	64
5.5 Arbeidsmåter	64
5.6 Struktur.....	66
5.7 Oppsummering og drøfting	68
6 Vg3-elevens forventninger før overgangen.....	71
6.1 Kjennskap til kompetansemålene	71
6.2 Arbeidsmåter, ansvar og hensikter	73
6.3 Studieforberedt?	74
6.4 Struktur.....	75
6.5 Oppsummering og drøfting	76

7	Fra studieforberedende til studieforberedt?	77
7.1	Kontekst for studien	77
7.2	Hva vil det si å være studieforberedt?	78
7.2.1	Vanskeligheter med å tilpasse seg arbeidsmåtene i høyere utdanning	79
7.2.2	Skriveferdigheter	80
7.2.3	Leseferdigheter.....	80
7.2.4	Evne til kritisk tenkning.....	80
7.2.5	Grunnleggende fagkunnskaper.....	81
7.2.6	Interesse og motivasjon for å lære	81
7.2.7	Evne til å orientere seg og få klarhet i hva som kreves i studiene.....	81
7.3	Strukturelle forhold	81
7.3.1	Muligheter for fordypning og fleksibilitet	81
7.3.2	Fagenes omfang og rekkefølge	82
7.4	Noen likhetstrekk mellom nivåene	83
7.5	Hva gjør universiteter og høyskoler for å lette overgangen fra videregående opplæring?.....	84
	Referanser	85
	Vedlegg: Informasjonsbrev	

Sammendrag

Spørsmålet vi belyser i denne rapporten er om de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring forbereder elevene på overgangen til høyere utdanning. For dette formålet har vi gjennomført gruppeintervjuer med henholdsvis lærere og studenter ved 14 ulike studier og utdanninger ved universiteter og høyskoler. Vi har også gjennomført åtte gruppeintervjuer med lærere og åtte med elever i siste år av videregående opplæring innenfor utdanningsprogrammene studiespesialisering, idrett samt musikk, dans og drama. Det er vår vurdering at intervjumaterialet på en god måte gjenspeiler noe av variasjonen i fag, institusjoner, opptakskrav og geografiske forhold i høyere utdanning og forskjeller i prestasjonsnivå, ambisjoner og vilkår i studieforberevende utdanningsprogram.

Sviktende ferdigheter i skriftlig fremstilling er et av momentene nokså mange universitets- og høyskolelærere har fremhevet når de omtaler erfaringen med nye studenter. Ofte har dette vært påpekt tidlig i samtalen på et ganske åpent spørsmål om hva de mener det innebærer å være studieforberedd og om de erfarer at begynnerstudentene er nettopp det. Vi kan ikke si noe sikkert om dette har bakgrunn i den kompetanseutviklingen i skriving som foregår i grunnopplæringen eller om det skyldes at bredere lag av befolkningen etter hvert rekrutteres til høyere utdanning sammenlignet med tidligere. Det er mulig at Kvalitetsreformen med tettere oppfølging av studentene har gjort at mangelfulle skriveferdigheter nå er blitt mer synlige og at dette avdekkes mens studentene enda er ganske ferske, sammenlignet med hvordan det var før Kvalitetsreformen. Fra flere hold har vi møtt oppfatningen om at skriveferdigheter er noe som kan trenes og utvikles.

Forskningslitteraturen om utvikling av skrivekompetanse baserer seg på data fra før Kunnskapsløftet og etter hva vi kjenner til finnes det lite forskning på dette feltet fra videregående opplæring. Likevel har vi merket oss resultater som peker i retning av at grunnskoleelever ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning. Vi har også diskutert kompetansemål i norsk med norsklærere og med elever. Det kan se ut som ulik vektlegging av sjangerkriterier og ulik vurderingspraksis som følge av dette, eksisterer side ved side etter at læreplanen i norsk ble revidert i 2013. Elever har erkjent at de tenderer til å spesialisere seg på visse typer tekster, selv om vi også har sett at lærere fraråder en slik strategi. Vilje til å prøve seg på en ny type tekst som eleven ikke har så mye erfaring med, ser ut til å variere med vurderingssituasjon og hvor mye karakteren teller.

Sviktende leseferdigheter er et annet ankepunkt fra universitets- og høyskolelærerne, og dette ser delvis ut til å henge sammen med mer generelle vurderinger av studentenes arbeidsmåter og innsats. Fra lærere i videregående har vi hørt betraktninger om at elevene, ikke minst guttene, har lite trening i å lese lange tekster. Dette kunne man tro gjelder prestasjonssvake elever, men lærere har fremhevet at det ikke er elever med lese- og skrivevansker de sikter til, men at de oppfatter at problemet er mer utbredt og at det har tiltatt over tid. I høyere utdanning møter elevene pensumlister, mens de er vant til

at lærebøkene anskueliggjør innholdet i det de skal kunne. Noen studier har tett timeplan med forelesninger og faste aktiviteter som gjør at de ligner mer på videregående opplæring, for eksempel sivilingeniør- og jusutdanningene. Det varierer også i hvilken grad lærestedet sørger for at studentene arbeider sammen i kollokvier. I andre studier er det få forelesninger per uke, hvilket forutsetter at studentene forstår at de skal fylle det de omtaler som fritid, med faglig innhold.

I et av sykepleiestudiene tilkjennegir lærerne at de har forsøkt å komme studentene i møte ved å dele opp litteraturen for at studentene skal vite hvilke deler av pensum det foreleses over i hver av forelesningene. Tekstmengden kan likevel oppleves som et problem for studentene, er lærernes erfaring. Ved den teoretiske musikkutdanningen har en også diskutert hvordan de kan hjelpe studentene til å forstå hva som kreves og verdien av jevn og målrettet innsats. De kan se at studentene ønsker seg undervisning og arbeidsmåter som er mer gjenkjennelige fra klasserommene i videregående opplæring. Resonnementet fra lærerhold er likevel at før eller siden må studentene ta et selvstendig ansvar for å disponere tiden hensiktsmessig og være forberedt på at deler av arbeidet er og må være krevende. Den utøvende musikkutdanningen vektlegger øving og individuell undervisning i instrumentet, og studentene kan oppfatte forskjellen fra videregående som betydelig.

Overgangen til høyere utdanning innebærer for mange en ny orientering med større konsentrasjon og fordypning i fagene, og dessuten en vektlegging av forståelse fremfor gjengivelse av kunnskap. Både lærere og studenter i høyere utdanning tegner et bilde av videregående opplæring som preget av svært mange fag og hvor arbeidet er rettet mot å oppnå best mulig karakterer på prøver og til eksamen. Elever i videregående bekrefter mye av dette, og lærerne tilkjennegir sympati med elevene som er konfrontert med så mange kompetansemål. Sett fra høyere utdanning fremstår videregående opplæring med hyppige prøver, som uforenlig med kravene til dybdeforståelse, konsentrasjon, tid til øving og tid til undring.

Lærere i videregående har vært inne på ulike muligheter for større fordypning, som ved å redusere omfanget av hva de teoretiske fagene i musikk, dans og drama skal dekke eller å avlaste norskfaget for noen av de mange oppgavene som har en tendens til å legges her. Vi har også hørt om gevinster en ville få ved å flytte på fag eller konsentrere dem slik at de kunne utkvitteres tidligere i treårsperioden. Mer overordnet synes lærere å oppfatte at antallet kompetansemål er for høyt. Det begrenser tiden lærerne kan bruke til å gi elevene individuell tilbakemelding på arbeidet de leverer. Det store antallet prøver elevene må forholde seg til, gjør også at lærerne i begrenset grad vil oppfordre elever til å sette seg ned i ro og fred og øve på ferdigheter de ikke behersker så godt.

1 Innledning

1.1 Prosjektet

Dette er andre delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Den første delrapporten fra prosjektet (Salvenes et al. 2015) formidlet resultater av kvantitative analyser av blant annet overgangen til høyere utdanning basert på registerdata for tre årskull fra og med 10. trinn og gjennom de første årene i høyere utdanning. Flere titalls tusen elever var inkludert i analysene av sammenhengene mellom ungdomstrinnet, de studieforberevende utdanningsprogrammene og høyere utdanning. Elevenes prestasjoner målt i karakterer og deres bevegelser gjennom videregående opplæring og inn i ulike deler av høyere utdanning ble undersøkt med oppmerksomhet om betydningen av blant annet sosial bakgrunn, minoritetsspråklig bakgrunn, geografi og kjønn.

I denne andre delrapporten fra prosjektet er det intervjuer med et lite, men strategisk utvalg av elever og studenter og deres lærere som danner utgangspunktet for undersøkelsene. Elevers erfaringer fra videregående og overgangen til høyere utdanning slik disse kommer til uttrykk med deres egne ord, står i sentrum. Også læreres vurderinger av og erfaringer over tid med hvorvidt ungdom er godt forberedt på hva som møter dem i høyere utdanning, inngår i denne rapportens empiriske grunnlag.

Sluttrapport fra prosjektet leveres i juni 2016. Den vil omhandle overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring, basert på gruppeintervjuer som er gjennomført. Den vil også inneholde en analyse av læreplanen i norskfaget. En syntese av resultatene fra de kvantitative og de kvalitative analysene vil også inngå.

1.2 Rapportens tema og problemstillinger

Denne rapporten setter søkelys på overgangen til høyere utdanning fra de tre studieforberevende utdanningsprogrammene i videregående opplæring: studiespesialisering, musikk, dans, drama samt idrettsfag. Undersøkelsene bygger på 16 gruppeintervjuer med elever og lærere i Vg3 samt 28 gruppeintervjuer med studenter og lærere i høyere utdanning.

Den overordnede problemstillingen som belyses i denne rapporten, er følgende:

- *Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom de studieforberevende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?*

Denne overordnede problemstillingen belyses gjennom behandling av følgende spesifikke spørsmål:

- *I hvilken grad er utdanningsprogrammenes struktur egnet til å fremme gjennomføring av den videregående opplæringen og forberede elevene på høyere utdanning?*
- *Hvordan blir elevene forberedt på hva som venter dem på neste utdanningsnivå, slik elever/studenter og lærere ser det?*
- *Hvilke erfaringer har studenter med overgangen fra videregående til høyere utdanning når det gjelder faglig nivå og forventninger, arbeidsmåter, undervisningspraksis og vurderingsformer?*

Spørsmålene inviterer til utforskning av individers erfaringer, vi har valgt gruppeintervjuer som fremgangsmåte for å svare på forskningsspørsmålene. Vi ønsker å belyse spørsmålene fra ulike ståsteder, fra lærere og studenter i ulike studier innenfor høyere utdanning og fra lærere og elever i siste år av videregående skole og i ulike studieforberedende utdanningsprogram.¹ Et viktig stikkord er forberedthet. Hva det vil si å være studieforberedt har vært et gjennomgående spørsmål i datainnsamlingen. Struktur er et annet viktig stikkord. Med dette menes fagenes plassering og rekkefølge samt hvilke muligheter som finnes for fordypning og fleksibilitet i de studieforberedende utdanningsprogrammene.

Det er en vesentlig utfordring å skulle studere kvalitet, innhold og relevans innenfor den betydelige variasjonen som vi vet finnes på skolenivå, blant annet med hensyn til læreres kompetanse, og på elevnivå når det gjelder faglige forutsetninger og prestasjoner. Vi har helt fra starten av sett at oppgaven ikke kan løses ved en ensidig orientering om hva som er foreskrevet i læreplaner og lovverk, men må inkludere empirisk kunnskap basert på statistiske analyser av elevers overganger så vel som kvalitative analyser av ulike aktørers erfaringer knyttet til de aktuelle overgangene. Statistiske analyser er rapportert i første delrapport, mens denne andre delrapporten tar for seg aktørenes erfaringer slik de har kommet til uttrykk gjennom gruppeintervjuer.

1.3 Rapportens disposisjon

I kapittel 2 spenner vi opp et lerret som bakgrunn for studien. Der gjennomgår vi sentrale begreper i innstillingene fra utvalget, ledet av Sten Ludvigsen, som hadde som mandat å vurdere om dagens grunnopplæring dekker de kompetansene og de ferdighetene som elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7; NOU 2015:8). Vi identifiserer begrepene i toneangivende forskning internasjonalt og refererer noe av diskusjonen som pågår. Vi går også nærmere inn på faget norsk i de studieforberedende utdanningsprogrammene med kompetansemål som vi i utgangspunktet måtte anta var relevante for å diskutere hva det vil si å være studieforberedt med våre informanter. Vi refererer også fra forskning om hvordan vektlegging av innhold i norskfaget og forståelse av hva som utgjør kjernekompetanse, har skiftet over årene. Begrepene fra utredningene til Ludvigsen-utvalget og innblikket i norskfaget gir retning til analysene av vårt casestudiemateriale. Fremgangsmåten for analysene er gjennomgått i samme kapittel, etter en nærmere beskrivelse av kriterier for trekking av utvalg, hvordan utvalget tok form og signaler i våre henvendelser til skoler og læresteder.

Fra og med kapittel 3 presenterer vi empiri fra denne kvalitative delstudien av kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene og overgangen til høyere utdanning. Vi har valgt å gi våre informanter ulik plass etter hvilket ståsted de observerer den aktuelle overgangen fra. Universitets- og høyskolelæreres forståelse av hva nye studenter kan og ikke kan, er én viktig kilde til forståelse av overgangen. Selv om vi bruker betegnelsen lærere, mener vi at undervisningen de gir, ikke er det vesentligste for vår studie. Viktigere er det at de er bærere av standarder for kvalitet, de er gitt myndighet og ansvar for å definere og opprettholde faglighet i utdanningene, og er derfor svært viktige informanter. Deres synspunkter presenteres og analyseres for seg i kapittel 3.

¹ Vi tillater oss å benytte betegnelsen videregående skole synonymt med videregående opplæring i denne rapporten, ettersom alle de tre aktuelle utdanningsprogrammene er lokalisert til skolen og ikke involverer fagopplæring.

Studentene har erfart overgangen, og de vies oppmerksomhet i kapittel 4. Vi vier studentene mer plass enn Vg3-elevene som står foran overgangen. Likevel er både lærere og elever i Vg3 meningsberettigede om for eksempel kompetansemålene som vi har forsøkt å utforske, og vi trekker disse kategoriene inn i henholdsvis kapittel 5 og 6.

I siste kapittel analyserer vi resultatene i større grad på tvers av informantkategoriene. Her sammenholder vi våre resultater med poengene i utredningene til Ludvigsen-utvalget og gjennomgangen av norskfaget.

2 Bakgrunn, utvalg og metode

I dette kapitlet gjennomgår vi anbefalingene fra Ludvigsen-utvalget og setter disse inn i en faglig og utdanningspolitisk kontekst. Ettersom dette prosjektet etter hvert skal levere en læreplananalyse av norskfaget, var det relevant å trekke frem noen av kompetansemålene i norsk etter Vg3 i samtaler med våre informanter. Vi setter også søkelyset på norskfaget med særlig oppmerksomhet om hvordan sakprosa har fått en prominent plass, samt på elevers skrivekompetanse.

Etter dette redegjør vi for hvordan vi har forsøkt å fange variasjon i valg av studier i høyere utdanning, hvordan vi gikk frem for å rekruttere informanter, hva vi spurte om i gruppeintervjuene og hvorledes studien er generaliserbar.

2.1 Behov for mer kunnskap om de studieforberedende programmene

Manglende kunnskap og lite forskning om de studieforberedende utdanningsprogrammene og om forholdet mellom videregående opplæring og høyere utdanning, ble fremhevet i Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei*. I meldingen poengterte også Kunnskapsdepartementet at mangfoldet i forutsetninger og behovet for tilpasninger er et helt annet i dag enn det var i gymnasiets tid. 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* viser også til Mjøsutvalget som mente at de endringene som er gjort på det videregående nivået ikke er fulgt opp i høyere utdanning og at de to nivåene ikke er 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 fremhevet.

I stortingsmeldingen *På rett vei* poengterer Kunnskapsdepartementet at studieforberedende 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 peker 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 studieforberedende programmene. NIFU fikk tilslag på et tilbud om hvordan forskningen kunne gjennomføres. Denne og tidligere delrapport (Salvanes et al. 2015) springer ut av

nevnte forskningsprosjekt. Meldingen forespeilet også opprettelsen av det som etter hvert ble Ludvigsen-utvalget, og som nå har levert sin utredning (NOU 2015: 8) og tidligere også en delutredning (NOU 2014: 7). Deres mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utredningene, det vil si både delinnstillingen og hovedinnstillingen fra Ludvigsen-utvalget, er relevante for dette forskningsprosjektet, ikke minst når det gjelder beskrivelser av dagens situasjon. Utdanningsdirektoratet som oppdragsgiver forventet også at dette prosjektet om kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereende utdanningsprogrammene skulle forholde seg til Ludvigsen-utvalgets arbeid. Nedenfor gjennomgår vi noen av de begrepene som utvalget har anvendt og definert, fordi vi ser at disse har resonans i temaer som har kommet opp i de gruppesamtalene vi har gjennomført.

2.2 Kompetanse og dybdelæring fremfor stofftrengsel

Ludvigsenutvalget argumenterer for et bredt kompetansebegrep: «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015:8: 19). Kompetanseområdene som de mener må utvikles i skolen, er: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta samt kompetanse i å utforske og skape. De tre sistnevnte forstår utvalget som fagovergripende kompetanser. Dette siste er et av kjernebegrepene i utvalgets innstilling. En tydeliggjøring av fagovergripende kompetanser ser utvalget som et viktig grep for å imøtegå problemet med stofftrengsel i skolen.

Med stofftrengsel forstår utvalget det at nytt innhold, i form av fagstoff, arbeidsmåter og kompetanser, hele tiden tas inn i skolen uten at noe annet tas ut. Dette er også omtalt i delutredningen fra utvalget, hvor den teknologiske utviklingen med tilnærmet uendelig tilfang av informasjon, oppfattes å bidra til slik stofftrengsel (NOU 2014: 7: 10). En løsning er at antallet kompetansemål reduseres når læreplanene skal fornyes, noe som vil være mulig gjennom å starte med fagområdene fremfor de spesifikke fagene. Fagområdene er følgende fire områder: matematikk, naturfag og teknologi; språkfag; samfunnsfag og etikk; praktiske og estetiske fag.

Færre og mer fagovergripende mål er altså den retningen som pekes ut. Tettere samvirke mellom fagene, felles ansvar og ansvarsdeling innenfor fagområdene blir skissert (NOU 2015: 8: 52–54). Stofftrengselen kan imøtegås med en klarere vekt på sentrale byggesteiner innenfor fagområdene, mener utvalget (ibid.: 60). Med byggesteiner menes sentrale metoder, tenkemåter, begreper og sammenhenger i faget. Også orienteringen om kompetanse i læreplanene oppfattes å kunne løse stofftrengselen: «Spørsmålet 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).

Grunnleggende ferdigheter har vært et viktig begrep under Kunnskapsløftet og omfatter, lesing, skriving, muntlige ferdigheter, regning samt digitale ferdigheter. Utvalget mener at begrepet grunnleggende ferdigheter har vært oppfattet som smalere enn intendert og at det har vært assosiert med de mest elementære ferdighetene. Betegnelsen grunnleggende ferdigheter bør ifølge utvalget erstattes av kompetansebegrepet fordi dette i større grad understøtter at kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom opplæringsløpet (ibid.: 35).

Overordnede kompetanser på tvers av fag bør få større oppmerksomhet, mener utvalget, som også peker på at *fellestrekk* og *samspill* mellom lesing, skriving, muntlig kompetanse, digital kompetanse og matematisk kompetanse også må fremheves (ibid., min kursivering). Utvalget poengterer at krav til å kunne lese, skrive, snakke og lytte må sees i sammenheng med behovet for samhandlingskompetanse, altså med det kompetanseområdet som utvalget har formulert: å kunne kommunisere, samhandle og delta.

2.2.1 De fagovergripende kompetanseområdene

Kompetanse slik Ludvigsenutvalget definerer det (se ovenfor) kan forstås som handlingsorientert, det består i å kunne utføre og mestre og å kunne ta kunnskaper og ferdigheter i bruk. I det fagovergripende kompetanseområdet *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» (NOU 15: 8: 27). Dette skjer i samarbeid med andre, spesielt tidlig i opplæringsløpet, men å gjøre egne vurderinger og arbeide selvstendig bør læres gjennom opplæringsløpet, mener 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).

Ved å utforske 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. Utvalget skriver: «I samhandling med andre må elevene også lære seg å ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger» (ibid: 30). Dette innebærer at elevenes personlige og sosiale ansvarlighet må utvikles. Kompetanseområdet involverer også demokratisk kompetanse, som betyr å kunne håndtere utfordringer i fellesskap.

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 dukker opp flere ganger i det arbeidet Ludvigsenutvalget har levert. Dette gjelder vektleggingen av byggesteiner i fagene, forrang til fagområder fremfor fag i utviklingen av læreplaner og tydeliggjøringen av fagovergripende kompetanser.

2.2.2 Kompetanser eller personlighetstrekk?

Vi kan stille spørsmålet: Hvor kommer denne forståelsen av kompetanse fra? I bidraget til Ludvigsenutvalget fra Bjørnsson og Hörnqvist (2014) som gir en oversikt over nyere relevant forskning, fremheves en økende oppmerksomheten om ikke-kognitive og sosio-emosjonelle kompetanser i internasjonal forskning. Utgangspunktet, mener forfatterne, er ønsket om å bekjempe arbeidsledighet og en interesse for hvorfor noen land har større økonomisk fremgang og velutviklet velferd enn andre land, og for hvilken rolle skolen spiller for slik fremgang. I dette ligger en erkjennelse av at det ikke bare er et lands resultater i lesing og matematikk som betyr noe; forskningen dreier seg i økende grad om utdanningssystemets bidrag for fremgang, hevder forfatterne (ibid: 2).

En bidragsyter som særlig fremheves, også av disse forfatterne, er økonomiprofessoren og nobelprisvinneren James Heckman som sammen med kolleger blant annet har studert effekter av pedagogiske og sosialt orienterte program på utviklingen av personlige egenskaper, eller det de kaller *improvement of character and cognition* (Heckman & Kautz 2013). Betydningen av ikke-kognitive ferdigheter og personlighetstrekk for utbytte i arbeidsmarkedet og hvordan disse kapasitetene utvikles gjennom utdanning og opplæring, er oppsummert i en kunnskapsoversikt utarbeidet av Brunello og Schlotter (2011) på oppdrag for EU-kommisjonen. En tredje hovedkilde som Bjørnsson og Hörnqvist trekker frem, er en rapport fra National Research Council i USA som blant annet handler om

sammenhengen mellom dybdelæring og såkalt *21. century skills*. Det sistnevnte begrepet, sammen med sosiale og emosjonelle ferdigheter (*skills*) er også gjennomgående i publikasjoner fra OECD (jf. OECD 2015).

Interessen for disse individuelle kapasitetene er altså orientert om hvilken betydning de har for den enkeltes utdanningsløp og utbytte på arbeidsmarkedet, men også for et samfunns sosiale og økonomisk utvikling, og det synes i første rekke å være økonomer som er engasjert i denne forskningen. Björnsson og Hörnqvist (2014) viser til at det blant forskerne sjelden stilles spørsmål ved betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser for individenes fremgang i utdanning og arbeid. Konsensus mangler imidlertid i spørsmålet om hvor stabile eller formbare slike kapasiteter er. Dette er et springende punkt i resonnementet om hvordan utvikling eller stimulering av ikke-kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser skal kunne foregå i skolen. Det har også vært pekt på at det er foreldrene og hjemmets oppgave å forme slike ferdigheter.

Björnsson og Hörnqvist (ibid.) gjennomgår noen studier, flere hvor sammenhengen mellom ikke-kognitive, sosiale eller emosjonelle kompetanser og skoleresultater er påvist. Noen av disse sammenligner betydningen av kognitive versus ikke-kognitive kompetanser på resultater i utdanning eller på arbeidsmarkedet. I flere studier påvises de ikke-kognitive kapasitetene som mer avgjørende for utdanningsresultater enn de kognitive (f. eks. Duckworth & Seligman 2005; Carneiro, Crawford & Goodman 2007). Disse og andre studier som forfatterne tar for seg, synes å være orientert om sammenhenger eller korrelasjoner mellom kompetanser og utdanningsresultater. En annet eksempel er Jacobs (2002) studie av kjønnsfordelingen med hensyn til sosiale og emosjonelle kompetanser. Det synes som relativt få studier setter søkelyset på tiltak eller intervensjoner hvor spørsmålet er om elevenes ikke-kognitive ferdigheter styrkes gjennom deltakelse i tiltaket.

Forfatterne anfører også at effekter av tiltak, dvs. kausalitet og ikke bare statistiske sammenhenger er spørsmål det arbeides med i analyser av longitudinelle datasett. Enkelte, ofte refererte effektstudier omtales, og disse undersøker effekter av tiltak, gjerne rettet mot små barn i barnehage eller småskole, f.eks. Perry Preschool-studien og STAR-studien. Om intervensjonsstudiene bemerker Björnsson og Hörnqvist at det ofte er vanskelig å uttale seg om hva det er i disse tiltakene som virker. Med grunnlag i de ofte refererte forsøkene som gjennomgås i kunnskapsoversiktene poengterer forfatterne at det knapt finnes evidens for *hvilke* pedagogiske metoder eller arbeidsmåter i skolen som fremmer sosiale og ikke-kognitive kapasiteter hos elevene, men at det kan være mange faktorer involvert som virker sammen og derfor vanskelig kan skilles (ibid.: 10).

En bærende ide i denne forskningen er at de ikke-kognitive eller sosio-emosjonelle kapasitetene kan påvirkes og utvikles. I arbeidet som Ludvigsen-utvalget legger til grunn finner vi større grad av tvisyn og usikkerhet enn det formidles i utredningen. Björnson og Hörnqvist (2014) anfører at det knapt stilles spørsmål om betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser for fremgang og utvikling hos individene, men at det ikke er enighet blant forskere om hvor stabile disse kompetansene er og i hvilken grad det er mulig å påvirke utviklingen av disse kapasitetene (ibid.: 4). Baumeister og Vohs (2007) mener på sin side at betydningen av motivasjon er undervurdert i teorier om selvregulering.

OECD (2015) understreker at utviklingen av kompetanser må starte tidlig. På grunnlag av en longitudinell studie gjennomført i Korea trekker de den slutningen at barn som har tro på seg selv, er ansvarsbevisste og har tro på egne evner til å påvirke fremtiden, har større sannsynlighet for å prestere godt i utdanningssystemet enn barn som «allerede er smarte». At emosjonelle og sosiale kapasiteter bidrar til utvikling av kognitive kapasiteter, er en viktig forutsetning for den tydelige anbefalingen OECD gir om at skolen må oppøve slike ikke-kognitive kompetanser hos elevene. Dette poengteres i uttrykket: «skills beget skills» (ibid.: 74). I omtalen av læringsarenaer trekkes også foreldre frem som viktige i å forme utviklingen av kompetanse hos barna. Det pekes også på viktigheten av barnehage, gitt at påvirkningen og formingen av de aktuelle ferdighetene må starte tidlig, og det pekes på aktiviteter etter skoletid. Om skolens bidrag skriver de at ingen av det store antallet program som er utarbeidet for å styrke elevers sosiale og emosjonelle ferdigheter, har vært gjenstand for inngående og langvarig evaluering, selv om kortvarige evalueringer finnes.

Alt i alt tyder dette på at vi har å gjøre med en betydelig Matteus-effekt (de som har mye, skal få mer), men hvordan intervensjoner og tiltak påvirker denne utviklingen er mer uklart. I omtalen av læringskontekster peker OECD på betydningen av foreldrenes bidrag, og barnehage og småskole er kjerneområder for innsats. Derfor er det et betimelig spørsmål om de kompetansene Ludvigsen-utvalget poengterer som så avgjørende for fremtidig samfunns- og arbeidslivsdeltakelse er særlig relevante på videregående nivå, eller i de første årene av høyere utdanning for den saks skyld. En kan tenke seg at kompetanse, ferdigheter og kapasiteter i større grad har begynt å ta form fra 16 års alder. Dette er en logikk som synes å ligge til grunn når f.eks. OECD fremhever viktigheten av å utvikle kompetansene fra tidlig alder. Det er ikke desto mindre skolen som gis i oppgave i å oppøve de ikke-kognitive ferdighetene og kompetanser for det 21. århundre hos elevene.

Psykologiske disposisjoner som utholdenhet, evne til å regulere egne tanker, følelser og handlinger, håndtere utfordringer og tolerere usikkerhet kan dessuten forstås som personlighetstrekk eller individuelle kapasiteter. Et avgjørende spørsmål er om slike kapasiteter er stabile eller om de kan påvirkes. En bærende ide i litteraturen er at slike individuelle kapasiteter kan påvirkes, stimuleres og utvikles. Det er likevel krevende å påvise slike kausale sammenhenger.

I internasjonal litteratur brukes ofte begrepene ikke-kognitiv eller sosial og emosjonell kompetanse om de ferdighetene eller kapasitetene som står i fokus. Når Ludvigsen-utvalget fremhever viktigheten av disse kompetansene er det altså i samsvar med toneangivende internasjonal forskning. Denne forskningen er ofte drevet frem av økonomer som har interessert seg for sammenhengen mellom utdanningssystemer og økonomisk utvikling. Det kan synes som psykologer gir mer komplekse svar på spørsmål om hvorvidt de aktuelle ferdighetene kan øves opp. Fra etablering av forskningsresultater til anvendelse i skolen, det vil si formidling til praksisfeltet, synes det dessuten å gjenstå et stykke arbeid.

Vi merker oss likevel at dybdelæring, sammenheng og fagovergripende kompetanser, kreativitet, metakognisjon og selvregulering er blant de sentrale begrepene i anbefalingene som Ludvigsen-utvalget gir, om hvordan skolen og læreplaner må fornyes. Vi skal se at noen av disse begrepene kan gjenkjennes i eller i alle fall assosieres med uttalelser fra universitets- og høyskolelærere om hva studenter har lært og ikke lært gjennom videregående opplæring. Vi skal også se at disse informantene fremhever kompetanser som er mindre fremtredende i utvalgets innstilling. Vår empiri kan ikke besvare spørsmålet om *hvordan* kvaliteten i skolen kan styrkes, men vi kan peke på uttalte behov og svakheter ved dagens studieforberedende utdanningsprogram, slik de formuleres av universitets- og høyskolelærere. Stofftrengsel er et fenomen som synes velkjent for lærere og elever i videregående skole. Vi vil også vise i hvilken grad informantenes synspunkter sammenfaller eller divergerer.

2.3 Norskfaget som kultur- og redskapsfag med dreiningen mot sakprosa

Blant de fem grunnleggende ferdighetene som ble fremhevet under innføringen av Kunnskapsløftet, er lesing, skriving og muntlige ferdigheter aktuelle for norskfaget, men også for andre fag. Vi skal gå nærmere inn på norskfaget som et felles fag for de studieforberedende utdanningsprogrammene og fordi gruppeintervjuene som vi refererer fra her, blant annet har vært orientert om fire kompetansemål i norsk etter Vg3. Dette er kompetansemål som vi i utgangspunktet antok var relevante når vi ville diskutere med våre informanter hva det vil si å være faglig forberedt.

Etter at alle fag fikk nye læreplaner i Kunnskapsløftet, ble læreplanene i en rekke fag, også norsk justert fra 2010, og nye læreplaner ble fastsatt i 2013. Endringene i norskfaget gjaldt de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og Vg1 studieforberedende program. Bystrøm (2011) undersøker sakprosaens plass i de nye læreplanene. Hennes studie gir innsikt i hvordan sakprosa har fått en stadig mer sentral plass i faget norsk, noe også andre har poengtert. Dette har ført til betydelig debatt mellom de som forfekter at et norskfag med vekt på klassiske tekster, språkhistorie og ikke minst to

likestilte målformer er viktig for utvikling av identitet (f.eks. Steinfeld 2012; Måseide 2013), mens andre ser utviklingen av ferdigheter for arbeid med sakprosa som et demokrati-prosjekt og som nødvendig i en globalisert verden (Bystrøm 2011; Gaare 2009).

I delutredningen fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7) skisseres norskfagets sammensatte oppgave. Det er i høy grad et kultur- og dannelsesfag, samtidig som det skal være et redskapsfag. Utvalget peker på at i Skottland har en valgt å vektlegge ferdighetsaspektet ved morsmålsfaget, det vil si lesing og skriving (literacy), men som mer enn tekniske lese- og skriveferdigheter. Critical literacy handler om å vurdere tekster og informasjon kritisk. Om det norske morsmålsfaget skriver utvalget at da læreplanen i norsk ble revidert i 2013, ble redskapsdelen av faget styrket. Det kan synes som utvalget mener at prioriteringen mellom de mange oppgavene norskfaget har med en styrking av norsk som ferdighetsfag må bli enda tydeligere.

I norskfaget har kulturarven tradisjonelt hatt en prominent plass. Steinfeld (2012) viser hvordan tekster av «de Classiske National-Skribenterene, Prosaister og Digtere» var gitt stor betydning i den første planen for morsmålsfaget for Christiania katedralskole i 1801. Hundre år senere, da den historiske forankringen var etablert, ble kjennskap til kulturliv, kunnskaper i oldnorsk og oversikt over språk- og litteraturhistorien også fremhevet. Denne profilen skulle vise seg å holde stand til 70-årene, oppsummerer Steinfeld. I M76 finner hun en dreining mot leseforståelse og leseglede, men også kritisk lesing av populærlitteratur og massemedietekster. Samtidig hadde språk- og litteraturhistorien fortsatt en plass, om enn noe svekket. Med norskplanene på 90-tallet «ble norskfagets nasjonale og kulturelle forpliktelser strammet opp», ettersom såkalte «felles referanserammer» ble forstått som «kulturbyggende», noe som førte til lange lister med anbefalte forfattere (ibid.:30-31).

Med LK06 ble kulturarvforpliktelsene i norskfaget myket opp, konstaterer Steinfeld, som finner at formuleringene om kulturarv blir flerstemmig: Faget etablerer seg nå i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. I denne prosessen blir kulturarven «en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen», poengterer Steinfeld (ibid.:32).

Steinfeld finner at samtidsorienteringen også har fått en mer prominent plass i lektorutdanningen i nordisk, vurdert blant annet på grunnlag av anbefalinger fra Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur. Litteraturhistorie og skjønnlitteratur taper terreng overfor sakprosa, konstaterer hun. Hun hevder også at lektorstudentenes fagkunnskap gjennom mastergradsprosjeKter om tradisjonelt faglige temaer, svekkes til fordel for profesjonsfag og pedagogikk.

En sterkere orientering om samtid og sakprosa i norskfaget på bekostning av skjønnlitteratur identifiseres også av Bystrøm (2011). Hun ser denne dreiningen i norskfaget som utslag av et mer omfattende demokratiseringsprosjekt, dette med støtte i Kjell Lars Berges forståelse av Kunnskapsløftet som en literacy-reform (Berge 2005:165). I likhet med andre argumenterer han for at «literacy» bør kunne oversettes med «skriftkyndighet», og han forstår en slik kompetanse som forenlig med dannelsen.

Læreres undervisning er ikke undersøkt av Bystrøm (2011), men hun foretar en diskursanalyse av læreplanen i norsk, veiledningen til læreplanen, en sentral lærebok i norskfaget og eksamensoppgaver for å undersøke hvordan forståelse av sakprosa konstitueres. I læreboka identifiserer hun en tradisjonell diskurs om hva norskfaget skal være med vektlegging av tekstkompetanse i skjønnlitteratur og fiksjonstekster. I den grad literacy er med i bildet, gjelder det leseferdigheter mer enn skriveferdigheter. I eksamensoppgavene hvor elevenes skrivekompetanse skal prøves, er sakprosasjangeren nesten enerådende. I læreplanen er «skjønnlitterære tekster» ofte erstattet av «kreative tekster» som nevnes i samme setninger som «fagtekster» eller «sakprosa» (ibid.: 46). Hun viser hvordan læreplanen skaper en forståelse av sakprosa som en arena for læring og utvikling av kognitive ferdigheter: «Det viktigste er ikke sakprosaen i seg selv, men de læringsprosessene og ferdighetene de skal være et verktøy for» (ibid.: 64).

Veiledningen til læreplanen er meget klar på at sakprosa er sidestilt med skjønnlitteratur i norskfaget, konstaterer Bystrøm. Den knytter sakprosa til argumentasjon og retorikk og tydeliggjør målet om å utvikle elevene til kritiske lesere, poengterer hun og peker på hvordan dette understøtter sakprosaens funksjon innenfor et større demokratiseringsprosjekt og et literacyprosjekt.

Literacy har et viktig nytteperspektiv, ettersom det er rettet mot at individet skal kunne utvikle seg, nå sine mål og fylle sitt potensial. I dette ligger også et løfte om at det skal kunne påvirke sin egen framtid og plass i samfunnet. Den vektleggingen av sakprosa som kommer frem i studier av endringene i norskfaget over tid, kan også forstås som uttrykk for en vilje til å styrke elevers ferdigheter i faglig og akademisk skriving.

Som bakgrunn for disse endringene skisserer Bystrøm PISA-resultater hvor norske 15-åringer har skåret relativt dårlig på oppgaver knyttet til sakprosaetekster sammenlignet med 15-åringer i andre land.² Også resultater i KAL-prosjektet om skrivekompetanse ved avslutningen av ungdomsskolen (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle 2005), har gitt grunn til bekymring.

Data i KAL (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) er fra grunnskolens avgangseksamen i norsk i perioden 1998–2001. Berge og Hertzberg (2005) fremhever en overveiende dominans av fortellende, ekspressive tekster blant eksamensbesvarelsene. Til tross for mulighetene for å velge å skrive resonnerende så vel som fortellende tekster, ser det store flertallet av elever ut til å unngå resonnerende og utredende tekster, slår forskerne fast, og fortsetter: «Dette betyr at norske grunnskoleelever ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning, eller i yrkeslivet senere» (ibid.: 389). Forfatterne ser dette i sammenheng med grunnskolens karakteristiske skrivekultur med såkalt kreativ skriving på 70-tallet og prosessskriving på 80-tallet.

Forskerne finner at også høytpresterende elever oftest velger å skrive fortellende tekster, men til forskjell fra andre elever, ser det ut til at fortellingen utgjør et redskap til å tenke med og en måte å erkjenne på, og dermed blir skrivingen også et dannelsesprosjekt. Forskerne tolker det slik at disse litterære tekstene utgjør «en måte å iscenesette seg selv tekstlig på» hvor det ikke er noen klar mottaker; «de gode skriverne skriver med og til seg selv» (ibid. 391). Dette vil ikke være mulig i resonnerende og argumenterende tekster, som forutsetter en ekstern mottaker i en slags offentlighet. Argumenterende og resonnerende tekster er noe som de fleste elevene – også de flinkeste – har problemer med å skrive, konkluderer forskerne.

Med Kunnskapsløftet er som nevnt skriving fremhevet som en av de grunnleggende ferdighetene, og dette forutsetter samarbeid mellom lærere. Melby og Kvithyld (2011) peker på at med skriving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet, er lærere i alle fag skriveledere. Likevel tilsier resultater i evalueringen av reformen (Møller et al. 2009; Ottesen & Møller 2010) at dette budskapet ikke har nådd fram (Melby & Kvithyld 2011: 22). Inspirert av arbeidet til Evensen (2006), foreslår Melby og Kvithyld en deling av ansvaret for både generell og fagspesifikk skrivekompetanse.

De viser til at den generelle skrivekompetansen omfatter et stort spekter, fra bokstavforming og ortografi, setningsoppbygging, tekstbinding, avsnittforståelse og disponering av tekstdeler. Mye av dette hører under den første skriveopplæringen som også tidligere har vært fagovergripende, påpeker de. Tradisjonelt har andre fag sluttet å ta ansvar etter at den første skriveopplæringen er gjennomført, men det er viktig at alle lærere, spesielt i ungdomsskolen, samarbeider om å utvikle elevenes helhetlige skrivekompetanse, fremholder de. Forståelse av kontekst for skrivingen (kronikk versus brev) er viktig og gjør at den generelle skrivekompetansen må utvikles hele livet (ibid.: 23).

² Bystrøm viser i denne forbindelse til Frønes & Roe (2010). Vi har nå tilgang til nyere resultater, og det viser seg at det er lite tegn til endring når det gjelder resultater i lesing, men med lavest skår i 2006 for norske elevers vedkommende (Kjernsli & Olsen 2013: 41). Så sent som i siste PISA-undersøkelse i 2012, kunne det slås fast at de tekstene norske elever hadde størst problemer med, er kunnskapsformidlende sakprosa, noe som kan tyde på lite trening i å lese denne typen tekster (Roe 2013: 198).

Den fagspesifikke skrivekompetansen gjennomgås med skriving i naturfag som eksempel på hvordan det stilles fagspesifikke krav til struktur, innhold og form, med bruk av fagterminologi og sjanger. Struktur i en forsøksrapport kan ofte være den såkalte IMRoD-strukturen (introduksjon, metodedel, resultat og diskusjon), bruk av passivformer for å møte krav til objektivitet og samt bruk av nominalisering³ for høyere presisjonsnivå.

Forfatterne fremholder at tverrfaglig samarbeid om skriveopplæring gjør lærerne mer bevisste på tekstnormer i eget og andres fag. Deres konklusjon er at norsklærere fortsatt må ha et hovedansvar for utvikling av den generelle skrivekompetansen og at de ulike faglærerne må ha ansvar for fagspesifikk skrivekompetanse. Samarbeid er like fullt å anbefale for større klarhet i innhold og retning i skriveopplæringen og fordi utvikling av det ene fremmer utvikling av det andre. Forfatterne peker til sist på hva norsklæreren kan bidra med i tverrfaglig samarbeid om elevenes skriveopplæring.

Vi skal i denne rapporten gjengi læreres bekymring for studenters og elevers kompetanse i skriftlig fremstilling. Som bakteppe er det interessant å merke seg forutsetninger i Kunnskapsløftet om at skriveopplæring skal foregå i alle fag, og at dette budskapet i begrenset grad synes å være mottatt i grunnopplæringen. Vi kan også merke oss at kompetanse for demokratisk deltakelse er vektlagt i Kunnskapsløftet. Med dette berører vi også visjonene i Ludvigsenutvalgets innstilling, nærmere bestemt deres påpeking av hvilke kompetanseområder som peker seg ut for å mestre krav i fremtidens utdannings-, arbeids- og samfunnsliv. Deltakelse og samhandlingskompetanse, er fremhevet, som vi har omtalt over. Et viktig poeng er at utvikling av demokratiforståelse, deltakerkompetanse og samhandlingskompetanse ikke bare er en oppgave for norskfaget, men at det er det en jobb som er tildelt flere fag. I Ludvigsen-utvalgets terminologi heter det nettopp fagovergripende kompetanser.

2.4 Forskjeller mellom fag og disipliner i høyere utdanning

I studier av fagfelt og institusjonelle forhold i høyere utdanning har klassifikasjonsskjemaet til Becher (1989) hatt stor innflytelse. Becher bygger blant annet på arbeidet til Biglan (1973) i sine analyser av hvordan kunnskap utvikles og etableres. Det er først og fremst fagene som forskningsfag og ikke som undervisningsfag, som står i sentrum. Ettersom undervisning skal være forskningsbasert, og undervisningen nødvendigvis også må formidle tenkemåter og metoder i fagene, mener vi at klassifikasjonsskjemaet likevel er nyttig for å forstå karakteristiske trekk ved fag og grenseoppganger mellom fagfelt som også er relevante for å forstå begynnerstudenters innføring og sosialisering i faget. Dette danner en viktig bakgrunn for å forstå uttalelsene fra de personene vi har intervjuet, ikke minst gjelder det for lærerne i høyere utdanning.

I Bechers skjema skilles det mellom harde versus myke fag og rene versus anvendte fag. Som nevnt har klassifikasjonsskjemaet hatt stor innflytelse på studier av høyere utdanning, og det har vært anvendt og videreutviklet i ulike retninger. Her velger vi å forholde oss til Bechers bidrag, slik dette er forklart og utdypet av Smeby (2001: 51 ff).

Harde fag kjennetegnes av at de er kumulative; ny kunnskap bygger på tidligere kunnskap. Innenfor forskning betyr dette at nye funn bygger på tidligere forskningsresultater. Problemer kan deles opp i delproblemer og løses hver for seg. Forskingen er ofte kvantitativt orientert, en er opptatt av det universelle, og forskningen er rettet mot å oppdage og forklare.

Myke fag er preget av at de samme temaene og spørsmålene stadig tas opp igjen av nye forskere og gis nye tolkninger. Problemene en arbeider med, er komplekse og vanskelige å dele opp, og en anlegger gjerne en helhetlig fremfor en atomistisk tilnærming. Metodene er kvalitative fremfor kvantitative. En interesserer seg for det partikulære fremfor det universelle, og forskningsresultatene har preg av forståelse og fortolkning.

³ Deres eksempel er «væskefordampningen» fremfor «væsken fordampes» for å presisere at noe har skjedd.

En viktig dimensjon som delvis henger sammen med forskjellen mellom harde og myke fag, er inspirert av Kuhn (1962) og handler om fagenes paradigmatisk status. Naturvitenskapelige fag preges av et enhetlig paradigme, klare teorier og enighet om hva som er sentrale forskningsspørsmål. På den annen side skisseres såkalte pre-paradigmatisk fag, typisk eksemplifisert som samfunnsfag og humaniora, dvs. fag hvor kunnskapen ikke er kumulativ, hvor det finnes flere konkurrerende paradigmer. Smeby anfører at Kuhn synes å oppfatte forskjellen mellom fagenes paradigmatisk status som et spørsmål om modning, mens Becher ser de ulike fagfeltene som preget av grunnleggende forskjeller med ulike typer logikk og teoretiske strukturer (Smeby 2001: 52).

Intuitivt kan en forstå rene fag som fag der viten er det sentrale, mens anvendte fag er orientert om handling og løsning av en praktisk oppgave (McGrath 1975). Smeby peker på at dette skillet kan knyttes til et skille mellom interne versus eksterne relevanskriterier (Smeby 2001: 72 ff). Han viser til Bechers forståelse av denne distinksjonen som noe kognitivt, fordi det preger hensikten og målene med kunnskapsutviklingen. Harde, anvendte fag har som hensikt å beherske den fysiske verden; resultatene er produkter og teknikker som vurderes ut fra effektivitetshensyn. Det fører til at harde anvendte fag i mindre grad er kumulative enn harde rene fag.

Rene, myke fag karakteriseres av refortolkning av tidligere fortolkninger, og dette gjør at kunnskapen er mindre stabil og kumulativ sammenlignet med rene harde fag. Blant anvendte, myke fag kan vi liste språkfagene innenfor humaniora, men dette synes først og fremst å henge sammen med at dette er undervisningsfag i skolen, det betyr eksternt definert relevans. Dette illustrerer også hvordan det ikke nødvendigvis er samsvar mellom et forskningsfag og et undervisningsfag (Smeby 2001: 39).

Så langt synes det klart at hver av de to dimensjonene (harde – myke, rene – anvendte) vanskelig kan forstås som klare og avgrensbare dikotomier, men heller som ulike posisjoner på to kontinua. Det er også viktig å være klar over at en mer omfattende begrepsbruk kunne gi større presisjon og innsikt. Ikke minst er studier av sosiale aspekter vesentlige (f.eks. samarbeid blant annet om publisering innenfor ulike fagfelt), for å forstå fag og fagforskjeller som forskningsfelt. Vi tror likevel at de dimensjonene vi har gjennomgått vil gi en bakgrunn for å være oppmerksom på hvordan kravene varierer mellom fag og tolke uttalelsene som er kommet frem i gruppeintervjuene. Uansett vil det være et viktig empirisk spørsmål hvordan de vitenskapelig ansatte ved et lærested vurderer det aktuelle studiet: som anvendt og utøvelses- eller praksisorientert eller som et akademisk og teoretisk studium. I hvilken grad forkunnskaper er avgjørende for at studentene kan forstå hva de skal lære, som eksemplifisert ved begrepet kumulativ kunnskap, kan det også finnes ulike meninger om.

Denne gjennomgangen tilsier at det vil kunne variere hvordan man oppfatter hva det vil si å være studieforberedt. Vi kan for eksempel forvente at det ligger en erkjennelse til grunn i harde fag om at kunnskapshull vil være vanskelige å reparere.

2.5 Gruppeintervjuene: utvalg og fremgangsmåte

2.5.1 Tidsramme og geografisk spredning

For dette prosjektet om kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene har NIFU gjennomført til sammen 16 gruppeintervjuer på Vg3-nivå og til sammen 28 gruppeintervjuer ved høyskoler og universiteter. Med hensyn til tidsrommet for gjennomføring av intervjuene så vi det som hensiktsmessig for Vg3 å vente så lenge som mulig mot 15. april som var fristen for søking til høyere utdanning. Tanken var at vi da kunne forvente at elevene hadde konkretisert ønsker og planer for hva de ville gjøre etter videregående. Intervjuene ble gjennomført i perioden 8. april til 8. mai 2015.

For nye studenter i høyere utdanning ønsket vi at de skulle ha noe erfaring fra studiet og ville derfor snakke med studentene i deres andre semester av årsstudiet, bachelorutdanningen eller den fulle

masterutdanningen som de nettopp hadde startet på. Intervjuene ble gjennomført i perioden 19. februar til 19. mai 2015.⁴

I utvelgelsen av videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner har vi lagt vekt på geografisk spredning. Intervjuene er gjennomført i Midt-Norge, Vestlandet, Nord-Norge, Østlandet og Sør-Vestlandet. Vi har også lagt vekt på variasjon i opptakskrav og kjønns sammensetning, i tillegg til variasjon langs de dimensjonene som er beskrevet i forrige avsnitt. Mer inngående informasjon om utvalgene følger nedenfor. I omtalen av utvalget har vi av hensyn til anonymitet valgt å ta for oss en dimensjon av gangen, for at utdanningsinstitusjoner og personer ikke skal kunne gjenkjennes og at det heller ikke oppstår forestillinger om hvem det handler om.

2.5.2 Utvelgelse og rekruttering til intervjuer i Vg3

Intervjuene på Vg3-nivå ble gjennomført etter at Vg1-elever og deres lærere ved de samme skolene var blitt intervjuet tidligere i datainnhenting. Vi har vektlagt variasjon i skoletype på videregående nivå, som størrelse og spesialisering om studieforberedende utdanningsprogram versus sameksistens med yrkesfaglige utdanningsprogram. Med dette har vi inkludert skoler som kan tenkes å følge en gymnasttradisjon samt skoler med et mer variert utdanningstilbud. En samlet oversikt over antall elever og lærere som deltok i gruppeintervjuene på Vg3-nivå er gitt i tabell 2.1.

Tabell 2.1 Antall skoler, antall elever og antall lærere involvert i gruppeintervjuene på Vg3-nivå

Utdanningsprogram/ programområder	Antall skoler	Antall elever deltatt til sammen	Antall lærere deltatt til sammen
Studiespesialisering	2	10	8
Idrett	2	10	10
St.spes.og idrett sammen	1	6	5
Musikk	1	4	3
Dans	1	4	4
Drama	1	4	4
Totalt	8	38	34

Tabellen tilkjenner at det ble gjennomført to gruppeintervjuer med i alt 10 elever i Vg3 studiespesialisering og to gruppeintervjuer med i alt 10 elever i idrett. Antallet lærere som deltok i egne gruppeintervjuer, var 8 fordelt på to intervjuer innenfor studiespesialisering og 10 fordelt på to innenfor idrett. Ved en skole ble intervjuene med elever i idrett og elever i studiespesialisering gjennomført i én gruppe. Det samme gjaldt for lærerintervjuet. For musikk, dans og drama, ble det rekruttert en skole for hvert programområde, hvor gruppeintervjuene med henholdsvis elever og lærere ble gjennomført.

Utover hva en kan lese av tabellen, deltok en av skolene med både studiespesialiserings elever og elever i musikk, dans og drama. Det betyr at vi i realiteten besøkte syv videregående skoler. Blant disse syv skolene var det to skoler som utelukkende tilbyr studieforberedende utdanningsprogram mens de øvrige også tilbyr ett eller oftest flere yrkesfaglige utdanningsprogram.

2.5.3 Utvelgelse og rekruttering til intervjuer i høyere utdanning

For høyere utdanning har vi sett variasjon i valg av institusjonstype og fag som viktig, og bildet blir straks mer komplekst enn det er i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående skole. Det var viktig for oss å inkludere fag og utdanninger som er forskjellige ut fra dimensjonene harde – myke fag og rene – anvendte fag, som gjennomgått ovenfor, for å favne noe av bredden i det feltet vi utforsker. Et annet hensyn vi ville ta var å inkludere de mest relevante spesialiseringene som følger av de to utdanningsprogrammene idrettsfag og musikk, dans og drama. I tillegg ønsket vi å

⁴ I samme periode har vi også gjennomført til sammen 30 intervjuer i 10. trinn og Vg1, men disse vil ikke rapporteres her.

inkludere elitefag i utvalget, det vil si fag med høy grad av selektivitet i opptaket, hvilket henger sammen med studentenes forkunnskaper. Samtidig ønsket vi å inkludere studier som det er lettere å komme inn på.

Etter overveielser angående kjønnsdominans kom vi frem til at anvendte fag kunne være representert ved ingeniørutdanning og sykepleierutdanning som henholdsvis harde og myke fag, samtidig som de er henholdsvis manns- og kvinnedominerte. Begge disse har høye studenttall. Blant rene og harde fag orienterte vi oss mot realfag og valgte geologi, som et fag med relativt god kjønnsbalanse. Blant rene og myke fag var det også flere å velge mellom, og vi vurderte å inkludere nordisk, men kom til at lektorutdanning i nordisk var mer interessant, selv om dette knapt kan klassifiseres blant rene fag. Som fortsettelse av utdanningsprogrammet idrettsfag, valgte vi høyere idrettsutdanning. Som fortsettelse av utdanningsprogrammet musikk, dans og drama, valgte vi høyere musikkutdanning, hvor vi finner høyere studenttall enn tilfellet er i høyere ballettutdanning og høyere dramautdanning. Som representanter for elitefag, valgte vi sivilingeniørstudiet og jus. Disse faller i hver sin kategori på skalaen anvendte versus rene fag, og samtidig skiller de seg som hardt versus mykt fag.

I utgangspunktet ønsket vi dessuten å inkludere to læresteder for hvert fag, med variasjon i institusjonens størrelse og geografisk beliggenhet, samt at vi ønsket å inkludere både gamle og nye universiteter. Vi mente at vi kunne rekruttere ulike studier ved samme universitet eller regionale høyskole til undersøkelsen, fordi vi antok at det vil være større forskjeller mellom fag enn det vil være mellom læresteder i samme fag innenfor den norske konteksten.

Straks vi startet våre forespørsler til institusjonene ble det tydelig at konkretiseringen av utvalget innebar noen justeringer sammenlignet med den opprinnelige planen. For det første var det ett studiested som takket nei til å delta i undersøkelsen, og det viste seg vanskelig å finne en erstatning som kunne passe som «makker» til det studiet og lærestedet som allerede hadde gitt positiv respons. For det andre var det ved et par anledninger vanskelig å rekruttere studenter, dette gjaldt særlig lektorstudenter i nordisk. Vi valgte derfor å utvide til lektorutdanning i språkfag, samtidig som vi etter hvert også tok imot tilbud om å snakke med studenter i lektorutdanning innenfor andre fag. Blant læresteder med høyere musikkutdanning, valgte vi å inkludere en utdanning for utøvende musikk samt en teoretisk utdanning i musikk. Dermed kan vi si at hver av musikkutdanningene kan stå som eksempler på henholdsvis anvendte og rene fag.

Tabell 2.2 gir en oversikt over hvor mange læresteder som var involvert for det samlede antallet gruppeintervjuer med henholdsvis studenter og lærere i hvert av fagene eller studiene.

Tabell 2.2 Antall læresteder, antall studenter og antall lærere involvert i gruppeintervjuene som ble gjennomført innenfor høyere utdanning

Studium	Antall institutter/ avdelinger	Antall studenter	Antall lærere
Sykepleie	2	5	8
Ingeniørfag	1	3	6
Sivilingeniørutdanning	1	5	4
Musikkvitenskap	1	3	4
Musikerutdanning	1	5	4
Jus	2	8	7
Lektorutdanning	2 (+1)	3 (+2)	6 (+6)
Idrettsutdanning	2	8	10
Geologi	2	10	9
Til sammen	14	50	58

Note: I parentes har vi ført opp antall som også er inkludert i andre rekker, og disse er ikke regnet med i summen for hver kolonne.

Forespørsel om deltakelse ble gjort til instituttet, ikke til universitetet. De 14 instituttene fordeler seg på fem gamle universiteter og vitenskapelige høyskoler, ett nytt universitet samt tre regionale høyskoler.

Når det gjelder opptakskrav er det betydelig variasjon i utvalget. Sivilingeniørutdanningen og jus er studier med meget høye krav til karakterer fra videregående skole. For ingeniørfag og for noen av lektorutdanningene som vi kom i berøring med, var det slik at alle kvalifiserte søkere kom inn. Musikerutdanningen står i en særstilling med opptaksprøve basert på søkerens ferdigheter som utøvere, og denne omtales som et nåløy.

Selv om lærere ved de aktuelle institusjonene kan ha andre synspunkter på hvordan det enkelte studiet bør klassifiseres, utgjør følgende vurdering vårt utgangspunkt:

Myke fag: sykepleie, musikkvitenskap, musikerutdanning, jus, lektorutdanning og idrettsutdanning

Harde fag: ingeniørfag, sivilingeniørutdanning, idrettsutdanning og geologi

Anvendte fag: sykepleie, ingeniørfag, sivilingeniørutdanning, lektorutdanning, musikerutdanning

Rene fag: musikkvitenskap, jus, lektorutdanning, geologi

Vi ser straks at noen fag havner i motsatte kategorier, som idrettsfag, dette på bakgrunn av at studiet både har harde elementer, (fysiologi, treningslære) og myke elementer (idrett og samfunn, idrettsledelse). Det samme kan sikkert sies om sykepleie – en utdanning som i tillegg til å oppøve forståelse for hva omsorg og respekt for syke og sårbare pasienter består i, også inkluderer medikamentregning. En lektorutdanning må forventes å være fagspesifikk (ren), men også orientert om pedagogikk og formidling (anvendt). Selv om klassifikasjonsskjemaet kan utfordres, gir det begreper som er veletablerte og nyttige for diskusjonen av forskjeller mellom fag.

Alt i alt mener vi at utvalget reflekterer betydelig variasjon med hensyn til viktige dimensjoner som opptakspoeng, rene versus anvendte fag og harde versus myke fag, dette innenfor den betydelige kompleksiteten som gjelder innenfor høyere utdanning. Det borger for at vi vil kunne oppdage forskjeller som er vesentlige. Det borger også for at likheter og samstemthet som vi måtte komme på sporet av, kan sies å gjelde på tvers av vel anerkjente fagforskjeller.

2.5.4 Veiledning til utpeking av informanter

I henvendelsene til de videregående skolene og til instituttene eller avdelingene i høyere utdanning, orienterte vi om prosjektets formål og ba om å få snakke med inntil fem elever eller studenter i én gruppesamtale samt inntil fem av deres lærere i én gruppesamtale. Sammen med første henvendelse til institusjonen sendte vi også med informasjonsbrev til elever/studenter og lærere (se vedlegg). Som nevnt takket ett institutt nei til å delta. Bortsett fra dette møtte vi entusiasme og interesse for prosjektet fra alle som hjalp oss med rekrutteringen av informanter fra Vg3 og høyere utdanning.

Om utvelgelse av elever meddelte vi at vi ville vi sette pris på å få treffe elever som har lett for å uttrykke seg, og at det ville være fint med noe variasjon i hvor godt elevene presterer faglig på skolen. Om lærerne meddelte vi bare at det ville være fint om minst en var en lærer som underviser i norsk på Vg3-nivå. Grunnen til dette var at prosjektet skal levere en læreplananalyse i norskfaget, og fire kompetansemål i norsk etter Vg3 inngikk blant temaene vi drøftet med både elever, studenter og deres lærere.

For rekrutteringen i høyere utdanning ga vi den samme orienteringen om at vi ønsket å snakke med taleføre og ikke bare høytpresterende studenter.⁵ Det siste ønsket var ikke alltid mulig å imøtekomme der hvor inntakskravene er meget høye. For rekruttering av lærere la vi vekt på at de skulle ha erfaring fra undervisning for første- og/eller andresemesterstudenter.

⁵ Det vil trolig variere i hvilken grad faglig ansvarlige for nye studenter vet dette.

Vi ba ikke om navn verken på elever, studenter eller lærere. Vi søkte heller ikke informasjon om de individuelle elevene eller studentenes faglige prestasjonsnivå. I samtalene kom det likevel for en dag at elevene kunne ha ulike oppfatninger om faglige krav og erfaringer med egen motivasjon, noe vi mener skapte et fint mangfold i uttalelsene og dynamikk i samtalene. Alle samtalene ble tatt opp med diktafon og er senere transkribert.

2.5.5 Temaer i samtalene

I samtalene med elever i Vg3 åpnet vi først for at de kunne snakke om hvorfor de hadde valgt det aktuelle utdanningsprogrammet. Hvilke forventninger de hadde hatt, og videre utdanningsplaner ble utforsket, før vi stilte spørsmål om de mente at de var forberedt for høyere utdanning. For dette gikk vi spesifikt inn på fire kompetansemål i norsk (gjengitt nedenfor). Deretter ble det stilt spørsmål om faglig forberedthet i andre fag, avhengig av utdanningsprogram og fordypning. Samtalen dreide også inn på erfaringer med ulike arbeidsmåter og om de hadde utviklet læringsstrategier, før vi spurte mer inngående om hvilke forventninger de hadde til høyere utdanning. I hvilken grad skolen imøtekommer alle elevene med deres ulike faglige nivå, ble drøftet. Til slutt ble de bedt om å beskrive hva som kjennetegner situasjonene hvor de opplever motivasjon og faglig engasjement.

Studentene fikk lignende spørsmål. Etter innledende runde om valg av studium, spurte vi om hva de hadde gjort etter videregående. De ble så bedt om å tenke tilbake på den første tiden på studiet med spørsmål om det hadde vært noe som overrasket dem, positivt eller negativt, sammenlignet med hva de hadde forventet på forhånd. Med utgangspunkt i de samme fire kompetansemålene i norsk etter Vg3 som nevnt for elevene, ble studentene spurt om de hadde lært det og om det var eller ville ha vært til nytte i høyere utdanning. Flere fag fra videregående ble trukket inn, spesielt engelsk, og de ble de spurt om samsvar mellom opplevde krav og egne ferdigheter. Også studentene ble spurt om erfaringer med arbeidsmåter, om de hadde utviklet læringsstrategier og om dette hadde skjedd i ungdomsskolen eller i videregående skole. Spørsmål ble stilt om muligheter for å hente seg inn dersom en opplever å sakke akterut i læringen og hvordan lærestedet eventuelt legger til rette for å møte forskjellige faglige behov blant studentene. Også i disse samtalene ble motivasjon tematisert.

Lærerne i videregående ble først bedt om å presentere hvilke fag de underviste i, og de ble bedt om å fortelle hva de legger i å være forberedt for høyere utdanning samt hva de ønsker at elevene skal ha med seg fra videregående når de forlater skolen. De samme fire kompetansemålene i norsk ble forelagt lærerne med spørsmål om elevene hadde tilegnet seg den aktuelle kompetansen og om de trodde dette hadde betydning for deres senere utdanning og voksenliv. Arbeidsmåter ble tematisert, med spørsmål om lærerne kunne beskrive en vanlig time i deres fag. Oppøvelse av læringsstrategier hos elevene og hvordan de jobber for å gjøre elevene forberedt på høyere utdanning, ble omtalt før samtalen dreide inn på hvordan de sørger for å møte elevens ulike faglige nivå. Til slutt ble også motivasjon blant elevene drøftet.

Lærere i høyere utdanning fikk, etter en kort innledende runde om deres spesifikke fag og forskningsfelt, først spørsmål om hva det innebærer å være studieforberedt i det studiet vi snakket om. Spørsmålene pløyde deretter i hvor godt faglig forberedt nye studenter er og hvorvidt det finnes noen gjennomgående mangler i deres kompetanse. De fire kompetansemålene i norsk etter Vg3 ble introdusert med spørsmål om studentene har slik kompetanse og hva dette betyr for hvor godt de klarer studiet. Krav til og erfaring med studenters nivå i engelsk ble diskutert, før vi gikk over til arbeidsmåter. Spørsmål om arbeidsmåter studentene behersker fra videregående ble avløst av spørsmål om lærestedet jobber for å lære studentene læringsstrategier eller studieteknikk. Hva lærerne gjør for å sette studentene i stand til å møte kravene, hensyn til variasjon i studentmassen og hva videregående skole eventuelt kan gjøre for at kommende studenter skal være bedre studieforberedt, var tema til slutt i samtalene.

Som det fremgår ovenfor har logikken i intervjuguidene vært å belyse de samme temaene fra ulike ståsteder. Det gjelder også kompetansemålene i norsk etter Vg3 som vi drøftet i alle

gruppeintervjuene det rapporteres fra her.⁶ Det første kompetansemålet er hentet fra hovedområdet muntlig kommunikasjon:

- Lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål

De øvrige tre kompetansemålene er hentet fra hovedområdet skriftlig kommunikasjon:

- Orienter seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- 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
- Bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning

Kompetansemålene er valgt fordi de fremstår som fagovergripende, de kan også sees som kompetanser en med fordel kan oppøve også for å gjøre det godt i andre fag, som engelsk, samfunnsfag, historie og naturfag. De fremstår dessuten som mer orientert om sakprosa sammenlignet med mange av de andre kompetansemålene i norsk, spesielt de som gjelder hovedområdet språk, litteratur og kultur.

2.6 Analyse og generaliserbarhet

Det er krevende å analysere et så stort kvalitativt datamateriale som det vi har etter 44 gruppesamtaler.⁷ Som fremhevet i kapittel 1.3 gir vi informantkategoriene litt ulik vekt, med sterkest prioritering av hva som kom frem i intervjuene med universitets- og høyskolelærere.

Første delrapport fra prosjektet formidler resultater av analyser av overgangen til høyere utdanning for det store antall elever fra de tre studieforberedende utdanningsprogrammene, og dette gir statistisk pålitelige resultater for de spørsmålene som reises i den delrapporten. For denne delrapporten har vi tilstrebet *analytisk generaliserbarhet*, og dette forklarer vi nedenfor.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som denne delrapporten skal belyse, gjengitt i kapittel 1 samt relevant litteratur som er gjennomgått tidligere i dette kapitlet, har vi analysert de transkriberte intervjuene ved hjelp av analyseverktøyet NVivo. Dette har foregått gjennom lesing av utskrifter og koding av tekst med nøkkelbegreper for hva tekstbrokker handler om. Søk på stikkord og formuleringer er også gjennomført og har bidratt til omfanget av kodet tekst. Dessuten er hukommelsen et viktig verktøy når den som analyserer materialet også har deltatt i intervjuene.

Den strategiske utvelgelsen av caser med maksimal variasjon, som beskrevet i avsnitt 2.4 og 2.5 passer for de spørsmålene vi skal belyse, gitt den kompleksiteten som finnes mellom fag og disipliner i høyere utdanning, samt at det var interesse for kunnskap om de studieforberedende utdanningsprogrammene hver for seg og samlet. Gjennom nøye utvalgelse av caser, oppmerksomhet om hvilke forhold som endrer seg når en beveger seg mellom caser og etablering av maksimal empirisk variasjon i den samlede studien, kan resultater fra studien lettere kunne generaliseres (Andersen 1997). For analytisk generaliserbarhet er også koblingen til teori avgjørende. Vi har lagt vekt på å identifisere viktige begreper i overordnet litteratur om læring, som i arbeidet til Ludvigsen-utvalget og litteraturen de bygger på. Arbeider fra studier av norskfaget om hvilken kompetanse det skal oppøve hos elever har også informert casestudien.

Analysene av det som har vært sagt i disse intervjuene har ikke startet med gjennomgang av intervjuutskrifter ved skrivebordet, men allerede underveis i intervjuet, det vil si etter at planen om variasjon mellom casene allerede var realisert. Når vi var to kolleger som intervjuet, drøftet vi også det vi hadde fått høre i etterkant av intervjuet og etter hvert også gjennom å sammenligne uttalelser på

⁶ De følgende kompetansemålene er hentet fra Utdanningsdirektoratets hjemmeside:

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>, lesedato 15.1.2015.

⁷ I tillegg kommer intervjuer på 10. trinn og Vg1 som ikke rapporteres her.

ters av intervjuene. I skriveingen har det vært viktig å undersøke om vi har motsatte synspunkter i intervjuet materialet når poeng omtales, og dessuten er det lagt vekt på å få frem nyanser i uttalelsene og behørig omtale av kontekst, hvilket informantene selv ofte kunne vektlegge i intervjusituasjonen.

En svært viktig grunn for å velge fokusgruppeintervjuer som tilnærming i denne delstudien er hensynet til dataenes validitet. Hvis vi hadde valgt å bruke survey, ville det ha vært vanskeligere å vite for eksempel hvordan studenter oppfatter spørsmål om de er godt forberedt for studiet. I en samtale derimot, kan flere aspekter ved studieforberedthet utforskes. Studieforberedthet er på mange måter et underutforsket område, og dette ville ha gjort det vanskelig å formulere gode spørsmål for en survey. Ikke minst gir fokusgruppeintervjuer muligheter for å oppdage noe en ikke forstod på forhånd og som en følgelig ville gått glipp av ved bruk av survey. Valget av gruppeintervjuer fremfor individuelle intervjuer har sin bakgrunn i erfaring for at når flere samtaler om noe de har inngående kjennskap til, vil det oppstå en dynamikk som ikke stimuleres på samme måte i individuelle intervjuer. Mulighetene for å få frem momenter en ikke forutså under planleggingen av intervjuet, er også langt større.

Intern validitet i dette delstudiet er tilstrebet gjennom tydeliggjøring overfor informantene av hvilke spørsmål intervjuet skulle gi svar på, for å sikre en felles forståelse, samtidig som det ble gitt rom for nye spørsmål når det viste seg å være relevant (jf. Malterud 2012). Spørsmålene var også rettet mot å få frem divergerende synspunkter og hva det var enighet om. Vi har også vært omhyggelige med å bruke overordnede og åpne spørsmål før mer spesifikke spørsmål, samt bevisste på når i forløpet av intervjuet vi har tilført informasjon gjennom omtaler hva andre har sagt, for å be om synspunkter på dette. Under intern validitet hører også spørsmålet om gruppepress har gjort seg gjeldende (Thagaard 2013). For eksempel kan en tenke seg at en gruppedynamikk har vært i spill når elever har snakket om hvor skolelei de er, og at det har vært vanskeligere for mer studiemotiverte elever å fremholde at de ser frem til å begynne i høyere utdanning. Slike situasjoner har vi forsøkt å demme opp for ved å stille andre spørsmål og gjenkalle tidligere uttalelser fra deltakere enkeltvis i den hensikt å utfordre tendenser til konsensus.

Med hensyn til ekstern validitet og overførbarhet, er konteksten viktig (Malterud 2012), og det er i fremstillingen lagt vekt på i hvilket fag, studium eller utdanningsprogram en uttalelse kom frem. Det betyr at vi i vurdering av svar må være bevisste på hvordan konteksten varierer fra en setting til en annen, i det vi for eksempel går fra elitefag til fag uten særlig konkurranse om opptak, eller fra myke til harde fag. Sammenligning mellom «makkerne» (caser innenfor ett utdanningsprogram eller ett studium ved ulike læresteder) er også en del av analyseprosessen for å avklare gyldighetsområdet for den formidlede erfaringen. Malterud (2012: 133) hevder at det som til syvende og sist kanskje har den største betydningen for overførbarhet av funnene fra en fokusgruppestudie, er kombinasjonen av aha-opplevelse og gjenkjennelighet. Dette tilsier at leseren vil kunne delta i vurderingen av om resultatene vi formidler, er generaliserbare og kan overføres til skoler og læresteder vi ikke har besøkt.

3 Universitets- og høyskolelæreres vurderinger av nye studenters ferdigheter og arbeidsvaner

I dette kapitlet er det de universitetsansatte som har ordet. Her låner vi øre til erfaringer de har med nye studenters faglige nivå, forventninger og arbeidsvaner. Vi lar informantenes spontane svar på spørsmålene om studieforberedthet være inngangsporten. Tema som lærerne gjennomgående har vært opptatt av, er evne til å ta selvstendig ansvar for å studere, skriveferdigheter, leseferdigheter, muligheter for dybdelæring, det å oppøve evne til å stole på egne vurderinger og dessuten læringsstrategier eller arbeidsmåter. I omtalen av hvordan disse temaene har vært drøftet, har det ofte kommet frem hvordan lærerne forsøker å imøtekomme de nye studentene der hvor de befinner seg faglig, og vi synes dette er interessant å referere under de enkelte temaene. Likevel tar vi også opp dette som et eget tema under overskriften brobygging og frafallsforebygging.

Før vi gjennomgår det som kan fremstå som en lang liste av svakheter og mangler i studentenes studieforberedthet, vil vi gjerne fremheve to områder hvor studentenes ferdigheter omtales i mer rosende vendinger. Det ene er ferdigheter i å presentere for et publikum. Det andre er ferdighetene i engelsk. På begge områder har det flere ganger vært sagt at dagens studenter er langt dyktigere enn lærerne selv kan huske at de var eller hva de mener gjaldt for deres egen generasjon. Vi må legge til at for ferdighetene i å legge frem et stoff for et publikum, har det vært tilføyd at de ofte ikke kan stoffet godt; hvis de får spørsmål knyttet til innholdet i det de sier, kan det hele falle sammen. Dette synes å angå temaet dybde versus bredde, som vi omtaler spesifikt nedenfor. Om engelskferdighetene har det også vært poengtert at det er forskjell på det vokabularet de har tilegnet seg gjennom kjennskap til populærkultur på den ene siden og fagterminologi som de skal lære seg å beherske på den andre siden. Dette siste kommer vi tilbake til i omtalen av skriveferdigheter nedenfor.

3.1 Er studentene studieforberedt? Og hva vil det si?

Åpningsspørsmålet i de 14 gruppeintervjuene med lærere ved universitetene og høyskolene var hva de mener det innebærer å være studieforberedt: Hva er det viktig at studentene kan for at de skal mestre kravene i det aktuelle studiet? Når lærerne begynte å snakke om dette, kom de raskt inn på hvorvidt dette er noe begynnerstudenter behersker og i hvilken grad studentene møter krav de ikke var forberedt på, ifølge lærernes erfaringer.

Svarene på dette åpne og generelle spørsmålet kan sammenfattes med følgende stikkord: Selvstendighet i arbeidsmåter, ferdigheter i skriftlig fremstilling, kapasitet til å lese store mengder tekst, evne til kritisk tenkning, grunnleggende fagkunnskaper, interesse og motivasjon for å lære, evne til å

orientere seg og få klarhet i hva som kreves i studiet. Dette kom frem i flere av intervjuene. Andre stikkord, som synes mer spesifikke for de enkelte studiene, var samfunnsengasjement som ble fremhevet ved begge de to lærestedene for jus. Livserfaring ble trukket frem som viktig ved det ene sykepleierstudiet. Grunnleggende kunnskaper i matematikk eller realfag har ikke bare opptatt lærerne i de tekniske og naturvitenskapelige utdanningene, men også i sykepleie.

Vi retter oppmerksomheten om hvordan lærerne svarte på det innledende og åpne spørsmålet. Når det er interessant for den overordnede tematikken, tar vi også for oss hva lærerne svarte på mer direkte spørsmål, inkludert spørsmålene om kompetansemålene i videregående, som er gjengitt i kapittel 2.5.5.

3.1.1 Selvstendighet i arbeidsmåter

Dette var et tema som ofte kom frem tidlig i intervjuene. Kanskje kan det noen ganger ha vært innforstått, som da en lærer fortalte at noen studenter forstår at de er kommet på en høyskole, mens andre ikke forstår hva som har skjedd og stryker til første eksamen.

Ved en av idrettsutdanningene ble det å bli mer selvstendig omtalt som en tøff overgang for mange. Når studenter oppfatter en studiedag eller hull i timeplanen som fri, eller velger å ikke møte når de får vite at noe ikke er obligatorisk, bryter det med hva høyskolen eller universitetsverdenen forventer og forlanger at de skal være klare for: «at det ikke lenger er noen som hele tiden passer på deg».

I lignende generelle vendinger kom dette til uttrykk fra en lærer i jus som mente det å være studieforberedt innebærer at studentene har et visst inntrykk av hvordan arbeidsdagen deres skal være og hvilke arbeidsoppgaver det forventes at de skal gjennomføre på egen hånd. Dersom de ikke vet det, mente hun, forutsetter de som lærere at de må prøve å avklare hvilke forventninger lærestedet har til dem som studenter.

I sykepleierutdanningen ved et av lærestedene ble det poengtert at forskjellen i oppfølging er noe av det viktigste for studentene å være forberedt på når de starter i høyere utdanning. Her ble det fortalt at de som kommer rett fra videregående kan ha forventninger om at de skal få informasjonen «servert», mens eldre studenter, det vil si de som har erfaring fra arbeidsliv eller annen utdanning, i større grad tar ansvar for å finne frem til den informasjonen de trenger. Hvor mye de som lærere skal følge opp førsteårsstudentene eller forvente at de tar ansvar selv, er en kontinuerlig diskusjon, ble det sagt. Ved «å gjete» studentene for mye, skaffer de seg ris til egen bak, ble det uttalt. Før eller siden må denne selvstendigheten kunne forutsettes.

En av sykepleielærerne relaterte overgangen til høyere utdanning til forskjellen i antall elever og antall studenter, og hva dette innebærer når det gjelder mulighetene for «å bli sett». Riktignok vil alle, uavhengig av alder, ønske å bli sett, men det kan nok være en skuffelse for nye studenter som starter i et stort kull, dersom de har forventninger om fortsatt å bli sett slik de kan være vant til gjennom grunnskolen og videregående, resonnerer hun.

Fra en lærer i musikkteori ble det fremhevet at det har skjedd et skifte:

Hvis du tenker på hvordan de er forberedt faglig til et studium, det har jeg tenkt mye på i senere tid. Det virker som det har skjedd en endring. De nye studentene har ikke så stor forståelse av hva et universitetsstudium er for noe. De kaller seg selv for elever, de går på skolen, de snakker om klassen, altså de bruker sånne begreper som de knytter til skoleverket, og det var ikke tilfelle for noen år siden.

På nærmere spørsmål ble «noen år siden» tidfestet til midten av 90-tallet, slik at studentenes oppfatning av universitetsstudiet som en forlengelse av skolegangen er noe han mente hadde skjedd i løpet av de siste tjue årene, etter Reform 94. Den samme læreren utdypet senere:

Tidligere var det sånn at jeg hadde et opplegg hvor jeg lot lesepensum være studentenes ansvar, også gikk jeg inn i å fordype, for å gi tilskudd til det. Og det ble veldig godt mottatt. Men nå så ser jeg at det er flere og flere studenter som ser ut til å tenke at det å ha en lærebok betyr at det er den læreren følger, og skriver på tavla. De vil ha mer sånn kateteraktig undervisning.

Et slikt skifte ble også fremhevet av en av lærerne i geofag, som fortalte at han ofte starter en forelesningsserie med å si at læreboka kan studentene lese selv og at han bygger videre på det. Dette, mente han, kunne komme overraskende på noen, men han ville med hensikt provosere dem til å forstå at «det er en del ting her som jeg tar for gitt».

Med dette er vi allerede inne på i hvilken grad lærestedet skal komme studentene i møte og orientere dem om det de ikke vet og kanskje heller ikke forstår at de ikke vet. Informantene har tilkjennegitt en bevissthet om at studenter kan være uforberedt på hvor stor grad av selvstendighet som forutsettes. Noen har sett dette i sammenheng med modning og peker også på at det kan være tøft for de blant studentene som har flyttet hjemmefra, å måtte ta ansvar de tidligere ikke har hatt som hjemmeboende. Fra andre skinner det igjennom at det går en grense for hvor lenge man kan gjete eller passe studentene før man må forutsette at de har kapasitet til å ta ansvaret selv.

3.1.2 Skriveferdigheter

At begynnerstudenter mangler ferdigheter i faglig eller akademisk skriving, opptok mange av lærerne vi snakket med, og dette kom ofte frem tidlig i intervjuene. Vi velger å gjengi deres utsagn ganske detaljert for å sikre at vi griper meningsinnholdet i det de fortalte. Et bakteppe er variasjonen i studentenes karakterer fra videregående og grad av konkurranse om plassene i det aktuelle studiet. Blant dem vi siterer, er det relevant at både jus og sivilingeniørstudiet har sterk konkurranse for inntak. Den ene idrettsutdanningen som vi refererer fra, har også høyt karaktersnitt for inntak, mens noen av lektorutdanningene og ingeniørutdanningen befinner seg i den andre enden av skalaen.

«For det første at de kan lese og skrive», poengterte en lærer i jus med en liten latter, «og at de har et minimum av arbeidsvaner», som svar på hva de som lærere legger i det å være studieforberedt. Han mente at i den grad nye jusstudenter er blant dem med de beste ferdighetene, reflekteres ikke dette fullt ut når de starter på jusstudiet. En lærer uttrykte usikkerhet på om dette skyldes at skriveferdighetene måles på en annen måte i jusstudiet enn i videregående skole, eller om ferdighetene blir dårligere i en overgangsfase når de jobber med nytt stoff. Han fikk medhold fra de to andre lærerne som deltok i samtalen. Selv om det finnes mange unntak, var dette betegnende for det store flertallet, mente den ene. Den andre funderte på om presisjonen i skriveferdighetene er blitt annerledes og om krav om å skrive korrekt er blitt nedtonet i skolen. Å disponere et stoff og drøfte pro et contra, er noe som ser ut til å være mindre viktig enn tidligere, resonnerte en av dem, og la til at dette hadde studenter glede av tidligere ettersom drøfting var og stadig er sentralt i jusen.

En tendens til at studentene har dårligere språklige ferdigheter enn tidligere, samt at det de skriver ofte mangler struktur, ble fremhevet av en lærer i ingeniørutdanningen. Det ble spekulert på om dette kan tilskrives en arbeidsmåte preget av «klipp- og lim», noe vi skal komme tilbake til nedenfor. Senere i samtalen, da spørsmålene handlet spesifikt om kompetansemålet i skriving etter Vg3 (se kapittel 2.5.5), svarte ingeniørlærerne entydig at studentene er jevnt over dårlige til å formulere seg, men også at det var vanskelig å få studentene til å forstå hvordan de skal skrive. «Det personlige pronomen hører ikke hjemme i en teknisk rapport», fremhevet en av dem. Rapporten skal være et saklig fremlegg, nøyaktig, kortfattet og presist, og den skal kunne legges frem i en rettssak om nødvendig. Det ble satt spørsmålsteget ved at elever trenes i å skrive noveller og historier, som har liten anvendelse i arbeidslivet, mens de mente at det er en viktigere kvalifikasjon å kunne skrive rapporter av ulike slag.

Det samme argumentet om rapportskrivings relevans i arbeidslivet, ble også fremhevet av en av lærerne i sivilingeniørutdanningen. Dette kom frem etter et innledende spørsmål om de hadde merket

seg områder hvor studentene var dårlig forberedt faglig for kravene de møter i studiet. En svarte at han av og til blir overrasket over manglende evne til å formulere seg konsist på norsk, og forklarte at det gjelder å kunne besvare det sentrale punktet i et spørsmål med få setninger. Å øve på å skrive kort, ville være nyttig. «De lærer ikke den typen skrivning i norsk skole som vi er ute etter, de har et annet fokus», tilføyde en annen lærer. De kom også inn på at det vil sprengte rammene for deres tidsbruk som lærere om de skulle gi de mange begynnerstudentene grundige tilbakemeldinger på rapporter de leverer inn. At det er stor variasjon mellom studentene med hensyn til skriveferdigheter, ble også presisert, og én hevdet endog at dagens studenter etter hans erfaring skriver bra og bedre enn de gjorde på 90-tallet.

Fra en av lektorutdanningene ble også skrivning trukket frem da spørsmålet var hva de som lærere forstår med å være studieforberedt:

Det er en del basisferdigheter som jeg gjerne kunne tenkt meg å snakke litt om, som har med tenkning å gjøre og fremstilling av tenkning. Studentene i dag har problemer med å fremstille seg i lengre tekster skriftlig. Og det forutsetter vi jo at de gjør her, så en del av undervisningen min i hvert fall går med til å lære studentene å skrive. Det er litt overraskende for meg, at jeg skal bruke såpass mye tid på akkurat det.

Den andre læreren som deltok i samtalen, supplerte:

Det støtter jeg absolutt. Det er litt overraskende tatt i betraktning at det har vært en storstilt satsning på skrivning i Kunnskapsløftet gjennom de siste årene. Basisferdighetene er noe de virkelig, i mange tilfeller har problemer med å mestre på dette nivået. Det å formulere fullstendige setninger, å få til en god flyt i teksten, lage en tekststruktur, det er problemet. Men også det begrepsmessige, altså å jobbe seg inn i en fagdiskusjon, tilegne seg en ny fagterminologi som jo er en kjempestor utfordring, når de kommer over fra videregående skole.

I dette intervjuet ble det også pekt på at studentene kan være veldig flinke til å gi muntlige presentasjoner. Én hadde inntrykk av at de er intelligente studenter, men at de ikke får vist den intelligensen når de skriver. De kan ikke disponere tekster, vet ikke hva som kommer først og sist, hovedproblemet er at det logiske i fremstillingen er borte, fremholdt han, og fortsatte:

Det er det å kunne omforme kunnskaper og innsikt til tekst som jeg ser er den største bøygen for mange. Jeg blir skuffet når jeg leser eksamensoppgaver, for jeg vet at de burde kunne gjøre det bedre ikke sant, hvis jeg hadde hatt en måned med dem med intensivtrening i skrivning.

Fra den andre lektorutdanningen ble skriveferdigheter fremholdt som noe av det viktigste ved å være studieforberedt. Det ble anslått at en tredel kan det, mens to tredeler av studentene må få opplæring i skrivning før jul, før de begynner å skrive noenlunde brukbart i det andre semesteret. Dette burde videregående skole ha rustet dem til, i alle fall i det tredje året, mente en av lærerne. Hun pekte på at læreplanene i ungdomsskolen inneholder en del kreativ skrivning, hvilket er fint, men gradvis må fagskrivingen ta over:

For det dreier seg om å bli et voksent menneske som kan delta i samfunnsdebatten. Det har med demokrati å gjøre, så viktig er det. Hvis studentene bare kan skrive kreativt om for eksempel eldreomsorg, med ufullstendige setninger og masse feil og mangler, vil de ha en bratt læringskurve.

Til forskjell fra å skrive dikt, er fagskriving noe alle kan lære, mente denne læreren, som hevdet at hvis studentene hadde lært seg fagskriving før de ble studenter, ville alt det andre komme så mye lettere.

I et av intervjuene i geofag, ble «arbeidsteknikk» og «grunnleggende kunnskaper naturfag» straks fremhevet som viktige elementer i det å være studieforbereid av en av lærerne, hvorpå en kollega bidro med følgende:

Jeg vil også si grunnleggende evne til muntlig og skriftlig formidling. Jeg ser ofte at det er svakt blant mange at de kan uttrykke den kunnskapen de sitter inne med, så vi kan vurdere det. [...] Norsken har svikta i mange år. Og det gjelder at de kan ikke skrive en tekst. Altså de er ikke gode til på en naturvitenskapelig måte å bygge opp et avsnitt, skrive en god tekst med en argumentasjonsrekke på en måte. Og jeg tror norskopplæringen, etter min mening som er realist da, så er det for mye diktanalyse og novelle og tolkning, som er uklart. Men de burde lært seg å skrive, for det har de bruk for i alle fag. Og de studentene som er flinke å skrive, de har en tendens til å få bedre karakter også. Det er jo fortsatt mye som er skriftlig.

I den ene høyere idrettsutdanningen vi besøkte, ble temaet sterkt betont under spørsmålet om kompetansemål i norsk etter Vg3. Lærerne fortalte at studentenes skriveferdigheter er noe de har snakket mye om: «Vi har jo sett det over år, jeg driver mye norskundervisning når jeg faktisk veileder på master, studentene kan ikke adekvat preposisjonsbruk». Andre føyde til: «setningsbygging» og «veldig dårlig, klønete fremstilling, tegnfeil». En av lærerne fortalte at etter flere års oppmerksomhet om svake skriveferdigheter blant studentene, hadde de nå endret evalueringsform for et av emnene for førsteårsstudentene. De skal nå levere en skriftlig besvarelse, foreløpig kalt essay, for å se om fremskynding av møtet med kravene til skriftlig fremstilling, kan avhjelpe problemet på bachelor og masternivå.

Vi har nå gjengitt uttalelser fra de som var så opptatt av dette temaet at de brakte det på bane tidlig i intervjuet eller viste til at de har observert mangelfulle skriveferdigheter over år. I de to intervjuene fra sykepleierutdanningene var temaet ikke like fremtredende, utover en bemerkning om at skriftlig fremstilling kan være krevende for minoritetsspråklige studenter. Ved det andre lærestedet for geofag var oppmerksomheten mer rettet mot studenters tendenser til reproduksjon av kunnskap, noe vi oppfatter som et annet om enn beslektet tema. I den teoretiske musikkutdanningen fortalte de at mange ser ut til å streve med skriving, som de mente er en kjernekompetanse, men at dette er mest uttalt på masternivå, hvor manglende trening kan føre til at studenter bruker uforholdsmessig mye tid. Egne skrivekurs for masterstudenter har også vært nevnt i et par av gruppeintervjuene. Ved det andre lærestedet for idrettsutdanning viste de også til at de har et lite skrivekurs for nye studenter, som studentene etter sigende finner nyttig. Dette er med hensikt lagt til første semester, før de skal besvare en hjemmeeksamen det andre semesteret.

Ved halvparten av lærestedene har svake eller varierende skriveferdigheter blant studentene vært et viktig tema, som vi ser. Ved de øvrige lærestedene som er omfattet av undersøkelsen, har ikke problemstillingen vært like sterkt fremhevet, men den har heller ikke vært avvist. Vi mener det er interessant at studentenes skriveferdigheter tematiseres i så ulike utdanninger som jus, ingeniør/sivilingeniør, lektorutdanning og idrettsfag. Beskrivelsene av hva som kjennetegner god skriftlig fremstilling varierer mellom utdanningene, og vi aner at det finnes forskjeller i de formelle kravene til en teknisk rapport og til et juridisk resonnement. Likevel, presisjon i ordvalg og klarhet i fremstilling, disponering av stoffet, bygging av avsnitt synes å være forbedringsområder som går igjen. Disse fagene hvor studentenes skriveferdigheter fremheves, deler seg på skalaen harde versus myke fag, og anvendte versus rene fag. Det er også store forskjeller mellom fagene når det gjelder grad av konkurranse for å komme inn. Jus, sivilingeniørutdanningen og idrettsutdanningen har høye inntakspoeng, og lærerne har også vist til at de har å gjøre med i utgangspunktet prestasjonssterke studenter når de omtaler sviktende skrivekompetanse. Ved lektorutdanningene og ingeniørutdanningen er inntakskravene lavere, og her er også skrivekompetansen et viktig anliggende.

Vi vet at «klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon» inngår i et av kompetansemålene for norsk skriftlig etter Vg3 (som gjengitt i kapittel 2.5.5). Et spørsmål vi ikke kan besvare, men som det likevel kan være betimelig å stille, er om forståelse av at det er forskjell mellom sjangere, som elevene

lærer gjennom grunnopplæringen, gjør dem lydhøre for at en faglig tekst innenfor et spesifikt fag vil ha viktige og udiskutable kjennetegn, og at disse fungerer som kriterier for kvalitet.

3.1.3 Leseferdigheter

I omtalene av hva som synes å overraske de nye studentene, ble også kravene til hvor mye de skal lese trukket frem.

Et eksempel er temaet idrett og samfunn i årsstudiet idrett, hvor kontrasteringen til videregående opplæring ble ganske konkret: «I videregående har de en bok som de bruker to år på, og her har du tre ganger så stort pensum på seks uker». I tillegg til at tempoet er høyere, fikk vi også høre at studentene strever med å sortere ut det viktigste i pensumet. Det handler om filosofi, sosiologi, psykologi, pedagogikk og historie. Studentene klager over at det er mye å lese, ble det sagt.

Juristene pekte på at studentene ikke bare har et betydelig pensum. Utover å lese pensum må de også beherske kilder av skriftlig art. Mange av studentene har etter sigende gode læringsstrategier når det gjelder å skaffe seg oversikt og se sammenhenger, men for å forstå en juridisk tekst er det viktig å legge merke til detaljer og nyanser. Dette krever en annen måte å lese på, som det tar tid før studentene behersker. Å skille det vesentlige fra det mindre viktige, kan være en stor utfordring for førsteårsstudenter. Det tar tid før studentene forstår at det å forberede seg til en forelesning ikke betyr at de skal ha lest læreboka fra perm til perm, det kan tvert imot gjøre dem mindre forberedt, fikk vi vite.

Også fra sykepleieutdanningen ble studentenes klager over stoffmengden fremhevet. Det var påfallende for lærerne hvor strevsomt studentene mente det var å forholde seg til 2000 sider til en eksamen. Råd fra lærerne om å gå på forelesninger, trekke ut essensen av det som foreleser tar tak i, og bruke det når en leser til eksamen, dempet etter sigende ikke de massive tilbakemeldingene på lærestedets diskusjonsfora.

En lærer i den musikkteoretiske utdanningen resonnererte slik:

Hvis man hadde fulgt samme spor som de er vant med fra videregående, og gitt dem en oppgave hver uke, lekser liksom, at de måtte skrive litt om det og lese litt for å skrive om det, da hadde man på en måte senket kravet til selvstendighet. Men noen av dem skal jo etter hvert kunne klare en master, de må på et eller annet tidspunkt bli selvstendige. Det er noe som kjennetegner universitetsstudiet veldig, tenker jeg, at de må lese og tenke selv, og prøve å finne sammenhenger. De ønsker å få tydeligere rammer og er veldig opptatt av det: "Hva skal vi lese? Hvilke sider skal vi lese?". De har ikke fått forståelsen av at her kan man tilegne seg det på mange måter og fra mange sider. Og de stoler veldig på oss, det som vi anbefaler. De er veldig opptatt av at det er det som gjelder, men man kunne jo godt tenke seg at de kunne finne tilsvarende litteratur noen andre steder enn det som er anbefalt.

Her synes det som studentene kan være interessert i å lese mer, så fremt de er sikre på at det de leser er verdt å lese. Om anbefalt litteratur kommenterte en av lærerne i sivilingeniørutdanningen at det er bortkastet, fordi «det er ingen som leser det du legger i den kategorien».

På spørsmål til lærerne i sivilingeniørutdanningen om studiet var mer som videregående skole sammenlignet med andre universitetsstudier, svarte lærerne bekreftende, men en av dem la til: «Det er bare veldig mye hardere». Vi aner at det er forskjell i krav til hvor mye studentene er forventet å arbeide selvstendig og hvor mye undervisning de får. Dette vil vi utdype under omtalen av arbeidsmåter, hvor vi også skal se på læringsstrategier.

Ingen lærere har bemerket forskjeller etter hvilket studieforberedende utdanningsprogram studentene har bak seg, heller ikke idrettslærere eller musikk lærere når det gjelder spørsmålet om hvordan studenter takler store mengder tekst. Enkelte har bemerket at de som har påbygg bak seg, er lite forberedt på kravene til mye lesing, men vi har ikke pløyd dypere i dette siden påbygning til studiekompetanse ikke er omfattet av dette prosjektet.

I studier hvor studentene er forventet å lese store mengder tekst, er også kravet til selvstendighet og evne til å forstå hva som forventes av dem, sterkt poengtert. Vi har sett at lærere også bidrar til å hjelpe studentene når de gir dem råd om hvordan de kan bruke forelesningene som holdepunkter for å sortere mellom viktig og uviktig i de tekstene de skal forholde seg til. Vi ser likevel en nokså gjennomgående poengtering av at det først og fremst er begynnerstudenter som har problemer. Det tar tid, enkelte krav kan de streve med en stund, men de lærer.

3.1.4 Fordypning

Lærerne i utøvende musikk var svært opptatt av at elever i utdanningsprogrammet for musikk, dans og drama har for liten tid til øving på instrumentet sitt. Med avgjørende vekt på det utøvende og skapende, ble det å ha gode utøvende kvalifikasjoner fremhevet som helt sentralt i det å være studieforbereidet ved dette lærestedet. Tidlig start, kontinuitet i opplæringen, ti tusen timers øving før fylte nitten år samt at de tre siste årene er rettet inn mot høyere musikkutdanning, ble referert som hovedpunkter i en rapport om en best mulig utforming av musikkutdanning forut for universitetsnivået, utgitt av en europeisk sammenslutning av musikkonservatorier. En av lærerne sammenlignet med klassisk ballett, hvor alle forstår at det er avgjørende å starte tidlig for å bli en god utøver. Han fremhevet et skille mellom kunnskaper og ferdigheter. Ferdighetstilleggelse må starte tidlig, mens kunnskapstilleggelse vil foregå i forskjellige perioder av livet, hevdet han.

Disse lærerne hadde erfaring fra mange års opptak av nye studenter, og de hadde klare meninger om nivået på de studentene som kommer fra musikk, dans og drama:

Tidligere het det musikklinje på videregående, da gikk du der og studerte musikk, men ikke både dans og drama og alle muligheter. Nå er fagkretsen spredt på ufattelig mange disipliner, og at de lærer masse-, eller rettere sagt lite om mange ting på sett og vis, det er vel det som er problemet tenker jeg.

Basert på erfaring med opptaksprøvene, meddelte en annen lærer:

Hovedfunnet er vel egentlig at de som har gått på MDD og søker hos oss, de gjør det i svært beskjeden grad bedre enn de som ikke har gått MDD-linje. Og det gjelder også på teori- og gehørprøve faktisk. Og det er faktisk nesten fascinerende etter at de har hatt 12, 17, og - er det 22 - uketimer i de tre årene. Også de som inngår i MDD-statistikken, svært mange av dem har også et ekstra år, at de for eksempel går på Tonheim folkehøyskole for å klare å komme inn. Og som jeg forstår det så er MDD i dag veldig preget av at en vesentlig del av søkerne til MDD tas inn uten opptaksprøver i musikk. Altså, de kommer inn, rett og slett, på skolekarakterer. Det gjør at man har en veldig heterogen elevgruppe.

En av de andre lærerne som deltok i samtalen, pekte på at musikk, dans og drama kan fungere godt sosialt, og for mange kan det derfor være «en ventil for å komme seg igjennom». Dette har en allmenndannende verdi som en ikke bør neglisjere, men det er likevel slik at utdanningsprogrammet, sett fra deres ståsted, «ikke leverer varene». Dette fagmiljøet ønsker seg en strukturendring med større vekt på de fagene som kreves for å oppnå studiekompetanse og ellers tilrettelegging for øving. De ønsker også større innflytelse over innholdet i musikkutdanning på videregående nivå for at den skal være mer i tråd med den utdanningen de gir og det vi kanskje kan kalle konservatorietradisjonen. Det ligger utenfor dette prosjektets rammer å forfølge deres argumentasjon.

Ved den andre musikkutdanningen var de ikke like kritiske til musikk dans og drama, men de kjente problemstillingen fra media. De var selv mer opptatt av forskjeller mellom videregående skoler med hensyn til hvor godt grunnlag studentene deres har fått på forhånd. Ved de to idrettsutdanningene hadde de i ulik grad systematisert kunnskap om hvem som kom fra idrett og hvem som hadde gått andre veier til studiekompetanse. Ved det lærestedet hvor de undersøker dette, mente de at de studentene som kommer fra utdanningsprogrammet idrett og har hatt treningslære, er godt forberedt på hva de møter i høyere idrettsutdanning ettersom pensumlitteraturen i videregående er godt

oppdatert, ble det fortalt, samt at dette også er studenter som ofte utmerker seg som interesserte og nysgjerrige på spesifikke temaer de kjenner fra videregående. En av lærerne mente at idrett på videregående nivå kan synes å være mer orientert om fakta, om «riktig» og «galt», mens de i høyere utdanning i større grad må anvende skjønn og begrunne konklusjoner. Dette betyr ikke at idrett i videregående er dårlig, men studentene får øynene opp for at et spørsmål kan være mer komplekst enn de tidligere har lært. Dette forstod lærerne som uttrykk for de to utdanningsnivåenes egenart og dessuten et spørsmål om modning.

Utover dette visste universitetslærerne lite om hvilke studieforberedende utdanningsprogram de enkelte studentene har fra videregående opplæring, med unntak av det som gjelder påbygg til studiekompetanse, som vi har vært inne på ovenfor. Selv om ingen andre av universitetslærerne skilte så skarpt mellom de ulike utdanningsprogrammene som de gjorde i den utøvende musikkutdanningen, var det andre som var inne på lignende tanker, men de uttalte seg da om videregående opplæring som sådan. En av dem var en av lærerne i geofag, han var opptatt av større dybde fremfor bredde og resonnerte slik:

Hvis vi nå snakker om videregående, så tror jeg at istedenfor at det skal dekke et så voldsomt bredt felt, så hadde det vært mye lurre å dekke noe smalt på en god måte. For jeg tror at det skjer noe i hjernen hvis du lærer noe voldsomt godt, så vet du at du kan lære noe godt for det har du gjort før, og da har du det med deg på en måte. Hvis vi ser på geografiboka i første klasse på videregående, altså hvis de kunne den geografien de lærte på videregående så er det nesten sånn at de kunne tatt grunnkurs i geologi her hos oss. Det er så vanvittig mange ting de skal gjennom på videregående at det er nesten ikke til å tro. Avanserte ting blir bare nevnt, og så sitter du der og skal pugge ting som du ikke skjønner. Istedenfor å konsentrere seg om noe helt konkret og si at dette skal de kunne og de skal kunne det godt.

En av kollegene sa seg enig, men mente at elevene også bør få vite om interessante og fagrelevante områder som de ikke skal fordype seg i, samtidig som en gjør det klart at de heller går dypt inn i utvalgte tema. En lærer pekte på verdien av å forstå en komplisert ligning. Hvis man har gått grundig inn i én og forstått alle elementene i den, vil man ikke være så redd for ikke å skjønne kompliserte ligninger: «Da vet du at de andre ikke nødvendigvis er umulige.» Slike erfaringer har overføringsverdi, ble det poengtert. En av disse lærerne ga uttrykk for at mange studenter sier de kan derivasjon, men de følger bare en regel, og de forstår ikke hva det er de gjør. Dette mente han kan henge sammen med at de gjennom videregående har vært drevet mot å lære for eksamen. Slik fungerer det ikke på et universitet, da er det en dypere forståelse som gjelder. Ved det andre lærestedet for geofag var de også opptatt av manglende dybde i videregående skole.

I videregående skal du prestere på prøve etter prøve etter prøve, uke etter uke etter uke. Du skal være ganske moden i videregående for å rekke å øve så mye og klare å fordøye alt, rett og slett.

Prøveregimet oppfordrer til reproduksjon av kunnskap, ble det hevdet fra dette geofagmiljøet, og dette skal vi straks se nærmere på. Miljøet var også opptatt av at studentene mangler trening i å se sammenhengene mellom fag. For geologi er også kjemi et basisrealfag på linje med matematikk og fysikk. For en geolog kan ikke klare seg uten kjemi, en klimatolog kan heller ikke klare seg uten kjemisk forståelse, ble det presisert. 5-timersregimet for fordypningsfag i videregående opplæring oppfattes som en hemske for slik tverrfaglighet. Et ønske for det videregående nivået er derfor at de klarer å integrere emnene i større grad.

3.1.5 Å stole på seg selv og egne vurderinger

Under drøftingene av om begynnerstudentene behersker de ulike kompetansemålene i norsk etter Vg3 (gjengitt i kapittel 2.5.5), var også kompetanse i å vurdere argumentasjon i ulike tekster oppe til diskusjon under intervjuene. Et gjennomgående svar var at dette varierer fra student til student, og at det er vanskelig å si noe helt generelt. Enkelte hadde imidlertid ganske sterke meninger om dette, noe

som gjerne kom frem tidlig i intervjuet da samtalen dreide seg om hva det vil si å være studieforberedt. Fra ett av de geofaglige miljøene ble det hevdet med styrke at nye studenter har en tendens til å reprodusere kunnskap:

De har lært å reprodusere kunnskap men de har hverken lært å bruke eller å skaffe seg kunnskap selv, eller å være kritisk til kunnskap. Når det står i en bok, så er det sant, og det reproduseres. Og de husker, og de gjentar bare den kunnskapen de har lest. De har ingen av de der mere kritiske vurderingene som vi forventer på et universitet. De er helt uforberedt på at vi sier «den artikkelen du siterer der eller det du har lest der er bare sprøyt, i dag så er det faktisk noe helt annet som gjelder». Og de blir kjempefrustrert i begynnelsen, de går på smell etter smell når det gjelder det.

Denne læreren trakk frem en episode fra egen undervisning. I en forelesning hadde han fortalt studentene at det ikke fantes primater før for 63 millioner år siden. En student hadde likevel sagt i en presentasjon rett etter forelesningen at primatene utviklet seg i juraperioden for 200 millioner år siden. Antakeligvis betraktet studenten en trykt artikkel som vedkommende hadde brukt som kilde, som en større faglig autoritet enn hans egen forelesning, spekulerte han. Å oppøve studentenes ferdigheter i å skille mellom dårlige og gode kilder, var et viktig anliggende for denne læreren. Han mente at det finnes mye propaganda på nettet, for eksempel fra kreasjonister, og kanskje må man lese et stykke ut i artikkelen før man forstår hva en har å gjøre med. Å undersøke webadressen kan gi holdepunkter, men det kan likevel være vanskelig å avsløre at det er snakk om propaganda. For at studentene skal lære å forholde seg kritisk, har han utviklet en egen strategi. Han kan gi dem en fagfellevurdert artikkel som de skal presentere. Når de har jobbet med den lenge og grundig, avslører han at artikkelen inneholder mange alvorlige feil, slik at hele arbeidet faller sammen. Det fungerer som en øyeåpner, studentene vil aldri lese en artikkel på samme ukritiske måte igjen, mente han.

En annen lærer innvendte at det kan være vanskelig for studentene med relativt begrensede kunnskaper å avsløre feil eller propaganda. En tredje av disse lærerne mente at det er viktig å bygge studentenes kompetanse i å vurdere argumenter i det offentlige ordskiftet, for eksempel om klimaspørsmål. De må læres opp i de fysiske lovene, slik at de har en faglig bakgrunn for å vurdere det som blir sagt. Kunnskap og faglig modenhet oppfattes med andre ord å demme opp for at studentene lar seg forlede.

Som vi har sett ovenfor, ble studentenes tendenser til å reprodusere kunnskap sett i sammenheng med deres erfaring fra videregående med stadige prøver. En utdypet det ved å hevde at elevene i videregående skole ikke trenes i undring: Når en reproduserer, undrer en ikke, en vet hva som kommer på prøven hva som er pensum og forbereder seg på det, kanskje ved å lære setninger utenat for å få en god karakter. De burde heller stoppe opp og undre seg og spørre seg hvorfor det er formulert som det er i læreboka, mente han.

Også lærerne i en av lektorutdanningene ytret ønske om at studentene må oppøve en mer kritisk holdning til kilder og større bevissthet i kildevalg. Lærerne i ingeniørfaget var opptatt av lignende tendenser hos sine studenter, og en lærer brukte betegnelsen «klipp og lim-generasjonen» om studentene.

De stoler ikke nok på seg selv, de må hente det et sted. Jeg jobber en del med det på labbøvingene, hvor jeg får innleveringer som er helt tydelig klipp og lim, henta fra håndbøker og fra forelesningsnotater. Så sier jeg «bry dere ikke om det der, skriv det med egne ord». Og det blir som regel bedre. [...] Før hadde vi ikke de hjelpemidlene. De er kommet de siste årene. Så uansett hvilke spørsmål de får, så spør de wikipedia eller youtube. De stoler ikke lengre på sin egen intelligens, og det er et generelt problem.

Denne argumentasjonen føyer seg inn i bildet som ellers tegnes av selvstendighet og kritisk tenkning som imperativer i et universitetsstudium. Det er også forenlig med idealet om dybde fremfor bredde med store anstrengelser for å rekke over mange og spredte temaer, som disse informantene oppfatter

som karakteristisk for det videregående nivået. Et regime med hyppige prøver, som i videregående, fremstår også som uforenlig med kravet til dybdeforståelse, konsentrasjon og tid til øving.

3.1.6 Arbeidsmåter

I det som fremgår ovenfor om universitets- og høyskolelæreres forståelse av hva det vil si å være studieforbereid, er viktige stikkord selvstendighet, ansvar for å arbeide på egen hånd når ingen passer på og vilje til å sette seg inn i hva som kreves av en. Mangel på tett struktur og tett timeplan kan oppleves som forvirrende for nye studenter, som en av lærerne i den teoretiske musikkutdanningen fortalte om. Når de kommer fra videregående og er vant til 30 undervisningstimer per uke og de møter et studium med 8-10 undervisningstimer, ikke hele dager og ikke alle fag har innleveringer, da blir mye overlatt til studenten selv. Lærerne her var usikre på om dagens studenter kanskje er mindre selvstendige enn studentene pleide å være tidligere, men så dette som en sannsynlig konsekvens av de mange reformene og at «alt er blitt så mye mer strukturert enn det var før».

En av utdanningene som i høy grad er strukturert, er sivilingeniørutdanningen:

Dette studiet ligger ganske nært videregående skole ved at man har en ganske strukturert timeplan og ukentlige regneøvinger. Kall det gjerne lekse. Så det er jo en ganske kontinuerlig oppfølging sånn sett. Men det er vel ikke samme kontrollregimet som i videregående skole.

Ingen savner læreren i videregående som sitter ved kateteret og hører elevene, ble det sagt. Øvelsene kommer rett etter forelesningen, hvilket tilsier at studentene bør være forberedt i forkant av forelesningen. Studenter kan finne på å gi seg i kast med øvelsene uten at de har lest så mye, hvilket forstås som å gå baklengs inn i det. Tidligere var øvingene frivillige, men studentene bad om at de ble gjort obligatoriske, for de innså at de ellers ikke gjorde dem. Studentene er ganske fornøyd med strukturen, eller de aksepterer at det er som det er. Og lærerne mener de har empiri for at «okey, gjør man øvingene og får til dem sånn noenlunde, da er man rimelig ajour». Som vi har vært inne på allerede, understreker lærerne at studiet er krevende. Det er «et ganske hardt press fra dag en» og progresjonen er vesentlig raskere enn i videregående. Studentene må lese jevnt for ikke å havne langt bakpå, ble det sagt.

At en råder studentene til å lese det som tas opp i forelesningene på forhånd, ble også fremhevet ved andre læresteder, men det ble også lagt til at studentene i varierende grad gjør det. I den teoretiske musikkutdanningen fortalte en lærer at han gir studentene en detaljert oversikt over hva de bør ha lest og hva de bør ha hørt igjennom før hver forelesning. Han mente dette var å gi det til dem med teskje, men på denne måten henger stoffet bedre sammen, poengterte han, før han la til at det er veldig mange som ikke gjør det. De stoler på at de skal ta det igjen en annen gang, og da hopper det seg opp. I motsetning til andre fag har de ikke hyppige innleveringer, men kanskje et essay som skal leveres flere uker frem i tid. Hans oppsummering var at han «synes det er en utfordring å få dem til å studere, å få dem til å jobbe jevnt».

Ved en av idrettsutdanningene ble det også fortalt at de legger ut leseplaner før undervisningen slik at det er helt klart hva som skal gjennomgås i «neste time».

Jeg opplever at studentene svært ofte ikke har lest. De leser i etterkant, kommer der til timen og hører på. Enkelte er forberedt, men noen vil ha en power-point-presentasjon levert ut på forhånd så de kan hente den opp og sitte og notere på den. Jeg prøver å si at det er faktisk dokumentert at du lærer bedre ved å skrive notater for hånd, faktisk, enn på maskin. Men de mener de kaster bort tid ved å måtte sitte og skrive. Det er noe med type læring og det å ta inn stoff. Blir det i for stor grad servert, lurar jeg på. Hvor mye skal en forvente at de studerer på egen hånd, setter seg ned og har ro til det, i stedet for å bare få det halvtvygd servert?

Ved den andre idrettsutdanningen mente lærerne at studentene er ganske bevisste på hvordan de lærer best. Dette kommer frem i såkalte utdanningssamtaler som de har med hver enkelt av de nye studentene etter noen uker. Da er et av spørsmålene hvordan de lærer best. Dette kan studentene

etter sigende svare godt på. Noen mener de lærer ved å lese på egenhånd, eller ved å løse oppgaver, noen mener de lærer best ved å jobbe selvstendig, andre at de lærer best ved å samarbeide med andre. Atter andre sier de har vanskelig for å strukturere seg. Studentenes bevissthet på dette ble satt i sammenheng med samtaler som foregår gjennom grunnskolen og videregående opplæring, hvor lignende spørsmål stilles, ifølge en av lærerne som også har erfaring som forelder til barn i grunnopplæringen.

I forløpet av samtalen ved dette lærestedet ble det fremhevet at det som skiller studentene som får A og B fra de som får D og E, er nettopp ferdighetene som er formulert i kompetansemålet (se kapittel 2.5.5) om å kunne orientere seg i store mengder tekst og sammenfatte og vurdere relevant informasjon. De som klarer å trekke ut essensen og «catche poenget» selv om tekstmengden er stor, er de som får de beste karakterene. De som bare finner stikkord og viser at de mangler oversikt, skårer dårlig. Dette handler stort sett om hvor mye arbeid de har lagt ned, men det finnes også studenter som viser god innsats, men som likevel ikke får det til.

En av de eldre lærerne i det ene jusstudiet mente spørsmålet om læringsstrategier er veldig interessant og noe hun hadde tenkt mye på. Hun mente at skolen har gitt avkall på noen helt opplagte læringsstrategier, og at det har vært til veldig ulempe for elevene og studentene:

Det er sånne skikkelig gammeldagse ting, som for eksempel å lære utenat som jeg opplever er en utrolig god læringsstrategi. Hvis du skal lære ting utenat så er du nødt til, i hodet ditt, å finne hovedpunkter og sammenhenger i stoffet, ikke sant. Du må fordøye det på en bestemt måte for å kunne gjengi det utenat, og det er de helt håpløse på. Det er hukommelsestrening, som de ikke får. Så har de sluttet helt med en annen læringsstrategi som jeg synes er glimrende, nemlig gjenfortelling. Ikke sant, det er ikke akkurat det samme, men du er nødt til å konsentrere deg om hovedpunkter, og du skal gjengi, men på din egen måte. Og det er jo utrolig nyttig for jurister, å kunne gjenfortelle. Og en tredje læringsstrategi som jeg synes skolen har gitt fullstendig slipp på, det er å legge vekt på en god og effektiv håndskrift; det har de ikke, det har de mistet.

Disse tre: utenatlæring, gjenfortelling og håndskrift betegnet hun som så lavteknologiske og så vidunderlige, og selv om de er det hun kalte urtidsstrategier, beklaget hun at de var borte fordi hun mente at studentene ville hatt veldig glede av dem.

Ved en av lektorutdanningene ble det fortalt utførlig om hvordan studentene læres opp i metakognisjon gjennom bruk av VØL-skjema.⁸

I pedagogikken så kommer vi inn på det, og jeg bruker bevisst en del av de læringsstrategiene som jeg jo egentlig forventer at de har lært, sånn som å bruke et VØL-skjema, to- og trekolonnenotat og sånn. Jeg bruker det bevisst med studentene fordi at de skal føle selv på kroppen hvordan det er å gjøre det, sånn at de kan bruke det på elever. [...] Jeg tror det har en positiv effekt for dem, men jeg opplever ikke at de har vært borti det før.

Det er verdt å merke seg at det er i den didaktiske og ikke i den faglige delen av lektorstudiet at læringsstrategier tematiseres. Vi stilte også spørsmålet til lærerne i utdanningen til utøvende musikere. Undervisningen i utøvende musikk er spesiell på den måten at den foregår en til en. En av lærerne tilkjennega at han ser på læringsprosessen som forenlig med en mesterlæretradisjon, og at han alltid stiller spørsmål til studentene (hva, hvorfor, hvordan) heller enn å gi dem svarene. En annen av lærerne supplerte med at de gode spørsmålene er mer befordrende enn de raske svarene. På

⁸ VØL er forkortelse for «Dette vet jeg om emnet», «Dette ønsker jeg å lære om emnet» og «Dette lærte jeg om emnet», ifølge Utdanningsdirektoratet:

<http://www2.udir.no/Samisk%20som%20F8rstespr%E5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-lareplan-i-Samisk-som-forstespra/Samisk-som-forstesprak-Nordsamisk/Hoyremeny/Vurderingsskjemaer-skjemaer/index-6.html>
Lesedato 9.9.15.

spørsmål om studentene har tilegnet seg gode arbeidsmåter før de starter hos dem, svarte en av lærerne at det var vanskelig å generalisere, ettersom han jobber med én og én student, men fortsatte:

Det er veldig få jeg savner dedikasjon hos. Og har man dedikasjon og pasjon, så føler jeg at da skal det dårlig gjøres av meg om de ikke innen noen uker har rimelige gode arbeidsmåter. Hva de har på forhånd, det er en litt annen sak.[...] Det utøvende faget er veldig krevende kan du si, men jeg sier til mine elever: «Jeg kan ikke lære deg noen ting; jeg kan lære deg å lære deg noe selv», og det gjør de mellom timene. Noen får det lett til, og andre må kjempe mer. Jeg respekterer deres innsats høyt egentlig.

En av kollegene mente at det stadig finnes et uutnyttet potensiale i å lære studentene gode arbeidsvaner, men la til:

I forhold til andre elevgrupper, så tror jeg at de som er såpass gode at de kommer seg inn [her], de har faktisk forsert mange barrierer og de har måttet arbeide rimelig metodisk i en god del år, for å få i hvert fall noen tusen timer på baken. Og det der har overføringsverdi til alle andre fag, derfor gjør de det stort sett bra i det meste av det de driver med.

Det er ellers lite å rapportere fra svarene vi fikk på spørsmål om studentene har gode læringsstrategier med seg fra videregående. Dette kan kanskje skyldes at universitets- og høyskolelærere ofte ikke har så nær kontakt med studentene at de vet hvordan de arbeider. Vi har imidlertid sett at de har betydelig erfaring med og refleksjoner over studentenes møte med kravene som stilles til selvstendig arbeid og innsats. Som vi har sett i dette avsnittet gjelder slike krav uavhengig av om timeplanen er tett eller det bare er noen få timers forelesning per uke. Kanskje er læringsstrategi et noe diffust begrep, men vi brukte også «studieteknikk» i samtalene. På samme måte som for oppøving av skriveferdigheter, er det ved flere læresteder blitt fortalt om kurs i «studieteknikk» som arrangeres av institusjonen sentralt.

3.2 Brobygging og frafallsforebygging

Hva lærestedet gjør for å møte nye studenter på en slik måte at overgangen fra videregående blir forståelig og enklere for dem, er et viktig tema. Vi har gjennom dette kapitlet sett at dette har vært omtalt i flukt med andre temaer, noe som ofte skjedde uten at vi hadde stilt direkte spørsmål om det. Et eksempel er veiledning i skriving, som en av lærerne i lektorutdanningen fortalte at han bruker mye tid på med begynnerstudentene. Andre har snakket om skrivekurs og kurs i «studieteknikk» arrangert ved institusjonen og på tvers av instituttene. Det å møte hver enkelt student og følge dem opp i såkalte utdanningssamtaler etter de første ukene, er et eksempel fra det ene årskurset i idrett.

Vi har også vært inne på omtaler av videregående skole og hvordan universitets- og høyskolelærere meddeler sin forståelse av dette nivået. En av juristene var ganske eksplisitt på at utdanningsnivåene og typene institusjoner er forskjellige:

Mitt inntrykk er at institusjonene er så forskjellige, altså universitetsinstitusjonen har en annen logikk enn den videregående skolen. Også at de får ikke noen bru der, sånn at den brua blir de nødt til å lage selv på et vis.

I det foregående har vi også sett at lærere tilkjennevir at de stadig drøfter hvor langt de skal komme studentene i møte for å orientere dem om hva som forventes, kravene til innsats, hva de må vite og hvordan studentene forventes å ta et betydelig ansvar selv. Hvis en går for langt i forsøk på å møte dem, vil en gjøre dem en bjørnetjeneste, ettersom de før eller siden må finne ut av det og modnes som ansvarsfulle unge mennesker, er ett synspunkt som deles på tvers av institusjoner. Sitatet over kan også sees som ett ståsted i denne diskusjonen. Vi tolker utsagnet som en ansvars plassering, en posisjon mellom ulike avveininger, som likevel ikke er absolutt eller kategorisk. En kollega av den siterte juristen skjøt inn at det arrangeres kollokvier for nye studenter med en mer erfaren student som leder, de første ukene av studiet for at de skal ha faste møtepunkter og knytte seg til en mindre gruppe innenfor den større massen av studenter. Dette er noe flere læresteder har fortalt om. Noen oppfordrer

studentene til å gå sammen om å etablere slike grupper for samarbeid om læringsarbeidet, andre institusjoner tar regien og deler studentene inn i grupper. For slike kollokvie-ordninger kan vi observere i intervjumaterialet at både sosiale og faglige begrunnelser gjør seg gjeldende.

Den siterte juristen kom også med betraktninger om hvor glade de nye studentene er, for dem er det stadig «party, party», mente han. Så blir de mer alvorstynget det påfølgende året, og enda litt mer året etter, og de mest alvorlige studentene er de som går siste år på master. Han mente likevel at det var veldig viktig at studentene er igjennom den sosiale delen hvor også festene hører med, fordi det er der mye av den uformelle læringen skjer: «Og det er der de danner seg sine infrastrukturer som de kommer til å få nyttiggjort seg gjennom hele karrieren, helt til vi blir pensjonister».

Lærerne ved det ene lærestedet for sykepleie meddelte at de forsøker å bygge på et sosiokulturelt læringssyn, hvilket ble forklart som en bevisst vektlegging av variasjonen i kompetanse som finnes blant studentene. Disse kommer med ulike erfaringer fra arbeidsliv og skole, og dette er kompetanse som lærerne aktivt ønsker å dra veksler på. Samtidig gjør denne tilnærmingen at mange av studentene, ikke minst de som har vært borte fra utdanning en stund, opplever seg ivaretatt.

Ved den ene idrettsutdanningen hvor de tar inn cirka 100 studenter hvert år, legger de vekt på at hver student skal oppleve å bli møtt. En av lærerne snakker med dem tidlig, spør hva de har gjort, hvor de kommer fra, hvor gamle de er og hvilke interesser de har. Dette skriver hun ned og lager en oversikt som hun deler med de andre lærerne. Dette er det lærestedet hvor de også har utdanningsamtaler med studentene etter noen uker.

Ekskursjoner eller kurs i felt innenfor geofag over en eller flere dager har også vært nevnt, men her virket det som det ikke er det sosiale, men det faglige som vektlegges fra lærernes side. Feltkursene betraktes som en hjelp for studentene når det gjelder å forstå sammenhenger som det er vanskelig å formidle i forelesninger. Flere av lærerne i geofag ved det ene lærestedet var opptatt av at studentene må forstå at de skal følge med, de må være tett på for å få med seg det de skal når de er på feltkurs. Under forelesninger er de også forventet å være mentalt tilstede. En av geologene var provosert av studenters hang til å være på Facebook under forelesninger: «Jeg føler ikke at det er min jobb å si til dem at de skal høre etter på forelesning. Jeg skjønner ikke at de velger å komme.» En kollega supplerte: «Jeg sier det til dem, skal dere være på Facebook, behøver dere ikke å være her, da kan dere bare gå.»

Fra en av lærestedene for sykepleie ble det fortalt at de gjennom det siste året hadde jobbet mye med læring, og presisert overfor studentene viktigheten av å være forberedt før undervisningen. De hadde nylig startet med å legge ut spesifikk oversikt over hva de forventet at studentene hadde lest før de kom til undervisningen. Et slikt grep kan sees som en håndsrekning til studentene og et forsøk på å komme dem i møte. Likevel undret disse lærerne seg over hvor vanskelig studentene hadde for å forstå en pensumliste eller litteraturliste. En pensumliste i videregående er en lærebok i hvert av fagene, var en av lærerne kommet frem til, og hun tilføyde: «Det er den overgangen som er spesielt komplisert».

Lærerne i et av jusstudiene fortalte om planer de har om å utvikle et digitalt kurs som studentene kan ta på forhånd for at de skal være bedre forberedt, og som handler om hva de skal gjøre, hva som forventes når de kommer på forelesning og hva som forventes på seminar, hvilke tekster de bør lese osv., slik at de lettere forstår hvor de er. Lignende tanker ble omtalt som en god ide i den ene idrettsutdanningen.

Med hensyn til faglig brobygging, står beskrivelsen fra lærerne i ingeniørutdanningen i en særstilling:

Vi kan si at vi ville hatt adskillig mindre kull hvis ikke vi hadde satset, for vi er en liten skole. Og hvis vi ser på de som tar matte R2 og fysikk 1 i [denne landsdelen], så har vi jo plass til alle som kommer ut av gymnaset, og enda klarer vi ikke å produsere nok ingeniører i forhold til

hva markedet ønsker. Derfor så har jo vi her ved skolen spesialisert oss på å prekvalifisere folk selv, gjennom forkurset ikke minst. Forkurset er et kjempekurs.

Lærerne ved denne utdanningen hevdet at det er to kategorier nye studenter: de som kommer rett fra videregående skole og som har bestemt seg for å bli ingeniører, og de som gjerne er «tretti pluss» og som har vært i arbeidslivet i mange år og som har bestemt seg for at de vil «rykke opp i hierarkiet» eller de trenger omskolering på grunn av en yrkesskade. Hver av disse to gruppene har sine utfordringer. De yngre kan ha et godt matematikkgrunnlag, men kan slite litt med andre fag og faguttrykk som lærerne bruker uten å tenke på at det sitter folk der som ikke har vært på en byggeplass noen gang. Dette kan de eldre ha god kontroll på, mens det er lenge siden de har sittet på skolebenken.

Fra den teoretiske musikkutdanningen ble det også meddelt at de var oppmerksomme på antall søkere til studiet, og de registrerte at tallene for tiden var synkende. At de var nødt til å være oppmerksomme på «markedet» kombinert med den økte vektleggingen av studentoppfølging i universitetssystemet, mente en av lærerne hadde bidratt til at de er blitt «ganske flinke på å behandle forskjellige studenter». Ikke desto mindre hevdet den samme læreren senere i samtalen at det ikke kan være meningen at alt skal skli lett inn. Når man går på det høyeste nivået av en utdanning innenfor et fag, så skal det koste noe: «Det skal være den slags friksjon som gjør at du virkelig er nødt til å gjøre en innsats».

Vi har i denne gjennomgangen sett at det varierer noe hvordan lærere i ulike utdanninger betoner at de legger til rette for studentene og ønsker å hjelpe dem til å forstå hva som kreves av dem. Noen legger mer avgjørende vekt på studentenes ansvar for å følge med og gjøre en innsats. Vi har også sett at flere lærere understreker viktigheten av at studentene er integrert sosialt. Frafall fra studiet har ikke vært systematisk diskutert i gruppeintervjuene, men vi har gjennomgående stilt spørsmål om hva lærerne eventuelt gjør for at alle studenter, også de som strever med å lykkes, skal klare å henge med. Vi vil gå nærmere inn på to ytterpunkter i lærestedenes tilnærming, slik dette er blitt formidlet for oss.

Fra den ene utdanningen i geofag ble det poengtert at det ikke er noen menneskerett å få høyere utdanning: «Alle skal ikke ha en universitetsutdannelse. Det er ikke en menneskerett å gå på et universitet». Ikke alle blir med videre, ble det sagt, noen stryker på en del eksamener og tar det opp igjen hvis de vil, men da kommer de ofte ikke opp til eksamen senere heller. Dette ble utdypet slik:

Og det skal ikke være noen krise, at noen slutter. Det er jo normalt å prøve, og finne ut at nei det var egentlig ikke noe for meg, og så gjøre noe annet. Det er ikke grunn til å problematisere det så veldig mye, grunnen til at en del slutter. Jo tidligere jo bedre, for dem og for oss. Så det er mange studenter som henger etter, men de må jo ville og ønske det selv, for å få det til.

I den idrettsutdanningen vi besøkte etterfølgende, ble dette resonnementet presentert, og de sa seg bare delvis enige:

Jeg er enig i at det ikke er en menneskerett og ta høyere utdanning, men jeg synes det er en menneskerett at når de har kommet hit, og de ønsker å gå her, men sliter med masse forskjellig, så er det faktisk en viktig del av jobben her å legge litt til rette. Jeg ser at studenter som kanskje, hvis de ikke hadde fått åpnet en dør her, så hadde ikke de gått ut med den bacheloren eller masteren faktisk. Altså, vi ser eksempler på nettopp det at de blir møtt personlig, hvis de ønsker det, men samtidig, altså, jeg skjønner litt hva som ligger bak det å si at det ikke er noen menneskerett, men for meg og i vår forankring, så er det ikke vår filosofi på denne skolen her.

En kollega føyer til at de stiller faglige krav, og de løper ikke etter de som ikke viser noen interesse, men for de som har lyst, men som sliter med ett eller annet, forsøker de å legge til rette. Samtidig

stiller de krav: «De slipper aldri unna. Det er bare at de får kanskje litt bedre tid eller de får rett og slett litt støtte, da. Av og til så er det det som skal til».

Det er ikke vesentlige forskjeller i antall studenter ved disse to utdanningene, men den førstnevnte befinner seg i en stor by ved et stort universitet, og den siste befinner seg på en høyskole i en mindre by. Fra en annen høyskole har vi også hørt at det å være en liten institusjon gir bedre muligheter for å følge opp studenter dersom det ser ut til at de holder på å trekke seg tilbake. Hvis noen ikke har levert oppgave, sender læreren sms og epost og ber dem melde seg. Dette mente de ikke skjer på et universitet. Hvis noen vurderer å slutte, er det slik at «vi slipper dem ikke før vi har gjort det vi kunne». Dette betyr at de passer bedre på studentene enn de antar er tilfellet ved de store institusjonene, og etter sigende setter også studentene stor pris på dette.

En ganske annen problemstilling som ble drøftet i den ene lektorutdanningen, var at ikke alle studenter holder et forsvarlig faglig nivå. Det ble nevnt at noen studenter er så svake faglig, at det neppe er noen god ide at de kommer ut som norsklektorer i skolen. Samtidig kan det være få søkere til slike jobber i noen regioner av landet, slik at sjansen for jobb er der likevel. Det er bare gjennom vurderingssystemet at lærerne kan forsøke å veilede studenter ut og få dem til å tenke over om studiet er noe for dem, fikk vi vite. Lignende tanker kom til uttrykk fra sivilingeniørutdanningen, hvor de syntes å se et samfunnsansvar i uteksamineringen av kandidater. Dette gjaldt ikke minst en ordning for erfaringsbasert masterutdanning for folk i arbeidslivet:

Vi forvalter på en måte en merkevare som er veldig høyt verdsatt i samfunnet. Vi er veldig obs på at vi forvalter noe her, vi gir dem en mastergrad, og den skal de ikke få billig.

Med hensyn til en beslutning om å slutte, ser vi altså at lærerne har ulike holdninger til hvor langt en skal komme studentene i møte. De som vektlegger at de vil strekke seg langt, understreker likevel at studenten må ville selv, det må være frivillig å motta litt støtte, hvis det er det som skal til. Bruk av sms og epost, som det er blitt fortalt om fra den ene lektorutdanningen, er virkemidler som også er i bruk i frafallsforebygging i videregående opplæring. Et motsatt ståsted er det vi har sett i den ene realfagsutdanningen, hvor de lar spørsmålet om å slutte eller ikke, være studentenes ansvar. Ved et par av lærestedene aner vi også at i det å stille klare og tydelige faglige krav til studentene, er utslag av at utdanningsinstitusjonen erkjenner et samfunnsansvar.

3.3 Oppsummering og drøfting

Trening i faglig skriving er noe mange lærere mener at studentene mangler. Unntakene er sykepleieutdanningene og utdanningen til utøvende musiker, hvor andre ferdigheter tydeligvis er mer sentrale enn skrivekompetanse. Skriveferdigheter er likevel et omfattende tema, og vi har sett at det som etterlyses, spenner fra valg av presise begreper og korrekt tegnsetting, til drøfting av pro et contra, og dette gjelder bare innenfor jus. En teknisk rapport, som ingeniører må kunne skrive, har formelle krav som det etter sigende tar tid før studentene lærer seg å beherske. Et vanlig antakelse blant lærerne som etterlyser skrivekompetanse, er at studentene har mer erfaring med poesi, skjønnlitteratur og kreative tekster fra videregående skole enn de har med krav til fremstilling av et saksforhold. Vi synes det er interessant at dette bekreftes i intervjuet med den ene norsklektorutdanningen. Her ble det pekt på at kreative tekster kanskje med fordel kan dominere i grunnskolen, men at orienteringen mot sakprosa må styrkes etter hvert som elevene beveger seg gjennom videregående. Dette vurderes som viktig for å dyktiggjøre elevene for deltakelse i et demokratisk samfunn. Det er også verdt å merke seg at en annen lærer innenfor norsklektorutdanningen oppfatter at det mangler samsvar mellom satsingen på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet og studentenes skrivekompetanse.

En styrket orientering om sakprosa i norskfaget har vi vært innom i kapittel 2, hvor vi også så at alle lærere er skrivefaglige etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dyktiggjøring for samfunnsdeltakelse og oppøving i demokratiske ferdigheter er sentralt i utformingen av norskfaget, med vekt på literacy og

norskfaget som redskapsfag. Dette er også vesentlig i utredningene fra Ludvigsen-utvalget, har vi sett. Bedømt ut fra høyskole- og universitetslæreres erfaringer med nye studenter, kan det se ut til at tydeliggjøringen av sakprosaens betydning kanskje enda ikke har fått fullt fotfeste i videregående skole. At skriveopplæring skal være et tverrfaglig prosjekt er et budskap som ikke alltid er oppfattet ifølge evalueringen av Kunnskapsløftet. Hvorvidt norskundervisningen er for sterkt orientert om «diktanalyse, noveller og tolkning», slik en av realistene postulerer, er et spørsmål lærere i videregående kan ha kvalifiserte meninger om. Fra Bystrøms (2011) analyse av læreplanen i norsk omtalt i kapittel 2, har vi sett at «skjønnlitterære» tekster er blitt erstattet av «kreative» tekster, som omtales på lik linje med fagtekster eller sakprosa som områder hvor utviklingen av ferdigheter og læring tenkes å foregå. I KAL-studien kom det frem at 10.trinnselever tenderer til å velge fortellende eller kreative oppgaver fremfor resonnerende og utredende oppgaver. Studien ble gjennomført før Kunnskapsløftet, og forskerne konkluderte da at elevene ikke tilegnet seg erfaring med den typen tekster som kreves i høyere utdanning. Vi kjenner ikke til noen nåtidsdiagnose av hvordan dette forholder seg, spesielt ikke fra studieforbereidende utdanningsprogram i videregående skole. Berge et al. (2015) omtaler svært gode resultater av nylig igangsatt skriveopplæring, men dette gjelder barnetrinnet.

Svake ferdigheter hos mange studenter når det gjelder å trekke ut essensen av det de leser, samt kritisk vurdering av informasjon, er et annet viktig ankepunkt for høyskole- og universitetslærerne. Ved ett lærested ble det sagt at studentene trenger å oppøve kritisk distanse endog til fagfellevurderte artikler, uten at dette har vært fremsatt fra andre læresteder. At studentene må lære å stole på seg selv og den kunnskapen de bygger opp gjennom arbeid med studiet fremfor å finne informasjon på nettet, er noe flere lærere har vært inne på. Vi kan tolke svakheter i leseferdigheter hos studentene slik de omtales, som manglende gjennomslag for eller realisering av grunnleggende ferdigheter i grunnopplæringen, og som enda et aspekt ved literacy og det som Ludvigsen-utvalget refererer til som critical literacy.

Flere lærere forstår stram struktur og tett prøveregime i videregående opplæring som utslagsgivende for at mye av kunnskapen studentene har tilegnet seg er overfladisk. Det er vanskelig å se for seg at reproduksjon av kunnskap er noe mål i videregående skole, tvert imot må en forstå orienteringen om kompetansemål som rettet mot nettopp å forebygge tendenser til mekanisk gjengivelse av andres formuleringer og setninger. Dette vil også være et spørsmål om hvordan en forstår høy og lav måloppnåelse knyttet til kompetansemålene i videregående. Noen av høyskole- og universitetslærerne er ganske tydelige når de karakteriserer det videregående utdanningsnivået. De etablerer avstand til det de oppfatter foregår i videregående opplæring som fremmed for normene som gjelder ved et universitet. Kontrasteringen kan oppfattes som overdreven, men den bidrar til å fremheve idealene som gjelder ved egen institusjon og virksomhet. Når alternativet er dybdelæring, konsentrasjon og forståelse av sammenhengene i det en lærer, er det ikke tvil om at dette har høyere verdi.

Et gjennomgangstema er selvstendighet og ansvar hos studentene som avgjørende for at de skal lykkes i studiet. Dette ser ut til å gjelde enten timeplanen er full og studiet ligner på videregående opplæring med hensyn til struktur, eller om det er få undervisningstimer og lite innleveringer. I det siste tilfellet er det tydeligvis et problem for en del studenter å knekke koden, det vi si innse at de må jobbe hardt og kontinuerlig selv om ingen passer på at de gjør nettopp det. På tvers av fag har flere lærere vært opptatt av at de stadig gjør avveieringer av hvor mye de skal komme studentene i møte gjennom å lage en videreføring av skolen med lekser og stram struktur eller la dem modnes for at de skal ta ansvar som i enda sterkere grad kreves av dem senere i utdanningen. Ved ett lærested har studentene selv bedt om at øvingsoppgaver, som de vet er avgjørende for at de skal klare seg faglig, gjøres obligatoriske. Det er noe blandede synspunkter på om studentene har gode læringsstrategier. Vi ser også at lærere har noe varierende kjennskap til hvordan studentene jobber. Metakognisjon og selvregulering har i meget liten grad vært tematisert. Unntaket er den didaktiske delen av norskelektorutdanningen, hvor studentene læres opp i til å formidle dette i skolen.

Vi ser som nevnt betydelig variasjon i hvor mye lærerne mener de kan eller bør legge til rette for å imøtekomme de ulike behovene blant nye studenter. Ved mindre læresteder kan de ha en bevisst holdning til at studentene kan trenge støtte, mens vi ved et større lærested ser at frafall ikke vurderes som noe det er verdt å bekymre seg for. Uansett betraktes motivasjon og vilje til å mestre hos studentene som avgjørende.

Et spørsmål som melder seg, og som vår empiri ikke kan gi uttømmende svar på, er om endringene i ferdigheter og selvstendighet som lærerne i høyere utdanning fremhever hos nye studenter, skyldes hvordan ungdom forberedes, blant annet gjennom videregående opplæring, eller om det skyldes en demokratisering i den forstand at universiteter og høyskoler i stor grad er blitt masseutdanningsinstitusjoner med større mangfold enn tidligere. I eliteutdanningene, som jus, sivilingeniørutdanningen og den utøvende musikkutdanningen, tilkjenner lærerne at de vet at deres studenter er prestasjonssterke unge mennesker. Å få studenter til å tenke igjennom om utdanningsvalget er riktig for dem, er et tema vi i begrenset grad har støtt på, men vi ser at institusjonens samfunnsansvar erkjennes både i utdanning av lektorer og sivilingeniører.

4 Studentenes erfaringer med overgangen fra videregående skole

I dette kapitlet er det studentenes erfaringer med overgangen fra videregående skole som vies oppmerksomhet. Lærestedene og studiene er de samme som vi forholdt oss til i forrige kapittel, da det var lærerne for begynnerstudenter som hadde ordet.⁹

Vi vil presentere studentenes synspunkter på alle de seks områdene vi har identifisert i forrige kapittel fra intervjuene med lærerne om hva de forstår med å være studieforberedt, men vi presenterer temaene i en litt annen rekkefølge her. Ikke overraskende har studentene vektlagt temaene litt annerledes enn lærerne har. I samtalene med studentene var ikke skriveferdigheter veldig ofte fremme, det var derimot evne til å ta selvstendig ansvar og forstå hva som kreves, når studentene snakket om den første tiden ved høyskolen eller universitetet. Selvstendighet er et vidtfavnende tema fra studentintervjuene, og vi velger å se dette i sammenheng med hvorvidt studentene mente at de var blitt godt forberedt gjennom videregående skole på de arbeidsmåtene studiet krever. Arbeidsmåter er også knyttet til forholdet mellom dybde og bredde. Dette har studenter hatt oppfatninger om ut fra erfaringen med overgangen fra videregående skole. Vi ser nærmere på hva studentene fortalte om egne læringsstrategier og om de hadde tilegnet seg slike strategier i videregående, før vi beveger oss over til temaene leseferdigheter og skriveferdigheter. Til slutt konsentrerer vi oss om utdanningsprogrammenes struktur, slik denne fortoner seg retrospektivt for studentene. Dette omfatter også musikkstudentenes synspunkter på verdien av å ha gått musikk dans og drama fremfor studiespesialisering og tilsvarende for utdanningsprogrammet idrett.

Motivasjon for studievalget, som var åpningsspørsmålet i studentintervjuene, er et tema som ikke kan rommes innenfor denne rapporten. Relatert til spørsmålet om motivasjon er veien fra videregående og frem til studiestart i den aktuelle utdanningen. For mange studenter har veien gått om folkehøyskole, lønnsarbeid eller andre utdanninger før de valgte den aktuelle utdanningen. Å ta opp fag for å forbedre karakterer har ikke vært noe fremtredende tema, selv om vi også har stilt spørsmål om det. Familieetablering har forekommet, men gjelder meget få. De med folkehøyskole bak seg, hvilket ofte men ikke utelukkende gjelder studenter i musikkutdanningene og idrettsutdanningene, har gjerne omtalt denne tiden som avgjørende for deres egen modning som mennesker eller for utvikling av andre sider ved seg selv enn de hadde fått mulighet for gjennom skolegangen. Tiden i folkehøyskole har for noen bidratt til kvalifisering for opptak til høyere utdanning eller til motivasjonsavklaring. Blant dem vi har snakket med, finnes også de med opptil flere års lønnsarbeid bak seg. Særlig blant disse,

⁹ Et unntak er lektorstudiet i nordisk, hvor det viste seg vanskelig å rekruttere studenter til studien, som omtalt i kapittel 2. Når vi i dette kapitlet refererer til lektorstudenter har vi inkludert studenter med andre spesialiseringer enn nordisk, dette gjelder både realfag og språkfag.

men også blant andre studenter, er det mange som har vært veldig eksplisitte på hvor lei de var av skole da de var ferdige med videregående.

Fenomenet «utsatt studiestart» er også kartlagt i den kvantitative delrapporten fra prosjektet (Salvanes et al. 2015). Plassen tillater oss ikke å dvele ved temaet i denne rapporten. Vi nevner det likevel fordi det er relevant for å forstå overgangen fra videregående skole til høyere utdanning og minnene om tiden i videregående som kommer til uttrykk fra noen av studentene som vi siterer.¹⁰

4.1 Selvstendighet i arbeidsmåter

Vanskeligheter med å forstå hvordan en skal arbeide med studiet, fremheves av flere studenter. En av studentene i den teoretiske musikkutdanningen bekreftet uttalelser vi har hørt fra lærere om forvirringen som kan oppstå når lite av uken er fastlagt til forelesninger eller seminarer. På spørsmål om det var noe som overrasket dem da de startet i studiet, svarte denne studenten:

Kanskje det med hvor tom timeplanen var. På videregående har du en veldig stappet timeplan. Hvor en er på skolen fra åtte til fire nesten hver dag. Mens nå er det liksom, du har et par dager fri midt i uken, og det er liksom veldig mye fritid som det kanskje var litt merkelig å plutselig skulle håndtere og fylle med noenlunde faglige ting da.

I denne samtalen var en annen student opptatt av at ikke alle medstudentene var like seriøse. Han pekte på at i ungdomsskolen og i videregående var det lærernes jobb å ta tak i de som ikke oppførte seg og de som ikke klarte det, «men nå er det jo deres eget problem». Han kunne ha ønsket at lærerne hjalp dem litt mer, særlig de som «sliter litt med å få det inn», og en annen student tilføyde: «savner å bli holdt litt i nakken, liksom». Fra den utøvende musikkutdanningen fikk vi høre at det nok kan la seg gjøre å sove hele dagen, hvis det er slik en velger å bruke tiden. Kravene som stilles kan være uklare, spesielt i begynnelsen. For en av studentene var den største overgangen fra videregående skole til den høyere utøvende musikkutdanningen en overgang fra teoretisk til praktisk opplæring:

Videregående er så teoretisk, kanskje særlig på musikklinjen. Jeg følte at jeg så ned i en bok og tok notater i tre år i strekk, og så kommer man på et studium som er veldig praktisk, det er veldig individuelt lagt opp. Du må selv sette dine egne mål, du må øve, du må finne ut hvor mye du skal øve. Det er noe helt annet enn å gå på videregående. Da hadde jeg en slags følelse av hvor mye jeg måtte lese og akkurat hvilke kapitler som gjaldt, for å få en femmer eller en sekser. Og så får man de karakterene, og så er det målet nådd liksom. Og her er det så utrolig annerledes. [...] Hvordan gjøre noe som ingen forteller deg hvordan du skal gjøre egentlig, fordi du må finne ut av det selv? Alt handler om et sånt langsiktig mål, om å til slutt bli en veldig god musiker. På veien dit så må man øve, tenke og bygge nettverk, på en måte. Og det stilles mange krav til så mange andre egenskaper enn bare det å lese, reflektere, skrive, og jobbe med logiske ting, sånn som det er på videregående.

Hun nevnte også faget hovedinstrument i programområdet musikk, men mente at «det betyr nesten ingen ting». Selv om forskjellen mellom teoretisk versus praktisk orientert læring kan være særegen for utdanningen til utøvende musiker, er det mange andre studenter som også har vært opptatt av at rammene var så mye klarere i videregående skole. Hvordan tekstmengden omtales, skal vi komme tilbake til under omtalen av leseferdigheter.

En sykepleiestudent pekte på at historielæreren hennes i videregående hadde fortalt dem om hvordan det ville bli på universitetet: «Han sa: du må ta tak for selv å finne ut hva du må gjøre for å få den karakteren. Det er ingen som hjelper deg med det, du får råd, men det er ikke alltid det er like godt». Dette virket veldig avklarende for denne studenten som mente dette hadde forberedt henne på at hun

¹⁰ Som redegjort for i kapittel 2 var det også vår hensikt å rekruttere et bredere tilfang av informanter enn de aller mest prestasjonssterke blant studentene.

faktisk måtte finne ut av en god del på egen hånd. Vi vet imidlertid fra lærerintervjuet ved denne utdanningen at de klargjør for studentene hvilke tekster de forventes å ha lest før hver forelesning, og at lærerne også diskuterer seg imellom hvor langt de skal gå for å imøtekomme studentenes behov for informasjon, orientering og veiledning.

Ingeniørstudentene fortalte om krav til innsats i matematikk og «de fagene» tidlig i studiet og forholdet mellom innsats og resultater:

Du må gjøre en innsats for å komme gjennom dem. Det er sånn at hvis du gjør litt så kanskje du berger deg. Gjør du moderate mengder så gjør du det ok. Og for å gjøre det veldig bra så må du jobbe mye, da må du nesten sitte hver dag.

I omtalen av videregående skole kom det for en dag at et par av disse studentene hadde dårlige minner. En mente han halvveis i det tredje året var så lei at han ikke visste om han «skulle spy eller skrike». En annen samtykket og sa det særlig var det tredje året i studiespesialisering som var hardt, «fordi at når du først kommer litt bakpå, så er det så lett å bare drite i resten». Tidligere i samtalen snakket de om kravene til å jobbe jevnt i ingeniørstudiet. Til forskjell fra ungdomsskolen og videregående, hvor man stort sett fikk «en ok karakter» selv om en ikke gjorde så mye hjemme, nyttet det ikke i ingeniørstudiet, mente en av dem. En annen sa seg uenig og hevdet han hadde vært overrasket over at ingeniørstudiet ikke var vanskeligere. Hans utgangspunkt hadde vært veldig svakt: «Da jeg kom på forkurs, kunne jeg ikke regne brøk, og sånne potensgreier, det skjønte jeg i hvert fall ikke», men nå var han overrasket over hvor greit det hadde gått. De var snart enige om at det er et spørsmål om «hvor enkelt man tar ting» og dessuten om at motivasjonen spiller inn.

I den andre enden av prestasjonsskalaen finner vi jusstudentene og sivilingeniørstudentene. Felles for disse er at de har uttrykt hvor positivt overrasket de ble da de oppdaget hvor mye oppfølging og fastlagte planer som møtte dem da de startet på studiet. Jusstudenter vi snakket med, berømmet ordningen med tidlig involvering i kollokvier ledet av en student fra høyere trinn, samt tidlig oppstart med intensivforelesninger i én modul, etter hvert avløst av neste modul og tid til å bearbeide stoffet på lesesalen mellom forelesningene. På den måten var de blitt «tvunget inn med en gang», og dessuten var de blitt kjent med folk, og de hadde funnet ut hvordan de liker å studere og hvordan de ikke liker å studere, mente en jente, og fortsatte:

Fordi at en av de største forskjellene mellom videregående og studiene, er jo nettopp at det krever mye mer av deg som person. Du må være mye mer disiplinert, mye mer strukturert. Å få på en måte et lite spark bak da, for å komme i gang med det og faktisk få hjelp til å finne ut av det, det var i hvert fall veldig nyttig for meg.

En av jusstudentene viste til at hardt arbeid i videregående ga en god trening og forberedelse for studiet. Hun mente at forskjellen fra videregående var at de nå ved universitetet må «lage sine egne lekser», de må planlegge hva som skal være gjort hver av de nærmeste dagene. Selv om jusstudiet krever selvstendighet i arbeidsinnsats, er mange av studentene vant til dette fra videregående. Ettersom det stilles høye krav for å komme inn, har mange av studentene blitt veldig flinke til å gjøre skolearbeid, fordi de har hatt dette målet. Det er kanskje ikke like lett for de som ikke vet hva de skal gjøre etter videregående, mente hun.

I denne samtalen kom jusstudentene til at arbeidsmåten i studiet kanskje ikke var så forskjellig fra de de kjente fra videregående. Men det var mer krevende å prøve å finne rettskilder og arbeide med et stort fag enn å pugge detaljer i en lærebok: «Og man må tenke mer, da. Mer avansert i hvert fall». Ved det andre jusstudiet var studentene inne på at klasseromsundervisningen i videregående på mange måter kunne sammenlignes med seminarene de hadde på universitetet. De var raskt enige om at det var en mye klarere forventning om at de var forberedt til et seminar enn det hadde vært i videregående, hvor en kanskje kunne prøve å finne på noe, hvis en skulle bli hørt i noe en ikke hadde lest. Hvis en ikke var forberedt til en seminartime, derimot: «Du vil ikke møte opp uten å ha gjort det».

Også sivilingeniørstudentene uttrykte tilfredshet med at de hadde møtt ganske stramme rammer i studiet, noe som også hadde overrasket flere av dem: «Jeg ble overrasket over hvor mye hjelp vi fikk», sa en jente, og en annen la til: «Man blir godt veiledet av de obligatoriske øvingene. Det skal godt gjøres å komme blank til eksamen». De pekte også på verdien av tilrettelegging for at de kunne få hjelp fra viderekomne studenter. På den måten blir en tvunget til å arbeide, ble det sagt, og: «Det er bra for veldig mange». Senere i studiet, mente de, ville kravene til selvstendighet bli høyere, men de faste rammene til å begynne med gjorde at overgangen fra videregående skole foregikk nokså gradvis.

I en sammenligning med arbeidsmåtene i videregående, hevdet en av disse sivilingeniørstudentene at det hadde fungert helt fint for ham å jobbe alene, «med såpass god hjelp fra en lærer til det du skal gjøre, du trenger bare mengdetrening. Mens her må du få hjelp på en eller annen måte, fra andre kanaler».

Ved et av lærestedene for geofag, bemerket studentene at de går veldig raskt frem i fagene, og de konsentrerer seg om ett fag av gangen, i stedet for å holde på med flere fag samtidig. Dette er greit når det gjelder «puggefag», ble det sagt, men det kan være verre når det gjelder matematikk og fysikk. «Da rekker det nesten ikke å synke inn før en går videre», mente en. En annen la til: «Men det gjør jo også at det finnes nesten ingenting som heter skippertak her. Du får en jevn lesing hele tiden, det blir du tvunget til.»

Mange av de uttalelsene vi har sett i dette avsnittet kan sies å handle om å disponere tiden en har til rådighet. Uansett hvor tett eller åpen timeplanen er, forventes studentene å arbeide på egen hånd mellom forelesningene eller andre gitte aktiviteter. Som også lærerne poengterte, kan det være krevende for studenter å ta inn over seg at når det går dager mellom forelesninger, er de ment å arbeide på egen hånd. Et interessant unntak er en videregående skole et sted i landet hvor to av våre informanter har vært elever. Vi traff disse på ulike læresteder, men begge fremhevet fleksibiliteten de hadde hatt i denne videregående skolen, med et større antall timer per uke som studietid som de kunne benytte til å lese på egen hånd, eventuelt forberede seg til en prøve, og de kunne velge å være borte fra undervisning for å konsentrere seg om et annet fag. Med dette hadde de fått et større ansvar for å disponere tiden selv innenfor visse rammer. Dette var en skole hvor «alle ville gjøre det bra», hvilket var en grunn til at det fungerte, poengterte en av dem. Uavhengig av hverandre uttalte begge at denne fleksibiliteten hadde vært til stor hjelp i møtet med kravene til selvstendighet og ansvar i høyere utdanning.

4.2 Spesialisering, fordypning, forståelse

Både fokus, modenhet og opplevelse av nytte ved det en lærer øker og blir sterkere i overgangen fra videregående til universitetet, resonnerer en student i årskurs idrett. Så fortsatte han:

Når du begynner på universitetet, og høyskolen også, så har du valgt noe du interesserer deg for. Og som du vet at det her kommer jeg til å få bruk for når jeg skal ut i arbeidslivet, og det har jeg lyst til å kunne. Mens på videregående så vet du at jeg må bare få god karakter her. Da kan jeg lese i to dager, masse, og så husker jeg det til prøven, og så husker jeg det aldri mer.

En av hans medstudenter sa seg enig:

Ja sånn var hele videregående, altså. Alle prøvene. Det var rett og slett å pugge stoffet så godt at du kunne huske. Som i historie, jeg husket alle årstallene, alt som skjedde i andre verdenskrig. To uker etterpå husket jeg nesten ingenting. Det var ikke så store krav til forståelse, det går bare på hukommelse, følte jeg.

Mange andre studenter har gjort lignende poengteringer av hvor prøve- og eksamensorientert videregående fortøner seg for dem i etterkant. Å lese for å få god karakter på en prøve, som i videregående, settes opp mot å lese for å forstå, som i høyere utdanning.

Både i den teoretiske og i den utøvende musikkutdanningen har studenter gitt uttrykk for glede ved å få lov å fordype seg i noe en interesserer seg for. En student i den teoretiske musikkutdanningen uttrykte det slik: «Det er jo veldig deilig at det vi studerer er det vi studerer, at vi ikke må pugge formelsetninger i matte utenom». En student i den utøvende musikkutdanningen mente at i videregående føles det som om man bare får litt input av alle mulige forskjellige ting, mens i et studium kan man virkelig fordype seg, hvilket vel er poenget med et studium og egentlig ikke overraskende, resonnerer han. Da samtalen dreide seg om hvor mye arbeid studentene forventes å legge ned i øvingen, kommenterte han:

Det er på en måte den mestingsfølelsen, hvis du får det til, da, som er så... Dere spurte meg om hvorfor man går her. Det er når man føler at man får det til, det den beste følelsen i verden, altså, det er helt ... Så, hvis man på en måte lykkes med alt det arbeidet da, så er på en måte belønningen veldig, veldig stor.

Kanskje kan *mestring* i denne praktisk orienterte utdanningen, som vi har hørt at utøvende musikk er, sammenlignes med *forståelse* i teoretisk orienterte utdanninger. At forståelse kan kreve hardt arbeid, tyder dette resonnementet fra en av geofagstudentene på:

Det virker som om hovedformålet med matten på videregående var at du har denne formelen og du har denne oppgaven, og hovedformålet er å finne svaret på denne oppgaven. Som kan være gøy det, hvis du får det til. Men på universitetet er det sånn, du har ingen formler. Du har denne oppgaven, finn ut av hva de prøver å spørre oss om og hva som er løsningen. De er veldig mye mer opptatt av at du skal skjønne hva du holder på med. Og du har ikke nødvendigvis en formel på ting, fordi at denne formelen fungerer her, men ikke i det hele tatt der. Du må forstå mye bedre hva du gjør. På videregående så holder det hvis du kan formelen, og så okei, det er a og det er b, og det er c, da setter vi inn disse variablene her, og så får du ut et svar, og det fungerer kjempefint. Du lærer rekkefølgen på ting, men du har ikke nødvendigvis peiling på hva du holder på med.

Reproduksjon og mekanisk gjengivelse, som vi har sett at lærerne i geofag har vært opptatt av blant begynnerstudenter, kontrasteres her med forståelse. Å se sammenhenger syntes å være underliggende da en annen geofagstudent senere i denne gruppesamtalen fortalte om gleden han følte ved å opparbeide nok kunnskap til å kunne løse reelle problemer, «å vite hvordan alt sammen foregår, det er kjempegøy, matte, fysikk og geo generelt, du har kunnskap om noe, du blir god i noe, det synes jeg er spennende». Til dette repliserte en av jentene:

Det er ingenting jeg synes er morsommere enn å bare plutselig skjønne noe helt. Og få sånn skikkelig eureka-øyeblikk, hvor du bare forstår noe til bunns. Og det synes jeg bare er kjempemorsomt med geoen, fordi du kan få det der eureka-øyeblikket når du går hjem, du går og ser på fjellet ved siden av veien, og bare Å ja, jeg skjønner den! Og så husker du det hver gang du går forbi, liksom. Det er det jeg synes er morsomst, at du bare skjønner noe virkelig, liksom i dybden.

Dybdeforståelse omtales på slike måter at vi kan forstå at det også handler om motivasjon. I en av studentsamtalene fortalte en gutt om en episode fra videregående hvor han hadde satt seg fore å gjøre noe virkelig krevende, men hadde fått beskjed av en lærer om å forenkle fordi det han holdt på med var altfor avansert i forhold til det de skulle igjennom. For denne gutten hadde denne beskjed virket demotiverende. Man motiveres når noe er utfordrende og man må anstrenge seg, mente han.

4.3 Læringsstrategier

I samtalen med studenter på en av idrettsutdanningene stilte vi som vanlig spørsmålet om de hadde lært seg å orientere seg i store mengder tekst og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon (se kompetansemål i kapittel 2.5.5). En av dem svarte at da de skulle begynne å lese til første eksamen i idrettsstudiet, var det utfordrende å ha et så stort pensum. I videregående mente han at de ikke hadde lært å trekke ut det som er viktig. Snarere tvert imot, mente han: «mentaliteten var i hvert fall at alt var relevant». I studiet oppfattet han at de som studenter skulle lære seg å tolke hva som er viktig og selv velge hvor dypt de ville gå. «Dette er noe du lærer på høyskole og universitet, men du blir aldri forberedt på det i videregående». At det faktisk er et kompetansemål etter Vg3, kan sies å utfordre påstanden hans, men hva han erfarte er likevel interessant. En av medstudentene fortalte at han hadde lært dette av faren sin, som er lærer på en høyskole. Også andre har pekt ut foreldre som kilden for kjennskap til studieteknikk.

En jusstudent mente at i videregående fikk de i større grad alt servert, og etter hennes erfaring hadde de ikke et så stort behov for å lære seg studieteknikk. «De prøvde veldig hardt å lære meg studieteknikk, de fokuserte veldig på det, men jeg så ikke poenget for det gikk bra uansett», kommenterte en jente. En må finne ut av det selv, ble det sagt, før det ble tilføyd: «Det er jo derfor de setter oss i kollokviegrupper og gir oss råd om hvordan vi skal jobbe, lese, og gjøre oppgaver og diskutere, da får du en miks, ikke sant.» Ingeniørstudentene mente det kanskje hadde vært integrert i fagene hvis det var slik at de hadde hatt om læringsstrategier i videregående. Kurs i studieteknikk ved oppstart i studiet ble også nevnt. Lektorstudentene tvilte på at de hadde vært borte i læringsstrategier i videregående.

I et annet intervju mente en student å erindre at noe slikt hadde foregått i videregående:

De gir jo informasjon om at folk er forskjellige, noen lærer ved å høre, noen via diskusjon, og noen via å lese. Men jeg føler ikke at de egentlig jobber for at vi selv skal finne ut av hvordan type vi er da.

I dette og flere andre utsagn fra studentene, kan man spørre seg om det er *læringsstiler* de assosierer til og ikke læringsstrategier i betydningen metakognisjon og selvregulering. Et unntak er en uttalelse fra en av studentene i utøvende musikk, men da var det ikke videregående, men musikkstudiet hun snakket om:

Det var veldig deilig å komme ut av den stramme planen og det å være så opptatt og stresset av karakterer og ting. Der er det ikke så mye fokus på at du skal bli din egen lærer da. For det føler jeg er mye av fokuset nå: hvordan skal jeg lære å bli min beste lærer, på en måte, for å komme videre.

Dette kan også forstås i sammenheng med et utsagn fra en lærer ved dette studiet, som er gjengitt i forrige kapittel, om at han hevder overfor studentene at han ikke kan lære dem noe, annet enn å lære dem å lære seg selv. Spørsmålet ble stilt også til geofagstudenter: «Har dere lært å lære, har dere hatt om læringsstrategier i videregående?» En gutt svarte: «Ja, da fulgte jeg aldri med. Da var det bare å legge seg tilbake.» En annen fulgte opp:

Jeg har aldri liksom forstått hele poenget, for jeg kan da lære. Altså selvfølgelig, jeg husker denne formelen, og jeg husker denne teksten, og jeg liksom kan sette inn tallene og regne det, så lære kan jeg da. Jeg forstod aldri hvorfor vi skulle ha den der læringsteknikken, for liksom du får jo karakterene dine. Jeg tror kanskje det hadde vært lurt å ha lite grann mer informasjon om hvorfor det er smart å ha bedre læringsteknikk.

En jente som husket at de lærte om forskjellige læringsteknikker i videregående, kom til at hennes egen teknikk fungerte bra, og derfor var hun ikke villig til å bytte, men nå skulle hun gjerne ha våget å prøve: «Nå tør jeg ikke endre min teknikk, i tilfelle det ikke funker. Så har jeg brukt på en måte en eller to uker på ingenting.» En medstudent mente at det ikke frister å høre om hvordan andre metoder

fungerer bedre enn den en selv har tilegnet seg: «Det blir litt sånn ovenfra og ned, prøve å prakke på deg noe som du skal gjøre annerledes fordi noen andre mener at deres metode er bedre enn din. Så det frister ikke å høre på det». En jente hadde en annen erfaring:

Ja, vi hadde en norsklærer på ungdomsskolen, som var kjempeinteressert i at vi skulle være så godt forberedt som mulig. På universitet, eller på videregående, ikke bare lære norsk. Så vi hadde masse sånn foredragsteknikker, og læringsteknikker og sånn. I de områdene i norskfaget hvor det ikke var så kjempemye å gjøre. Så tok vi det der. Det var kjempenyttig. Da hadde vi to tre uker hvor vi skulle teste ut forskjellige læringsteknikker og gjøre det, på de forskjellige måtene da. Så klarte alle å finne frem til ting som fungerte bra for dem. Ja, da hadde vi liksom tid til å finne frem til noe på ungdomsskolen og kunne bruke det under hele videregående.

I materialet fra studentintervjuene er det ellers få bekreftelser på at de har vært borte i læringsstrategier før de startet i høyere utdanning, og enda sjeldnere er dette positivt omtalt som nyttig. Kurs i studieteknikk ved oppstarten i høyere utdanning, har vært nevnt av studenter, som vi også har vært inne på fra lærerintervjuene.

4.4 Leseferdigheter

«Jeg forventet kanskje litt mer fast pensum», meddelte en idrettsstudent på spørsmål om hvilke forventninger de hadde hatt da de startet med studiet. En medstudent mente det hadde vært en fordel om de i videregående var blitt bedre forberedt på hvordan man tar tak i et stort pensum. Der var de vant med en prøve i ett kapittel, og hvis det var på 50 sider, syntes de det var mye, mens nå var det flere hundre sider som gjaldt. En jente i en av lektorutdanningene fortalte at hun hadde perioder hvor hun tenkte at hun måtte «sitte og lese hele døgnet rundt» hvis hun skulle komme seg igjennom det. Spørsmålet hun stilte seg var om det var hennes feil eller om det faktisk var mye, hvorpå hun syntes å konkludere: «Det kommer veldig an på hvordan jeg har prioritert».

Noen bekrefter at de har lært å sile og komprimere informasjon i videregående. En av lektorstudentene fortalte om hvordan hun hadde lært å skrive korte oppsummeringer av avsnitt i større tekster etter råd fra historielæreren i videregående, og hun mente at dette var til stor hjelp for henne nå. Andre har aktivt benektet at dette ble løftet frem i videregående skole, som nevnt under omtalen av læringsstrategier. Det kommer gjerne frem når studenter kontrasterer høyere utdanning mot videregående skole, slik som denne idrettsstudenten:

Jeg fått en litt sånn aha-opplevelse, at her er de faktisk ute etter det de spør om, på eksamen for eksempel. Mens på videregående og ungdomsskolen, så var det mer sånn at du skulle vise alt du kunne. Det var på en måte mer greit, hvis du ble spurt om noe så kunne du vri deg over på masse annet, og fremdeles vise at du kunne masse og fikk pluss for det, mens her er det egentlig veldig negativt, for du svarer ikke på det du blir spurt om da.

En lignende kontrastering kom frem i intervjuet med musikkteoristudentene, en av dem sa:

På videregående var det jo veldig sånn: okei, nå begynner vi med et nytt tema, om to uker har vi en prøve om det temaet, også glemmer vi det for alltid. Så det var jo litt sånn å bare lese til prøver. Mens her er det mye mer å lese for å lære det og for å skjønne det og for å forstå det, også utarbeide en uavhengig tekst hvor du viser at du har et bredt perspektiv på det liksom. Jeg ser på en måte ikke helt hvordan noe sånt skulle vært gjennomførbart på videregående, i hvert fall ikke på musikklinjen.

Å lese for en prøve versus å lese for å forstå er en dikotomi som føyer seg inn i bildet vi har tegnet i et foregående avsnitt av oppfatningen om en nær sammenheng mellom spesialisering og dybdeforståelse.

En idrettsstudent er sitert i foregående avsnitt for formeningen han hadde om at mentaliteten i videregående var at alt var relevant, men han hadde selv forstått at han måtte trekke ut essensen når han leser. En jusstudent trakk frem erfaringene fra arbeidet med særemnet i videregående, da det var om å gjøre å velge ut den informasjonen man synes er mest vesentlig. Ingeniørstudentene snakket også om hvor viktig det er å kunne trekke ut den informasjonen som er vesentlig: «Jeg vet hva jeg leter etter, og så bare skimleser jeg, og når jeg finner noe som er relevant, så bruker jeg det, ferdig. Det sparer jeg mye tid på».

«Det er jo det du holder på med nå rett før eksamen, hvor du skal fokusere hen», å finne hva som er viktig i store tekster og skrive sammendrag, oppsummerte en sykepleiestudent om det aktuelle kompetansemålet. Studentene i den teoretiske musikkutdanningen var også ganske klare på hvor viktig det er å kunne både skimlese og finlese når en forholder seg til «fjell av tekst», ikke minst når de skal skrive essay om ulike perioder i musikkhistorien og vet at «om hvert eneste bittelille emne så finnes det sikkert åtte bøker».

En geofagstudent mente at man har ikke noe valg: «Du kan liksom ikke lese en hel tekst og huske alt som står der. Du må liksom prøve å plukke ut hva er det de prøver å si.» Sivilingeniørstudentene bekreftet også at de er i situasjoner hvor de ikke kan lære seg absolutt alt, og må trekke ut det som er mest relevant. Gjennomgående er studentene ganske klare på at de har bruk for leseferdigheter og kompetansemålet rettet mot å kunne trekke ut det vesentligste fra omfattende og komplekse tekster. Det synes å være mer varierende om de knytter utvikling av slik kompetanse til videregående skole.

Forholdet mellom tid og tekstmengde er et viktig anliggende for flere av studentene. I retroperspektiv synes det som *hva* en skulle lese var mye klarere i videregående enn mange av studentene erfarer at det er i høyere utdanning. Den gang, ser det ut til, var det side x til side y, eller kapittel z som skulle leses. Også *når* en skulle lese, var mer uproblematisk. Det gjaldt å lese i forkant av prøvene. Med færre prøvesituasjoner og større antall sider, blir enkelte usikre, som denne idrettsstudenten gir uttrykk for:

Jeg syns det egentlig er ganske greit å sette seg ned, men jeg sliter med å tenkte hva jeg skal jobbe med. Jeg sitter der og lurert på hva jeg skal gjøre, og så vet jeg egentlig at det jeg gjør nå, egentlig ikke har så mye å si, fordi det kommer uansett en eksamensperiode hvor du må jobbe hardt. Og du husker mye bedre i den eksamensperioden. Det du lærte i går, det vil du ikke huske i mai eller i juni. Så det er ikke så motiverende, fordi man jobber bare fordi det skal være bra å jobbe.

Her er det tydeligvis ikke arbeidsviljen det står på. Denne jenta har en anelse om at det hun leser tidlig i semesteret vil være glemt før eksamensperioden setter inn. På den måten synes hun å følge logikken som vi også har sitert andre studenter for når det gjelder lesing før prøver i videregående. Alt er glemt etter få uker, er omkvedet. Det hun har hørt i høyere utdanning, er at det er bra å jobbe, men det synes som dette er i uoverensstemmelse med hennes erfaringer fra forberedelser til vurderingssituasjoner i videregående.

4.5 Skriveferdigheter

Sammenlignet med hvor poengterte lærerne var om nye studenters manglende eller sviktende skriveferdigheter, fremtrer ikke behov for styrking av skrivekompetanse særlig ofte i studentintervjuene. Det skinner likevel igjennom at studenter har oppfattet hva som kjennetegner rapporter, artikler eller andre skriftlige arbeider de skal levere, og det studentene har snakket om, minner om hva lærerne innenfor de spesifikke fagene har fortalt.

Jusstudenter holdt det de hadde lært om skrivning tidligere, opp mot de normene som gjelder i jussen. På ungdomsskolen jobber man veldig med å utvikle ordforrådet, påpekte en jente som hadde erfart at det finnes situasjoner hvor synonymer ikke er gunstig i jussen. En må heller bestrebe seg på å være presis og formulere seg godt. I videregående hadde de lært om forskjellige sjangere, og fagtekst er en

av dem, «men så skriver man jo mye dikt og skjønnlitterære tekster», og det var ikke lenger så relevant der hvor hun var nå. En av medstudentene kom til at den sjangeren de bruker på jussen, hadde han ikke vært borte i før, men han mente at den er så særegen at det ikke nødvendigvis er en god ide å lære den tidligere. Likevel er norsk et viktig fag, resonnererte han, fordi en lærer argumentasjon, «den der frem og tilbake, den objektiviteten», selv om juridiske tekster er en egen sjanger.

Ingeniørstudentene var også tydelig bevisste på hvilke krav som gjelder for en teknisk rapport og for et formelt brev. Sivilingeniørstudenter pekte på at de som har kjemi fra videregående, har mer erfaring med den type skriving som forventes i studiet. De visste at det ville bli lagt økende vekt på rapportskriving, mens det «opp igjennom årene har vært mye skjønnlitterære tekster og retorisk analyse». At «veldig mange» velger tekniske utdanninger, burde nedfelle seg i videregående: «Fordi de fokuserer på at vi skal bli journalister hele gjengen, det blir vi ikke, det er promillen som blir det», mente en av guttene. Også en av geofagstudentene pekte på at norskfaget var mer relevant for andre utdanninger enn realfag. Han var kritisk til vektleggingen av sjangre i videregående og mente han ikke hadde bruk for kunnskap om kåseri når han skulle levere en saklig rapport om ti dager og han visste at karakteren ville telle 20 prosent. Denne studentgruppen bekreftet imidlertid at de fikk retningslinjer i studiet for hvordan det skulle gjøres. Dette kom også en geofagstudent frem med: «Malen sier at du skal skrive «det observeres at» i stedet for «jeg ser», sånne formaliteter.» En annen geofagstudent syntes det var vanskelig å vite «når du bare skal skrive fakta fra bøkene og når du skal komme med egne meninger og argumentere» i de ulike skrivesituasjonene.

En av studentene i en språklig orientert lektorutdanning ga uttrykk for at hun syntes analyse av tekst er krevende, det involverer komplisert terminologi og teori. Hun syntes ikke det hadde vært noen ide å starte med det allerede i videregående. En annen lektorstudent fremhevet norsklæreren som avgjørende for hans utdanningsvalg. Han mente han hadde et godt grep om skriving takket være den undervisningen og arbeidet med tekster som denne læreren hadde stått for. På studiet oppfattet han at det var innholdet mer enn hvordan teksten skal skrives, som sto i fokus.

En av studentene i den utøvende musikkutdanningen mente at skriveferdigheter er svært viktige i alle fall for en jazzmusiker, en må stadig søke om spillejobber, skrive prosjektbeskrivelser og jobbe med promotering. Her var ikke sjangerkunnskap, men like fullt skriveferdigheter fremhevet som en viktig kompetanse. Den av studentene som har vært mest eksplisitt på opplæring i akademisk skriving, var en idrettsstudent som fortalte at dette hadde han lært da han hadde teknologi og forskningslære som valgfag i videregående. Dette hadde de brukt mye tid på, og det hadde rustet ham godt til akademisk skriving.

Fra en av gruppesamtalene med idrettsstudenter kom det tydelig frem at en kan velge å holde seg til én sjanger i skriving i norsk på videregående: «Det er valgfritt hver gang da. Du kan alltid velge hvilken sjanger du skriver, og nesten *alle* velger novelle fordi det er så enkelt å skrive», hevdet en jente som også mente at det ville være bedre om en måtte gjøre seg kjent med flere sjangre. Selv hadde hun alltid holdt seg til en sjanger. En annen student gjenkjente dette og mente han bare hadde endret litt på temaet og historien og egentlig skrev akkurat det samme. En tredje mente å huske at de ikke hadde hatt novelle i noen særlig grad, derimot saktekster, valgfri saktekst. Fjerdemann fremhevet at de hadde hatt veldig mye analyse: «Analyse av alle slags ting, bare analyse, og når det var tekst var det bare: velg en av dem ...». Denne gutten kom senere med en erkjennelse som vi ikke finner mange eksempler på i materialet:

Jeg merker at jeg sliter med å skrive veldig faglig, eller skrive veldig godt på eksamen. Jeg skulle gjerne hatt litt mer- ja, skrevet litt mer gode tekster der da. Fordi vi skrev ingenting som på en måte var rettet mot høyere utdanning. Det ble et helt annet nivå på skriving når du kom her. Så der ligger de jo etter [på videregående], synes jeg.

En av studentene i den teoretiske musikkutdanningen var inne på det samme, da han hevdet at på videregående ble det veldig lett, og senere hadde han flere ganger fått beskjed om at han skriver «for

muntlig», noe han mente flere medstudenter også har opplevd. Dette kunne det være fint å ha lært før en begynner å studere, var slutningen han trakk.

4.6 Struktur

Bredde versus dybde som vi har vært inne på ovenfor, kan forstås å angå de studieforberevende utdanningsprogrammernes struktur. Både stoffmengden og alle prøvene synes å bidra til at den læringen som foregår oppfattes som overfladisk når en sammenligner med vektlegging av forståelse, slik vi har sett i intervjumaterialet fra studentgruppene. Retrospektivt har ikke de studentene vi har snakket med, hatt sterke synspunkter på rekkefølgen eller omfanget av de ulike fagene i videregående. Unntak er omtalene av begrensede muligheter for realfagsfordypning i musikk, dans og drama og idrettsfag. Fordypning i norsk eller engelsk har tvunget enkelte til å ha andre fremmedspråk i tre år i stedet for to, har vi fått høre. Oftere har studentene imidlertid uttalt seg om videregående skole i mer generelle vendinger som en periode der en leste for å få best mulig karakter på prøver, der en lærte seg fakta som en ganske snart glemte, og der det var ganske mange fag å forholde seg til.

En av jentene i den utøvende musikkutdanningen husket tilbake på tiden i musikk dans og drama som slitsom, fordi det var veldig mange fag å forholde seg til, men hun så likevel ikke hvordan det kunne være annerledes. I den grad disse studentene i utøvende musikk savnet noe som ville ha vært nyttig for dem i studiet, var det språk som ble nevnt. Bedre engelsk, for å kunne samarbeide og gi tilbakemeldinger til de internasjonale medstudentene, eller bedre tysk for utdanning i klassisk sang, ble nevnt.

Disse studentene hadde bakgrunn fra både musikk, dans og drama og studiespesialisering. De sistnevnte fremhevet bakgrunnen de har fra en skole som er orientert om talentutvikling og som de hadde mange års erfaring med, og noen mente at det ville passe dårlig for dem å gå i musikk, dans drama ettersom de da ville ha fått to lærere å forholde seg til for det samme instrumentet. Et annet motiv var at de ønsket å holde flere utdanningsmuligheter åpne. Medisin var nevnt, og den realfagsfordypningen som da kreves var det ikke rom for innenfor den 35-timersuken som gjelder for musikk, dans og drama. De som hadde gått i dette utdanningsprogrammet, ga ikke på særlig tydelige måter uttrykk for at de angret. Én pekte på at det hun kanskje trodde var problemet, var at hovedinstrumentundervisningen hun hadde hatt i videregående, tok så liten plass i forhold til resten: «Det ble så lite viktig i det store bildet». Senere pekte hun på at «det er ikke sikkert musikk, dans og drama er nødvendig hvis du er 15 år og vet at du skal bli pianist eller fiolinist». For sin egen del følte hun at hun hadde fått «så utrolig mye igjen for det av input fra folk som driver med helt andre ting» ved å ha gått i dette utdanningsprogrammet.

Blant studentene i den teoretiske musikkutdanningen ble fag fra utdanningsprogrammet musikk, dans og drama oftere trukket frem som relevant for studiet de nå var i gang med. Studiet ble også omtalt som et «naturlig valg» og de mange karrieremulighetene de så videre, ble fremhevet. Det kom likevel for en dag at disse studentene hadde forsøkt seg på opptaksprøven til utøvende musikkutdanning uten å lykkes. En av dem spøkte med at de bare kunne kalle seg de som ikke kom inn på utøvende. Likevel, kanskje kan det tolkes slik at utdanningstrinnene disse studentene hadde vært igjennom, fra musikk, dans drama, folkehøyskole med musikk og deretter musikkvitenskap, utgjorde en *kontinuitet*. Vektleggingen av nytten av fagene fra musikk, dans og drama, tyder på det. Dette fremstår som litt annerledes for studentene i den utøvende utdanningen. Spesielt sitatet ovenfor om hvor stor overgangen fra den teoretisk orienterte videregående skolen til det praktisk orienterte studiet for å bli utøvende musiker, synes det som *brudd* en mer dekkende karakteristikk.

I samtalene med studenter i idrettsfag har fagene fra utdanningsprogrammet idrett ofte vært fremhevet. Én som ikke hadde gått idrett syntes å oppfatte at medstudenter fra idrett hadde fått med seg noe han selv mangler, det gjaldt fag som treningslære og anatomi. En annen, som hadde bakgrunn fra idrett, mente at det å ha drevet med trening også gir et fint grunnlag, men at det idrettsfaglige utdanningsprogrammet var nyttig fordi det ga «knagger å henge ting på». I den andre

gruppesamtalen med idrettsstudenter, mente de at bakgrunn fra idrett i videregående var en fordel. En jente mente for sin del at det kanskje var en fordel som en innføring i det teoretiske, men at det ikke krever veldig mye å ta det igjen, fordi de også hadde fått full oversikt tidlig i studiet. For dette utdanningsløpet synes også kontinuitet å være en dekkende karakteristikk.

4.7 Oppsummering og drøfting

På samme måte som lærerne deres, fremhever studentene selvstendighet i arbeidsmåter som en kjernekompetanse for å komme raskt i gang med studiene. Vi har også sett at det varierer mye mellom utdanningene hvor tett timeplanen er og hvor mye av uken som forventes å bli brukt til selvstudier. Kanskje kan det synes litt paradoksalt at de studentene som er mest vant til å arbeide hardt i videregående og som har kommet inn på studier der konkurransen om plasser er stor, er de som i størst grad møter tette timeplaner og faste strukturer, slik dette fortøner seg i vårt materiale. At de gjerne verdsetter stringens og obligatoriske aktiviteter, kommer også tydelig til uttrykk. Et unntak er studentene i utøvende musikk, som har varierende antall timer undervisning. Fra lærerne deres har vi hørt om dedikasjon og pasjon, og det kan synes som en indre motivasjon er avgjørende når de skal finne ut av hvor mye de skal øve og hvordan de best kan utnytte tiden i et studium som det er et langt større antall søkere til enn det er studenter.

Også i studentintervjuene har *læringsstrategier* og *studieteknikker*, endog *læringsteknikker* vært alternerende begreper. Noen av uttalelsene kan tolkes slik at det er *læringsstiler* studentene har hatt befatning med eller husker best fra skolegangen. Ifølge forskere på selvregulering og metakognisjon, er denne sammenblandingen ikke uvanlig, og læringsstiler kan se ut til å ha fått større gjennomslag i skolen enn selvregulering (Weinstein et al. 2006). Vårt materiale indikerer at studentene i nokså varierende grad har tro på at det kan være til hjelp for dem å trene seg i andre læringsstrategier enn dem de allerede har tilegnet seg.

Skriveferdigheter har ikke vært et så viktig tema for de studentene vi har intervjuet, sammenlignet med hvor poengterte lærerne var om dette. Enkelte har likevel vært eksplisitte på at de gjerne skulle ha behersket skriving bedre. I likhet med lærerne synes studentene å stille spørsmål ved nytten av sjangerkunnskap. Vi aner fra noen av samtalene at studenter har valgt en type skriveoppgave som de har holdt seg til, fremfor å prøve seg på andre typer, men noen trekker også frem nytten av å ha arbeidet med fagtekster og saksorientert skriving i videregående skole.

Leseferdigheter, nærmere bestemt kapasitet til å skille ut det vesentlige fra omfangsrike tekster, er noe enkelte studenter mener tvinger seg frem. Dette er en kode en kan klare å knekke allerede i videregående, selv om «mentaliteten» visstnok tilsa at alt var relevant. Det er ulike oppfatninger om hvorvidt dette var noe de lærte i videregående, men alle synes å ha erkjent at slike ferdigheter er viktige for å klare studiet. Et mulig unntak er én student som fortalte at tanken på at hun ville komme til å glemme det hun leste, gjorde henne usikker på hvor hun skulle begynne når hun satte seg ned for å lese.

Å lese for en prøve for senere å glemme det en lærte, er det mange av studentene som har snakket om som erfaring fra videregående skole. Dette har også vært oppfattet som en vektlegging av hukommelse fremfor forståelse. Å lese for en prøve versus å lese for å lære er en av dikotomiene som brukes om overgangen fra videregående til høyere utdanning. Vekten på forståelse og viktigheten av å oppfatte nøyaktig hva det spørres om er krav som enkelte av studentene hevder de ikke har hatt særlig befatning med på lavere trinn i utdanningsløpet. Gleden ved å forstå og gleden ved å mestre knytter noen studenter til mulighetene de nå har fått for å kunne fordype seg og konsentrere seg. I kontrast fremstår læringen i videregående skole som i fare for å bli både fragmentert og overfladisk.

5 Lærere i Vg3 om elevenes forberedelser til høyere utdanning

I dette kapitlet refererer vi fra samtaler med lærere som underviser i Vg3 studieforberevende utdanningsprogram, det vil si studiespesialisering, idrett og musikk, dans og drama. Vi åpner med lærernes svar på et spørsmål om hva de ønsker at elevene skal ha med seg når de er ferdige med den videregående skolegangen. Deretter konsentrerer vi oss om elevers leseferdigheter og skriveferdigheter, slik lærerne omtalte dette. Vi refererer kort fra en matematikklæreres betraktninger om vurderingsform i matematikk, før vi konsentrerer oss om arbeidsformer mer generelt. Andre fremmedspråk behandles i avsnittet om struktur, hvor vi tar for oss rekkefølgen av fag, men også stoffmengde og prøveregime, slik lærerne har meddelt seg om dette.

I alle intervjuene traff vi minst en norsklærer, og det varierer hvilke andre lærere som deltok. Selv om det skulle handle om Vg3 og forberedelser til høyere utdanning, har flere av lærerne erfaring fra undervisning i Vg1 og Vg2 ved siden av Vg3, og uttalelsene deres kan være preget av dette, ikke minst gjelder dette i avsnittet om struktur.

5.1 Hva er lærernes ønsker for elevene?

Et av de første spørsmålene vi stilte til lærerne som underviser i Vg3, var hva de ønsker at elevene skal ha med seg når de går ut av den skolen hvor de selv jobber. «Fag og holdninger», var svaret fra en lærer, som utdypet at ved hjelp av fagene er man med på å danne holdninger hos elevene, dette gjelder norsk og språkfag. Språkfag er et inntak til forståelse av verden utenfor og «at det ikke bare er hvite strender, soling og drikking som rører seg i utlandet», poengterte hun. «At de gjør noe med livet sitt som betyr noe for dem», supplerte en kollega.

Ved en annen skole var skriveferdigheter først nevnt, og dette beskrives nedenfor. En annen lærer assosierte umiddelbart til at det er deres oppgave som lærere i studiespesialisering å gjøre elevene studieforbereidt: «Det betyr å lære dem metoder og studieteknikker som gjør at de kan bli selvstendige studenter i andre enden». Etter dette kom også hun inn på viktigheten av å kunne skrive faglige tekster. Motivasjon var det viktigste for den tredje læreren som tok ordet i denne samtalen. Hun så dette i sammenheng med at mange av elevene gir uttrykk for hvor slitne de er. Flere støttet dette, og det ble pekt på at når mange er så skolelei, må det også sees i sammenheng med at ungdom i dag forventes å innfri på så mange forskjellige områder: i utdanning, sosialt, med hensyn til idrett og så videre. Dette skaper behov hos unge for å ta fri og slippe unna presset før de starter i høyere utdanning, ble det sagt.

Et annet ønske for elevene var at de utvikler seg som mennesker, ikke bare faglig, men også sosialt: «At de har en god tid på skolen, det må jo være viktig», mente en historie- og samfunnsfaglærer i studiespesialisering.

Et faglig grunnlag og en begynnende metodeforståelse, ble fremhevet av idrettslærere som er mer utførlig sitert under arbeidsmåter nedenfor. En idrettslærer ved en annen skole pekte på struktur som viktig, og han forklarte: «En del av disse elevene våre har veldig mye å gjøre. Trening to ganger om dagen, og lekser og alle de tingene der. Så vi prøver å få inn en form for bevisstgjøring gjennom struktur i hverdagen.» Han fremhevet skriving av ukeplaner og bevisstgjøring om kosthold som elementer i en slik struktur.

Tre musikk lærere som deltok i et gruppeintervju snudde på dette spørsmålet og ville heller beskrive hva de tror elevene har med seg når de er ferdige i programområdet musikk. En startet med å sammenligne med elevene i studiespesialisering:

De får absolutt mer, kanskje ikke selvtillit, men selvinnsikt. Hvem de er. De får jobbe mye mer med seg selv, hvem de er som personligheter, hvordan takle stress, hvordan takle stor mengde arbeid, ikke sant, all den der konfrontasjonen, som du får når du må stå på scenen, du må utlevere deg selv. Og jeg tror at vi gjerne vil at de skal få litt selvinnsikt.

Lignende tanker kom frem i samtalen med lærere i dramafag. De la også vekt på hvor krevende det er å stå på en scene og gi av seg selv, uavhengig av om andre hendelser kan gjøre at en har lyst til å gjemme seg bort. De elevene som kommer med en forventning om at drama betyr en lettere vei gjennom videregående, kan bli overrasket når de oppdager hvor intenst det er, mente de. Dramalærerne hadde tro på at elevene deres får innsikt i de mange mulighetene for spesialisering som finnes innenfor dramarelaterte fag og teater. De drilles også i å løse oppgaver sammen med andre, poengterte de, en ferdighet som kommer til nytte i svært mange yrker, ikke minst i kreative yrker, fremholdt de. Kobling mellom teori og praksis var også en erfaring de mente elevene får med seg fra dramautdanningen på videregående nivå.

I samtalen med lærerne for danseelever, kom ønskene for elevene mer indirekte frem da de fortalte at de gir elevene mange sjanser, når det er nødvendig. De kan få utsatte leveringsfrister, hvis det ser ut til at det er det som trengs. En av dem formulerte det slik: Vi skal jo jobbe mot frafall, vi skal skyve på dem, få dem igjennom og sørge for at de får vitnemålet og sånt. Det er et dilemma der som de ikke har på universitetet.» Det kom også frem i denne samtalen at elevene er mye «ute i felt», de lager egne forestillinger og de jobber med auditiontrening. Elevene vet ikke enda hvor tøff konkurransen kan bli: «Man må være målretta, det er ikke nødvendigvis bare talentet som får deg videre, men også hvordan du er som person og hvordan du jobber med andre ting også. Du må ville det nok, ofte de som vil mest som kommer lengst, sånn er det bare», fortalte en danselærer. Sammenlignet med elever i studiespesialisering, er danseeleven mer vant til et høyt arbeidspress. I tillegg til dans på skolen, danser mange også utenfor skoletiden. De er vant til å kunne få til mye på kort tid, de kan jobbe hardt under stort press, ble det sagt. Eksamensformen som ikke kan være anonym, med oppvisning for sensor, var ett eksempel som ble trukket frem.

Til lærere i idrettsfag og lærere i musikk, dans eller drama har vi stilt spørsmål om deres elever er like godt forberedt på høyere utdanning som elevene som har gått utdanningsprogrammet studiespesialisering. Alle lærerne har bekreftet dette. De synes gjennomgående å mene at deres elever har fått noe mer enn elevene i studiespesialisering har, også tatt i betraktning at mulighetene for realfagfordypning er begrensede.

5.2 Leseferdigheter

En gruppe lærere i studiespesialisering var særlig opptatt av elevers manglende erfaring med å lese større mengder sammenhengende tekst. En norsklærer som registrerte dette antok at det kanskje kunne hjelpe om de «kjørte det digitalt», en tanke han senere hadde forlatt. Han var kommet til at det har skjedd en endring i de drøye to tiårene han hadde vært lærer:

Det betyr ikke at alt var bedre før, for det var ikke det, men jeg synes det var flere som klarte å lese mye mer tekst. Tilbakemeldingene er at de blir slitne av det. Men skal vi holde dem i hånda og lese? Vi må lese sammen med dem. Det er mange som aldri har lest en roman når de går her på tredje året. Også skal vi lese en hel roman. Da må det jo ta litt tid å lese en lang tekst.

På direkte spørsmål erklærte flere av kollegene seg enige i dette, og en fortsatte:

Jeg registrerer det samme, jeg har Vg3 i år, og det er mange som kvier seg for å lese til og med noveller som er litt lange. Men de er veldig gode på å shoppe som jeg sier da, å lese fragmenter av innholdet i tekster. Og det er jo lettvin, men du får ikke noe dybde og sammenheng. Så jeg vil si i min klasse på 29 så er det kanskje 7-8 som har lest mange bøker. Også er det noen som har lest to kanskje. I fordypningsemnet var de nødt til å lese to bøker.

En tredje kollega forklarte at det ikke nødvendigvis var snakk om de mest svaktpresterende elevene. Nå ser du en ganske stor gruppe elever som ikke har noen lese- og skrivevansker, men de har ikke fått trening, var budskapet hennes. «Du begynner ikke å løpe maraton hvis du ikke har løpt lenger enn til bussen», fremholdt hun. De mangler trening og utholdenhet, sa hun, og fortsatte:

Men de lever jo i en veldig fragmentert verden. Sånn at den shoppinga og den fragmentariske måten å orientere seg på i tekst, det gjenspeiles vel egentlig i hverdagen. De leser jo fryktelig mye tekst, men den er ikke sammenhengende og lang.

Senere i samtalen fremhevet en norsklærer at med endringene fra Reform 94 til Kunnskapsløftet og målstyringen i de nye læreplanene, forsvant ideen om en litterær kanon. «Hvis det sitter folk på nordisk som forventer at de skal ha lest bestemte klassiske tekster, da blir de skuffet, for vi skal jobbe mot mål, og det er ikke styrt på innhold lenger», poengterte hun.

I et annet lærerintervju ble også manglende lesing trukket frem. Det gjelder spesielt gutter, fremhevet en norsklærer: «De leser så lite, og de innrømmer det. Altså de leser VG-nett, men leser overskrifter og ikke hele artikler.» En kollega protesterte: «Jeg tror de leser mye mer enn de gjorde før, men de leser mye mer tull og tøys, feil norsk og dårlig engelsk, og da tror de at de kan alt».

Idrettsfaglærere som diskuterte kompetansemålet om å kunne orientere seg i store mengder tekst, assosierte raskt til eksamen med alle hjelpemidler: De har ikke sjans hvis de ikke har trent på dette her, sa en av dem, og hun fortsatte:

Så skal de jo anvende kunnskapen. Altså når du har alle hjelpemidler så kan du ikke reprodusere, det gir jo ikke noen høy måloppnåelse. Du må på en måte anvende det i den valgte idretten. For vår del, så må du skrive om noe som gjelder en spesiell idrett og i en spesiell sammenheng eller periode. Da må du jo velge ut. Du kan ikke bare skrive fra boka eller en annen tekst. Du må velge ut. Derfor er det veldig krevende med eksamen med alle hjelpemidler. Det er de svakeste som lider. De som er flinke til dette her i norskfaget, drar nytte av dette. For det er mye tekst de har tilgang til, og de må velge ut. Så det med alle hjelpemidler, det er absolutt en krevende eksamensform altså.

De kommenterte også at elever ofte misforstår en oppgavetekst til en prøve, og selv om de får tilbud om hjelp hvis noe er uklart, er det ingen som spør. «Likevel, hver gang jeg retter prøvene, er det noen

som ikke har svart på oppgaven. Når de ikke spør når de får tilbud om å få oppgaven forklart, hvordan i alle dager skal de klare en eksamen, da?», spurte en historielærer.

En lærer som både underviser i norsk og musikk, var særlig positiv til hvor viktige flere av kompetansemålene i norsk er. Det gjaldt ferdigheter i å analysere argumentasjon, å kunne identifisere for eksempel patosargumentasjon, som en trening for å unngå å bli fanget av ulike former for hersketeknikker, hevdet hun. Å trekke ut relevant informasjon fra store mengder tekst, mente hun de trener mye på. «Det handler jo om å være en kritisk leser av informasjon man møter. Det mener jeg er viktig for demokratiet rett og slett», understreket hun, og fortsatte:

Med Kunnskapsløftet kom fokuset om å trekke ut og forhold deg til det du har lært deg. Da jeg selv gikk, med Reform 94, var det mye mer sånn: Gjenta det som stod i boka så blir alle fornøyde-holdning. Men det ligger jo litt i det at alle hjelpemidler er tillatt på alle prøver. Så det er jo helt meningsløst å gi en prøve der det står: fortell om annen verdenskrig. Når det står i boka. Da er det jo helt latterlig å ha en slik prøve. Og derfor får man mye mer: reflekter over dette, trekk ut det viktige, kan du trekke en historisk linje og så videre. Der du er nødt til å være mye mer selvstendig, enn bare å gjenta fakta.

Et spørsmål om dette gjør at elevene vurderes på en annen måte, ble bekreftet av denne læreren: «Den som bare gjengir alt som står i boka, får jo sjelden mer enn 3, så hvis du skal ha 4, 5 og 6, som de fleste elevene på denne skolen får, så handler det om å klare å drøfte, diskutere og forholde seg kritisk til det man har lært seg.» En eldre kollega supplerte: «Det å gjengi alt sammen ordrett, det funker ikke lenger». Den tredje kollegaen tilføyde at hun av og til savner litt gammeldags pugging, for eksempel at man lærer seg begreper. «Når du går til legen vil du gjerne at vedkommende kan nok, og ikke bare skal drøfte og finne frem», poengterte hun.

5.3 Skriveferdigheter

Elevene har større problemer i skriftlig fremstilling enn de har i muntlig, poengterte en lærer i markedsføring og ledelse innenfor studiespesialisering: «Muntlig er jo ungdommer generelt sett kjempegode, synes jeg da. De vil gjerne presentere og de gjør det bra, men de har større problemer i skriftlig», mente han. Dette ble uttalt etter at en yngre kollega av ham trakk frem erfaring fra å drive kollokviegrupper ved universitetet:

Da slo det meg at i mange tilfeller måtte vi avlære litt det de hadde med seg fra videregående skole. For å lære en slags akademisk tilnærming til skriving og forståelse av problemer. Og det har jeg tatt med meg ned i videregående. I de fagene jeg har, for eksempel historie, så har jeg prøvd å legge vekt på at de skal kunne klare å forstå og løse sånne oppgaver som de møter om bare noen måneder. I norskfaget har vi prøvd å trene dem på eksempeloppgaver som ligger opp til det de møter til eksamen.

En kollega fulgte opp:

Vi legger vekt på skriving av faglige tekster, i norskfaget særlig. Vi skriver ikke eventyr og noveller og fortellinger og sånne ting lenger. Vi skriver fagtekster som er bygd opp, ikke som på universitetsnivå, men i hvert fall i form. Vi prøver å herme litt den fagskrivingen som man kan møte senere. Også det med å få dem til å prøve å jobbe selvstendig og tenke selvstendige tanker. Altså det er ikke sånn at de trekker kaninen opp av hatten, men at de reflekterer og bruker fagstoffet for å kunne komme til en konklusjon, at de bruker faget sitt for å si noe fornuftig om en sak.

Ved en annen skole med studiespesialisering ble sjangervalg diskutert nokså eksplisitt. Her trakk to norsklærere frem viktige endringer i den siste læreplanen: «Nå er jo dette med sjanger litt nedtonet igjen, så det er ikke like viktig som det har vært i alle fall». De forklarte at det er blitt mer åpent, i stedet for bare kåseri eller bare essay, snakker man nå om kreative tekster. Også den resonnerende og

argumenterende sjangeren er blitt videre enn før, forklarte de. På spørsmål om hvordan dette virker for elevene, svarte den ene læreren at for noen elever kan det synes som det er blitt mer komplisert, og at det for noen elever var greit så lenge de forholdt seg til en fast sjanger og de kravene denne stiller. Den andre læreren tilføyde:

Jeg tror det lett kan bli litt en måte å prøve å få alle igjennom på. Altså at man ikke stiller så høye krav til én spesiell sjangertype. Hvis man bare ser at teksten fungerer så jaja, så gir vi en middels karakter. Men samtidig så tror jeg at det er blitt nesten enda mer krevende å skrive de beste tekstene.

Dette støttet den første norsklæreren opp om, og hevdet at de kreative tekstene elevene skriver, sjelden er virkelig gode: Det er vanskelig å få til gode tekster på det, mente hun. Disse lærerne fikk spørsmål om elevene kan spesialisere seg. Begge poengterte at de frarådet elevene å bruke en slik strategi, og at de gjennom terminprøver tar grep for å hindre at de spesialiserer seg. Det gleder en lærers hjerte, la en av dem til, når elever sier at de ønsker å prøve ut en type tekst de føler de ikke behersker så godt, i tilfelle det blir aktuelt til eksamen.

At oppmykingen av sjangerkravene kan gjøre vurderingsarbeidet mer krevende, var erfaringen fra en norsklærer ved en annen skole. En norsklærer for blant annet idrettselever spissformulerte følgende beskjed til ungdomsskolen: «Fjern den der oppgaven som heter fortelling, for noen skriver den gjennom hele grunnskoleløpet, så kommer de hit og så får de ikke lov til å skrive fortelling, og da kan de ingen ting.»

«Rommet for fortellingene og novellene blir borte jo høyere man kommer i utdanningssystemet, det rommet lukker seg», foreslo intervjueren i en av samtalenene, hvorpå begge de to norsklærerne som deltok, mente at det fortsatt er rom for det innenfor de kreative tekstene. Ved denne skolen er de også med i et prosjekt for tverrfaglig fagskriving, den ene læreren oppsummerte:

Vi skal lære på forskjellige nivåer om alt fra forarbeid, lage disposisjoner, strukturere innhold, ha mottakerbevissthet, drøfting og argumentasjon, bruke modeller og mønstertekster, bruke fagbegreper relevant, tilpasse språk til sjanger og faglig egenart, gjøre riktige ordvalg, fokusere på helhet i teksten, skape avsnitt og form, bruke kilder, vurdering og kunne revidere tekst.

Også ved en annen skole var en lærer opptatt av at større tverrfaglighet ville være nyttig for elevene. Hun lurte på hvor flinke elevene er til å overføre det de lærer i norsk til andre fag. Det blir lett båstenkning, mente hun, mens mer tverrfaglige prosjekter ville forberede elevene bedre til høyere utdanning og gi dem et godt grunnlag på tvers av fag. En historielærer mente at det er kompetansemålet om planlegging og utforming av tekst han tester elevene i når han gir dem en oppgave på forhånd, gjerne en uke i forveien og gjerne om et stort tema, og prøven består i å skrive to-tre sider som de har forberedt seg på, men uten at de får bruke notater.

I et av lærerintervjuene ble det understreket at norskfaget nærmest er blitt et «sekkefag». Hvis noe skal inn, da legges det gjerne til norsk, mente en norsklærer som pekte på at ikke alle norsklærere har kompetanse i sammensatte tekster, retorikk, en del europeisk litteratur og filosofi. Når faget er blitt mer et kulturfag, kan det se ut til at «grunnleggende ferdigheter i det å lese og skrive og tekstforståelse av vår egen både nyere tid, men også av klassikerne, kanskje er blitt svakere», mente han.

En annen norsklærer vektla modelltekster når hun lærer elevene å skrive sakprosa:

Hvis du skal skrive en saklig artikkel, må du vite hvordan en saklig artikkel skrives. Så vi bruker en god del modelltekster og snakker om hvorfor dette er en god innledning, hvorfor argumentasjonen her er holdbar og relevant og god. Men også noen dårlige eksempler rett og slett. Slik at de skjønner hva som ikke fungerer. Man må ha et slags mentalt bilde av hvordan man gjør det.

I samtale med lærere for danseelever, kom en historielærer tidlig frem med bekymring for elevenes formuleringsevne skriftlig. «Det slår meg hvor dårlige de er til å skrive, i forhold til det som kreves i høyere utdanning. Det er skremmende.» Han oppklarte straks at dette ikke bare gjaldt danseelevne. En religionslærer-kollega supplerte om elever generelt at det er i fordypningsoppgaver som ligner mest på det de vil møte i høyere utdanning. Det å kunne arbeide strukturert over tid, er det som kreves, poengterte hun: «Det går mer på arbeidsmåte og motivasjon, enn evner.»

I flere av lærerintervjuene har det også vært påpekt at studentene forventes å skrive for hånd når de kommer til universitetet, noe mange elever har lite trening i gjennom videregående.

5.4 Matematikk og realfag

En lærer i fysikk og matematikk på høyeste trinn svarte benektende på spørsmålet om det er relevant for realfagene at elevene klarer å sortere og velge ut når stoffmengden er stor: «Nei, boka er stoffplanen og skoleåret er tidsplanen, det er så greit», svarte han. Viktigheten av å oppøve elevenes forståelse og ikke bare en oppskrift på hvordan en kommer i mål med en matematikkoppgave, vakte gjenklang hos ham: «Det skiller vi mattelærere veldig mellom, de to tingene der.» På spørsmål om han trodde elevene blir stimulert til å se sammenhenger gjennom videregående i matematikken, svarte han:

Dette er et stort spørsmål, og jeg vet ikke hvor mye tid vi har. Men la meg si at den nye matematikkordningen med at man bare skal bruke digitale hjelpemidler på den siste biten, de to siste timene har ingenting med matematikk å gjøre. Det er bare en test på om du har greid å tilegne deg hvordan du skal løse problemer. Du bare taster inn og så får du svaret, så det har ingenting med matematikk å gjøre i det hele tatt. Det synes jeg er en tragedie. Jeg var på et foredrag på universitetet, og de som tar opp studenter der til matematikk, de synes også det er helt forkastelig. På den måten lærer ikke elevene matematikk, man lar det bare bli et IKT-fag med oppskrifter.

5.5 Arbeidsmåter

Lærere i studiespesialisering har gitt uttrykk for at de forbereder elevene på forelesningsformen, men de ser at de lett mister konsentrasjonen etter hvert, slik at det er viktig å variere med andre former. Fra de samme lærerne kom det frem at siden universitetene deler studenter inn i grupper, er det også viktig at elevene lærer seg å samarbeide og bidra i grupper.

Som det også vil gå frem nedenfor, har lærerne ved en av skolene med idrettsfag kommet til at de ikke kan pålegge elevene å gjøre lekser i tillegg til de forberedelsene som de må gjøre hjemme før prøver. Elevene sier at de må jobbe med oppgaver og få gjort ting på skolen, ble det sagt. En forklarte: «Lekser var jo en viktig del av vår utdanningstid på gymnaset, men det blir for mye. Det er for mange fag.» Når elevene starter i videregående, ber de gjerne om en lekseplan, det er de vant til fra ungdomsskolen, men det får de ikke her, poengterte en lærer, og fortsatte: «De må ta mer ansvar selv og det er jo på en måte for å forberede dem litt på det de møter videre. For der er det jo ingen som passer på fra dag til dag hva de har gjort.»

Å være forberedt på den friheten de får når de starter i høyere utdanning, mangler hos mange elever, mente en historielærer. En norsklærer-kollega pekte også på at selvkontroll kan være krevende. I videregående kan lærerne sende beskjeder til elevene på sms, men dette trodde hun ikke de ville oppleve i høyere utdanning. Hun viste for øvrig, før kompetansemålene var blitt introdusert i samtalen, til læreplanen i norskfaget, og kompetansemålene om å håndtere store tekstmengder, kildekritikk og det å jobbe ut et større faglig arbeid som orientert om at elevene skal rustes for å kunne møte kravene i høyere utdanning.

En idrettsfaglærer beklaget at hun ikke får mer tid til å gi elevene tilbakemeldinger på arbeidet de gjør, spesielt når elevene har valgt forskjellige temaer og tilbakemeldingen må være individuell. Tilbakemelding én til én er noe elevene higer etter, men tiden strekker ofte ikke til:

Vi har jo klasser på opptil 30 elever, og det tar sånn tid. Jeg kan godt ha 30 elever i en undervisningssituasjon, men det er det å ha muligheten til å gi tilbakemelding én til én, åh, som jeg skulle ønske at jeg hadde tid til det. Og det er faktisk en arbeidsmåte. Og det er den største oppgaven vi gjør, det er å vurdere. Og det er den mest krevende oppgaven vi gjør, og den har vi faktisk minst tid til.

Senere i samtalen hevdet denne læreren at målstyringen i de nye læreplanene gjør noe med undervisningen. At det er så mange kompetansemål, synes å være noe av problemet:

Og mengden som vi skal gjennom. Før, i gamledager så hadde vi en rammeplan og da sto læreren mye friere til å bruke mer tid på det ene eller det andre, men det har vi ikke mer med så mange kompetansemål. Du står på en måte juridisk ansvarlig for at dette er gjort, du skal dokumentere at du har gjort det eller så kan du bli tatt på det. Det er jo ytterste konsekvens. Læreplanen er så styrende for undervisningen vår og arbeidsmåtene våre og det tror jeg er en grunn til at vi ikke klarer å gå så mye i dybden mange ganger fordi at vi må passe på å få med alt.

En kollega tilføyde at elevene ikke alltid har det grunnlaget de skulle ønske at de hadde når de går ut av videregående: «Det vil jo bare bli sånn. Det er ikke noens feil, men det er jo et faktum».

Treningsplanlegging er noe idrettselever har god bruk for og som har overføringsverdi. De lærer å sette seg mål og jobbe systematisk og strukturert mot noe på teoretisk nivå, fremhevet en idrettslærer. Man starter utviklingen av en metodeforståelse gjennom faget treningslære, fremholdt hun.

I samtalen med lærerne for danseelever, var de ganske eksplisitte på at læringsstrategier ikke er noe de vektlegger i særlig grad. Tidsklemme, med et stort antall kompetansemål og stress, var en årsak som ble nevnt, med tilføyelse om at dette kanskje kunne høres ut som en unnskyldning. At læreren selv ikke føler seg veldig kompetent til å lære elevene dette, var en annen begrunnelse. I samtalen med lærerne for danseelever kom det likevel frem at elevene ser ut til å motiveres av å få nye utfordringer som er vanskeligere enn de har fått tidligere. Dette gir dem følelse av å ha kommet lengre og mestre mer. Det kan gjerne være noe de har vært med på å lage selv og som de har et eierforhold til. Det å stå på scenen, motiverer, mente disse lærerne. En danselærer fremhevet at elevene ofte kan miste begreper om tid når de får en oppgave, de holder på uten å være opptatt av at timen er over. En kollega relaterte dette til at oppgaven er fysisk, de slipper å sitte.

Det er ikke mange av Vg3-lærerne som har uttalt seg særlig utfyllende om læringsstrategier, bortsett fra ved en skole. Her var det en norsk lærer med erfaring fra ungdomsskolen som mente at læringsstrategier, slik de er nedfelt i Kunnskapsløftet, blir tatt på største alvor i ungdomsskolen. Hun fremhevet også forskning som viser at hvis ikke læreren modellerer og bruker et utvalg av strategier, så gjør heller ikke elevene det. Selv legger hun det inn i undervisningen og får beskjed fra elevene etter hvert som de gjør sine oppdagelser av hvordan de lærer best. «Hvis elevene møter det samme igjen og igjen, år etter år, blir de etter hvert gode på det, men det må jobbes på alle plan», understreket hun.

Arbeidsmåtene gjennom videregående ble fremhevet av musikk lærere som formidlet sitt inntrykk av at elevene ser musikkfagene som lyspunkt i skoledagen, i alle fall når de kommer fra ungdomsskolen og også fortsetter med de andre fagene som de kjenner derfra.

Ved skolen som har drama i Vg2 og Vg3, ble det fortalt om en egen måte å arbeide på som gjelder for arbeid med teater, og som ikke går via planlegging på forhånd, men gjennom direkte utprøving på gulvet og ved hjelp av sin egen kropp. «Hvis du bare går via tanken, får du en litt lengre vei å gå», understreket en lærer. At drama er viktig i en tid med mye stillesitting, PC-bruk og en tendens som

følger av dette ved at barn og ungdom ikke utvikler gode ferdigheter i å forstå andres kroppsspråk, var blant poengene til dramalærerne.

5.6 Struktur

At lærerne mener elevene er slitne av å innfri på så mange områder, har vi vært inne på i det foregående. Vi har også gjengitt en lærers syn på hvordan de mange kompetansemålene begrenser mulighetene for å gå i dybden. Unntak fra oppfatningen av hvor slitne elever kan bli, er omtalen av en positiv travelhet som gjelder i musikk når de er i gang med et prosjekt for en oppsetning. At det ikke stadig behøver å bare være lettvin og koselig, var en av lærernes oppsummering av hvordan hun responderer på foreldres innvendinger mot å presse en sønn eller datter til å øve. Å mestre og å stadig komme videre er noe av drivkraften i dette, mente en av hennes musikk lærer-kolleger.

Hvor mange prøver elevene har, ble diskutert i et intervju hvor lærere i studiespesialisering og lærere i idrettsfag deltok sammen. En idrettsfaglærer spekulerte på om elevene kunne ha tjent på å gjøre unna noen fag, slik at de ikke har så mange fag hvert år: «Det blir altfor mye. Jeg synes synd på dem noen ganger når de skal ha matematikkprøve og samfunnsfagsprøve og fagdag i treningslære samme uke». En norsklærer sa seg enig og tilføyde at det derfor er en del man ikke får gjort noe med, for det ville kreve en ettermiddag og kveld å jobbe med formuleringer, forholde seg til forskjellige tekster: «Vi kan ikke pålegge dem så mye utenom det som skjer i timene. Det ser jeg, det blir ikke fornuftig, altså. De får bare enda mer press», resonnerer hun: «Og de som er mest pliktoppfyllende de vil bruke masse tid på det også, mens de andre bare sier at de ikke får gjort det».

En språk- og historielærer bidro i denne sammenhengen med synspunkter på språkfagenes plass:

Man ser det på spansk og fransk og tysk. De har fire timer i uka og ingenting mer. De ser ikke og de hører ikke disse språkene i hverdagen. Om de skulle ha hatt språk i ett år med åtte timer, så tror jeg sannsynligvis at de hadde lært mye mer. Selv om det hadde vært helt forferdelig for elevene, men de lærer lite av å ha fire timer i uka spredt over lang tid når de ikke er i berøring med språkene ellers. I førsteklasse er det jo 30 timer, og idrett har 35, så idrett har 31 andre timer.

Han tilføyde at skolen dessuten hadde lagt disse fire timene til slutten av dagen, hvilket ikke var gunstig for elevenes konsentrasjon.

I en samtale med idrettslærere ble det pekt på at elever i Vg3 ikke får velge fag fra idrettsfagene, men må velge språkfag, dersom de ikke har hatt et annet fremmedspråk på ungdomsskolen. Dette er gjerne elever som har vært frarådet å velge språkfag i ungdomsskolen fordi det ville bli vanskelig for dem. Konsekvensene av å velge bort språk på ungdomsskolen hvis en har tenkt å velge studieforberedende, er enorm, hevdet en lærer. En annen supplerte: «Ja, egentlig burde rådgiverne på ungdomsskolen si at hvis du velger vekk språk her, så bør du absolutt ikke gå på studieforberedende.»

Å bytte språk i overgangen fra ungdomsskolen til videregående ble også diskutert. De elevene som har gjort det bra i språkfag på ungdomsskolen, de gjør det ofte veldig bra i et nytt språk på videregående, for da bytter de til et lettere nivå. De elevene som ikke klarte seg så godt i språket de hadde på ungdomsskolen eller som ble frarådet å ha andre fremmedspråk på ungdomsskolen, sliter kraftig, mente en lærer, fordi de «ikke har peiling på grammatikk». Dette er elever som må gå nivå I og nivå II, mens de flinke elevene slipper nivå II når de tar nivå I. «De elevene som er dårlige i språk, de må gå nivå II i tredje klasse når de har masse ting fra før av, og på ett år», understreket en lærer, hvorpå flere karakteriserte dette som meningsløst. Her er rådgiverne i ungdomsskolen etter hvert blitt advart, og både elever og foreldre har vært frustrert når de har oppdaget konsekvenser av valget de gjorde. Også lærerne for danseelevene, var eksplisitte på hvor uheldig dårlig rådgivning kan virke inn for elevene som tvinges til å ha fremmedspråkundervisning i Vg3 fremfor dansefag som de er mer motivert for.

Manglende muligheter for fordypning i matematikk eller realfag for idrettselever, ble kommentert ved en skole som har utdanningsprogrammet idrett. Det betyr at hvis elevene vil starte i for eksempel ingeniørutdanning, må de gå forkurs først. Det var imidlertid en erfaring blant lærerne at også elever fra studiespesialisering kan trenge forkurs før de startet i den ingeniørutdanningen som tilbys på stedet.

Ved en skole med utdanningsprogrammet musikk, dans og drama og spesialisering i musikk, ble det vist til at enkelte skoler frigir tid fra deler av teorien for at elevene skal kunne øve mer i skoletiden. Noen få av deres egne elever som satser på en karriere innenfor utøvende musikk, kan få ta enkelte fag som privatist. Det kan være religion, historie eller samfunnsfag, slik at de kan få frigjort tid. Det finnes også elever som får spesiell studiekompetanse med full fordypning i fysikk, matematikk og flere realfag. Dette er ikke gjennomsnittseleven, men de veldig ressurssterke elevene som har overskudd til å ta 35 timer i uka pluss eventuelle realfag og lese på egen hånd. Om disse sa en musikk- og norsklærer:

Noen er veldig talentfulle på veldig mange felt. Det er jo dessverre ikke så veldig, hva skal jeg si da, rettfærdig fordelt alltid. Og noen har fått mange gaver, og det går på musikk og det går på å skjønne logiske strukturer, og det går på språk, og det går på, ja. Noen kan veldig mye rett og slett.

Innsats, det å ha lett for å forstå nye ting og læringsteknikk ble også vektlagt som ganske avgjørende. Mer spesifikt om fag og timefordeling, hevdet en musikk lærer at faget øvingslære med fordel kan komme tidligere enn i Vg3, og det mente hun, er alle lærere enige om. Elevene vil ha større nytte av dette faget dersom det ble introdusert allerede det første året. Om andelen teori i dette utdanningsprogrammet mente alle de tre musikk lærerne at teori er viktig. En mulighet kunne være å gjøre musikkhistoriepensumet noe mindre eller smalere, «mer light». Større muligheter for å spesialisere seg ble også løftet frem som et alternativ, en komposisjonsorientert linje og en utøvende linje var en ide som ble nevnt. «Musikk er et så stort fag at den bredden er virkelig, virkelig nødvendig», understreket en av dem, og fortsatte: «Det kan kanskje omstruktureres, men å bare ha den øvinga, det synes jeg vil være kjempedumt». De andre to lærerne var enige i dette. «Samkjøring av teori og å passe det inn i prosjekter, det kunne vi bli bedre på, men det å bare kutte ut teorien, det vil være helt bak mål», ble det sagt. Behovet for teori i utdanningsprogrammet ble også sett som en følge av at det er tilfeldig hva elevene kjenner til på forhånd. På kulturskolene, lærer de lite teori, mens de som har bakgrunn fra korps, gjerne kan noter, ble det fortalt.

Lignende uttalelser som vi har sett over for musikk, finner vi fra dramalærere, og de går ut på at det synes å finnes en sammenheng mellom prestasjoner, innsats og arbeidskapasitet. Noen av dramaelevene blir overrasket over at det er mange fellesfag med høye krav, har vi allerede referert fra dramalærerne. På spørsmål om det kan være behov for mer tid til fordypning og øving for de blant elevene som stiler mot en karriere som skuespiller, svarte dramalærerne bekreftende. Muligheter for fordypning for de som tenker å gå videre med drama, var noe de fortalte de har snakket en del om, uten at de foreløpig har funnet noen god måte å utvikle et slikt tilbud på. De var dessuten kritiske til at ungdom som velger drama, lukker dører. Som for elever i idrett, la lærerne vekt på at dramaelevene kan kvalifisere seg til hvilken som helst utdanning, om så ved å ta forkurs eller ta fag i etterkant av videregående.

En danselærer var opptatt av markante nivåforskjeller mellom elevene. De kommer inn på karakterer, og ikke nødvendigvis på ferdigheter, poengterte hun. De som kan mye fra før, burde få gå litt fortere frem. At de har relativt lite dans det første året, er uheldig, for det er da motivasjonen er på topp, mente hun.

5.7 Oppsummering og drøfting

I gjennomgangen av hva lærerne ønsker at elevene deres tar med seg videre, fremheves både ferdigheter og faglig så vel som sosial utvikling. Lærerne i idrettsfag og lærerne i musikk, dans eller drama vektlegger særlig innsikter som de forskjellige programområdene gir, det handler om hjelp til å strukturere en travel hverdag, trening og selvinnsikt som følger av å meddele seg for et publikum og trening i å delta i kreative prosesser som forutsetter samarbeid. At elevene skal være rustet for høyere utdanning har kommet frem eksplisitt og implisitt.

Ved to av skolene har lærerne vært opptatt av at elevene mangler erfaring med å lese lange og sammenhengende tekster. Delvis settes dette i sammenheng med vendingen bort fra litterær kanon, men også fragmentering og lesing av bruddstykker som muliggjøres i bruken av internett. En konsekvens av dette er at det tar tid å komme gjennom en roman. Ved en skole med spesialisering i musikk, ble ikke leseferdigheter i seg selv forstått som noe problem. Kritisk lesing og lesing for å anvende informasjonen eller kunnskapen, ble fremholdt som avgjørende og som viktige ferdigheter i et demokrati. Her kom det også tydelig frem at reproduksjon eller gjengivelse av innhold, vurderes som svakere måloppnåelse. I et annet intervju pekte en lærer på at eksamen med alle hjelpemidler er særlig krevende for svaktpresterende elever som mangler ferdigheter i å velge ut informasjon.

At gitte klassiske tekster har mistet betydning i norskfaget, har også vært løftet frem i sammenheng med skriving. Flere lærere har uttrykt bekymring for elevenes skriveferdigheter, ikke minst med tanke på de kravene de vil møte i høyere utdanning når det gjelder akademisk skriving. Tverrfaglighet prøves ut ved enkelte skoler for å avhjelpe dette og trene elevene i å skrive faglige og saklige tekster. At sjangerkrav er myket opp i den nye læreplanen i norsk, er blitt kommentert av norsklærere som har litt ulike synspunkter på hvordan dette virker for elever i ulike prestasjonssjikt. At elever kan velge å spesialisere seg i kreativt orienterte oppgaver, er ikke benektet, men vi har hørt at lærere fraråder elevene å legge seg på en slik strategi.

Fra en lærer i matematikk R1 og R2 har vi et utsagn som kanskje forklarer hva vi har hørt fra en av studentene men også fra lærerhold i geofag, om en arbeidsmåte hvor det gjelder å sette inn tall på riktig plass for å få ut et riktig svar. Dette har ingenting med matematikk eller forståelse å gjøre, er det poengtert fra flere hold.

Dårlige muligheter for å gå i dybden settes i sammenheng med de mange kompetansemålene, men også med krav til at læreren dokumenterer hva som er gjort ut fra et juridisk ansvar. At læringen blir overfladisk er ikke intendert, men likevel et faktum. Noen ønsker å gi tilbakemelding til hver enkelt elev på skriftlige innleveringer når modelltekster ikke strekker til. Denne delen av lærerjobben er svært viktig, men også meget tidkrevende, kommer det frem. Dette er et poeng som også kommer frem i en kvantitativt anlagt studie (Jordfald et al. 2009), hvor en fant at tre av ti lærere i videregående mener de bruker for liten tid på å gi tilbakemelding til elevene om deres læring.

Vi har sett at reproduksjon eller gjengivelse av det eleven har lest, vurderes som bare middels eller dårlig måloppnåelse. Særlig når alle hjelpemidler er tillatt, blir slike manøvrer nokså meningsløse. Det synes å være overensstemmelse mellom synspunktene hos lærere i høyere utdanning og hos lærere i videregående skole om at forståelse, det å kunne trekke linjer og se sammenhenger, har høyere verdi enn gjengivelse og reproduksjon. Det lærere i videregående gjør oss oppmerksomme på, er at ikke bare det store antallet prøver, men også det store antallet kompetansemål bidrar til utmattelse.

Med få unntak synes det som læringsstrategier ikke er noe som opptar de Vg3-lærerne vi har snakket med. Manglende kompetanse er blant forklaringene lærerne selv har gitt. Det kan synes som temaet har større plass i ungdomsskolen, men analyse av resten av intervjumaterialet er nødvendig for å si noe sikrere om dette.

Andre fremmedspråk er et tema som har opptatt lærere i de to utdanningsprogrammene idrett og musikk, dans og drama. Konsekvenser av å velge bort andre fremmedspråk i ungdomsskolen eller å

skifte språk i overgangen til videregående er store når elever må ha andre fremmedspråk i Vg3 og ikke kan velge programfag som de ofte vil være mer motiverte for. Spesielt elever som er svake i språk lider når rådgivningen er dårlig, er vi blitt fortalt.

Mulighetene for å kombinere idrett eller musikk, dans og drama med fordypning i realfag erkjennes som begrensede, men lærere har fremhevet særlige ordninger og avtaler for at særlig interesserte elever som også har stor arbeidskapasitet, skal kunne oppnå spesiell studiekompetanse eller få frigitt mer tid til øving. Forholdet mellom bredde og dybde er et viktig anliggende for disse lærerne, og det er tydelig at de drøfter hvilke grep som kunne være hensiktsmessige for å få til større fordypning, mer tid til øving eller mer fokusert utvikling for elever med betydelig talent.

6 Vg3-elevers forventninger før overgangen

I intervjuene med Vg3-elever var ofte oppmerksomheten vendt bakover i tid, om overgangen fra ungdomsskolen til videregående og om forløpet av videregående. Dette er elevers erfaring på dette tidspunktet, og forventningene til høyere utdanning kan være vage. Vi vil likevel rapportere fra Vg3-elevers omtaler av hva de ser for seg etter videregående, spesielt er det å ta et «pauseår» og begrunnelsen for dette interessant for å forstå hvordan overgangen til høyere utdanning utspiller seg for en del ungdommer.

Blant alle informantene skal vi la Vg3-elevene uttale seg mest direkte om de enkelte kompetansemålene, som også har vært drøftet i alle gruppesamtalene vi rapporterer fra her. Vi skal ta for oss hvordan elevene karakteriserer tiden i videregående som hadde begynt å nærme seg slutten, da vi snakket med dem. Det betyr at vi refererer synspunkter på arbeidsmåter de har tilegnet seg og også tanker om hva som gjelder i høyere utdanning. Til slutt gjennomgår vi uttalelser om struktur.

Selv om vi ikke kan gå inn på motivasjon for valget av utdanningsprogram i særlig stor bredde, vil vi kort gjengi elevers uttalelser om hvorfor de søkte idrettsfag eller musikk, dans og drama, der hvor det har vært tilfelle. At det er greit å få spille fotball i skoletida, var en idrettselevs ytring om valget av utdanningsprogram. En gutt i musikk, dans og drama viste til at han fikk et lite avbrekk fra «de vanlige skolegreiene», men også i tillegg fikk lære om musikk. Dette er relativt typiske utsagn om det spørsmålet.

6.1 Kjennskap til kompetansemålene

Det varierer i hvilken grad elevene har kjent igjen kompetansemålene slik de er formulert. Det ser ut til at noen elever har fått presentert kompetansemålene av lærerne, andre har virket noe mer fremmede for dem, men de synes likevel å assosiere til aktiviteter de har gjennomført.

«Jo, vi har holdt på med det der», mente en gutt i idrett da det første kompetansemålet i norsk ble presentert, og fortsatte: «Hvis du har fulgt med, det er ikke sikkert alle har gjort det, men man burde ha fått med seg litt».

I en annen elevgruppe med en blanding fra idrett og studiespesialisering, var første reaksjon: «Litt tung setning så tidlig på dagen». De diskuterte litt frem og tilbake, før en gutt hevdet:

Men dette kan jo være grunnen til at du mister motivasjonen, ikke sant. Hvis dette hadde vært en lett setning å lese så hadde du bare tenkt okei, ja dette kan jeg få til, men her må du tenke og så sier du bare at nei, du gir opp med en gang.

«De kunne formulert det mye mer leselig ...», «... Sånn at ungdommen kan forstå», var reaksjonene fra to medelever.

«Det har vi gjort», var den kontante reaksjonen blant musikkelevne, og de fortsatte med å understreke hvor viktig det er i dagliglivet å kunne vurdere argumentasjon, ikke ulikt norsklæreren deres, som er sitert i forrige kapittel. Slike bekreftelser ga de også på de andre kompetansemålene etter hvert som de ble introdusert. Mange av elevgruppene har assosiert til retorikk og kaster straks frem «etos, patos, logos» når de har fått presentert dette kompetansemålet.

«Hva er kompleksitet?» spurte en jente da det andre kompetansemålet (om å orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet) ble presentert for en gruppe idrettsfagelever. Noen av de andre elevene i denne samtalen assosierte til arbeidet med særemnet. «Du må jo lese tekster og skjønne hva som er relevant og sånt», fremholdt en gutt. I heldagsprøver er det gjerne vedlegg med store mengder tekst, fortalte en jente i studiespesialisering: Og da må du lese igjennom og trekke ut det som er aktuelt for oppgaven, for det du skriver». Slik arbeider man også før fremføringer, mente en jente og la til: Hvis du kan kalle internett store mengder tekst».

Om det tredje kompetansemålet, var det tydelig at begrepet «sjanger» vakte minner hos en gutt i idrettsfag, som fortalte at han hadde bommet på sjanger til tentamen, fordi han ikke hadde klart å «holde seg til den oppgaven» han skrev. Han fortsatte:

Jeg sliter med å skrive tekster egentlig, for jeg kan en eller to sjangere, hvis jeg ikke får det på tentamen, så sliter jeg». Dette avstedkom fnysing fra en jente som mente at «det er jo helt sykt at de baserer karakteren på tentamen, liksom». En gutt mente å vite at det nå var kommet et nytt opplegg, at det nå står «at du skal skrive en kreativ tekst, det står ikke skriv en novelle». I denne ordvekslingen kom det også frem at en elev ønsket seg tydeligere innføring i hva som kjennetegner de ulike sjangerne. Dette protesterte en gutt på, som mente det blir mye repetisjon, og at de allerede hadde snakket mye om det, hvorpå han modererte seg litt:

Men ja jeg er enig i at hun kunne repetert litt mer av og til, for selv holder jeg meg alltid til å skrive en fagtekst fordi at det er det jeg kan. Det andre tør jeg ikke fordi jeg vet ikke hvordan det skal være.

På spørsmål om det er risikabelt å prøve ut noe nytt, bekreftet flere av elevene. «Du tør ikke å gå utenfor komfortsonen din på en sånn oppgave», forklarte en gutt. Han siktet til tentamen som «sikkert halve karakteren vår baseres på». Disse elevene ble også spurt om de har fått sjansen til å jobbe videre med en tekst for å levere på nytt. Her ble det svart at det har skjedd i arbeidet med særemnet.

At oppgavene har endret seg, var også elever i studiespesialisering inne på. En gutt hadde lagt merke til at det tidligere het: «skriv en artikkel om dette her, skriv en novelle, nå er det skriv en tekst. Alltid skriv en tekst. Og da må du selv komme frem til hvilken tekst det egentlig er de vil ha». Oppgavene er mindre presise, mente en medelev. I sammenligning med oppgaver de fikk på ungdomsskolen, poengterte han likevel at det nå var «veldig mye sakprosa».

En av danseelevne understreket at det hadde vært «eventyr og fortelling, og vi hadde jo litt om artikler også» på ungdomsskolen, mens hun nå erfarte at det var analyse som stod sentralt. Hun fortalte at norsklæreren på ungdomsskolen hadde rådet henne til å skrive på måter hun ikke hadde skrevet før, hun hadde sagt: «så har du gjort det en gang før du kommer til en stor vurderingssituasjon», og dette hadde denne eleven tydeligvis tatt til seg. En idrettselev uttrykte ganske spontant om dette kompetansemålet: «Vi skal være bevisst på hvem vi skriver til og hvordan det skal se ut og sånn». I den samtalen var elevene fort enige om at det ikke hadde vært mye fokus på sjangere «på grunn av den nye eksamensformen, men det andre har vi ganske stort fokus på».

Det fjerde kompetansemålet om å bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte, har også vært gjenkjennelig for elevene. En jente i studiespesialisering hadde observert tendenser hos seg selv: «Det er jo lett å skrive av, det er lett å plutselig skrive av en setning eller noe sånn. Jeg skriver veldig

mye rett fra boka, noe jeg ikke burde.» Budskapet om at dette gir lav måloppnåelse, er tydeligvis fremme også ved denne skolen. Den samme erkjennelsen kom fra en gutt blant musikkelevne. Han omtalte det som noe han egentlig skulle ha lært seg for lenge siden:

Jeg synes det er vanskelig å skrive med helt egne og selvvalgte ord, sånn i forhold til hvis du finner en tekst og man skal skrive den om. Så synes jeg at jeg egentlig ikke er så veldig flink til det. Jeg føler egentlig at jeg ikke har fått nok trening i det.

Vi nevner også at det synes å være en oppfatning som kommer frem i noen elevsamtaler at en lærer kan ha preferanser for en sjanger fremfor andre. Det synes også å eksistere en oppfatning hos noen elever om at lærere setter den samme karakteren på det en elev leverer uansett. «Jeg får samme karakter gang på gang på gang. Hverken bedre eller verre enn den karakteren liksom. Så er det sånn at jeg gidder faktisk ikke prøve, for jeg vet at jeg får den karakteren», hevdet en gutt i idrett. I en samtale med elever i studiespesialisering, stilte intervjueren spørsmålet: Vet dere hva som er høy måloppnåelse i dette læreplanmålet, hvorpå en av jentene svarte: «Jeg synes generelt i norskfaget at det er vanskelig å vite». Hun generaliserte til flere: «Jeg tror generelt at veldig mange synes at norskfaget er et vanskelig fag», og fikk medhold fra andre rundt bordet.

6.2 Arbeidsmåter, ansvar og hensikter

Musikkelevne snakket om å jobbe sammen om en produksjon som en arbeidsform som er krevende og ganske intens. Ikke alle er som deg selv, men du må samarbeide for å få en god karakter, ble det sagt. Når hele prosessen skal beskrives i en logg etterpå, kommer det frem hvem som har gjort hva, og derfor blir de likevel også vurdert individuelt, mente en jente.

I en gruppesamtale med idrettselever, ble det å fordype seg debattert. En gutt mente det er sjelden han hadde satt seg ned og funnet ut at han ønsket å lære mer om noe. «Det går på det jeg vet ut fra kompetansemålene til prøven, så har jeg øvd på det, og så har jeg glemt det uka etterpå uansett. Sånn har det vært hver eneste gang». En av de andre mente at det hadde vært fint om de fikk vite mer hva de skal bruke kunnskapen til videre. «Du øver mot prøven, du øver ikke fordi du skal vite det videre». «Vi øver jo ikke for å lære», skjøt en annen inn, «Nei, vi øver for at vi skal få 6 på prøven», konkluderte den første.

Å se hensikten med det man lærer, ble også trukket frem senere i samtalen, da elevene utdypet hva de mente når de hevdet at de var veldig skolelei:

Sånn som på barneskolen når du lærte matte og lurte på når du skulle trenge de forskjellige tingene, så sier de at det er fordi du aldri kommer til å gå med kalkulator i lomma. Og nå går du jo med kalkulator i lomma, ikke sant. Så det er jo sjeldent man virkelig trenger det man lærer her.

En jente supplerte: «Jeg er ikke skolelei sånn at jeg har lyst å droppe ut, jeg bare er lei videregående og gleder meg til å gjøre noe nytt der man liksom interesserer seg for stoffet.» På spørsmål om hvordan det skulle være for at skolen kunne være mer engasjerende, sa en gutt:

Det er det som er, det er veldig vanskelig å se hvordan det skal være. Men man ser jo også at det blir litt feil sånn som vi gjør det nå, men man ser ikke heller hvordan man skal klare å gjøre det mer riktig, egentlig. Det er sånn sett kun yrkesskole som har høyest relevans egentlig for da lærer du det du skal lære til å bli akkurat det yrket. Men når man ikke vet hva man skal bli, så er det jo veldig vanskelig faktisk.

En begrunnelse fra en jente i studiespesialisering som planla et år borte fra skole det påfølgende året, var at hun trodde hun ville ha godt av å være hjemme og kjede seg, for å bli mer motivert til å fortsette med høyere utdanning etter det. For henne var det å være forberedt på høyere utdanning i første

rekke et spørsmål om det mentale: «Fordi jeg ikke vet om jeg skal begynne enda eller om jeg venter et år»

For en annen elev som tilkjennega planer om å ta et års pause, var dette også et dilemma:

Det har egentlig vært planen min en stund. Men jeg ble litt usikker om jeg skulle faktisk gjøre det eller ikke. For jeg kommer til å miste et helt år liksom. Med skole og studering og sånt. Men jeg føler at jeg trenger egentlig den pausen nå.

«Veldig mange er lei», «vi har jo et enormt press», tilføyde andre idrettselevene som deltok i denne samtalen. Og en påpekte: «Man jobber hele tiden med ting som kanskje ikke interesserer deg så mye da. Og når det er noe du ikke er interessert i er det utrolig mye tyngre å jobbe med.» En av disse elevene mente at det som er spesielt med skolen, er at «du må tilpasse deg det de gir deg. Og det er ikke sånn i arbeidslivet, ikke sant, der kan du tilpasse deg hvilket arbeid du liker og hva du synes er flott og hva du er god til.» Gjennomgående ytret disse elevene et ønske om å få gjøre det de er gode i og som de interesserer seg for, å kunne «få bruke sine beste sider».

Musikkelevne erkjente også at de syntes skolen etter hvert føltes slitsom: «Det er prøver og vurderingssituasjoner og testing og sånt hele tiden, og som egentlig alle går rundt og snakker om», forklarte en jente. En gutt tilføyde: «Jeg tror ikke nødvendigvis at det er det at skolen er så kjedelig, men det er det at man har fått så mye av det at det blir nok.» Folkehøyskole var noe mange av deres medelever planla, fortalte de.

I flere av elevsamtalene har det vært vist til ungdomsskolen når spørsmålet har vært stilt om de har lært å lære, eller om de har lært seg læringsstrategier. Å lese med bisonblikk og å tegne tankekart tidfestes gjerne til ungdomsskolen.

«Jeg vet hvordan jeg skal gjøre det, bemerket en jente i studiespesialisering, jeg har gode nok arbeidsstrategier, men jeg tror ikke jeg har i nærheten av gode nok vaner. Jeg er for lat rett og slett», erkjente hun. En annen jente mente erfaringen hennes fra ungdomsskolen var at hun ikke trengte å gjøre så mye for å få «veldig bra karakterer. Nå blir det litt for lite jobbing hjemme, men jeg kommer meg igjennom det».

Om å følge med i timen, hevdet en idrettselev:

Noen lærere er jo veldig strenge og skal ha det mer ungdomsskoleaktig vil jeg kalle det egentlig, mens noen lærere er veldig sånn, følger du ikke med så følger du ikke med. Det er jo du som får 2 på prøven, ikke jeg.

En blanding ville være best mente han og fikk støtte fra en medelev som syntes det tar mye tid når lærere skal ha alles oppmerksomhet før de vil gå videre i timen. Om matematikktimene hevdet en gutt i studiespesialisering at hvis læreren skulle tatt hensyn til de som ikke henger med, så hadde man aldri kommet frem. En jente som deltok i samme samtale tilføyde: «Nå er vi store nok til å greie oss litt selv, da og det merker man også fra skolesystemet, men det synes jeg bare er greit, egentlig.»

Et litt uvanlig, men logisk svar på spørsmålet om elevene hadde blitt trent i å lære og observere seg selv når det gjelder hvordan de lærer best, var en respons fra en dramaelev om at det vanskeligste er å se seg selv. «For meg i hvert fall, så trenger jeg noen andre til å se på: har jeg kommet videre? Har det blitt bedre?»

6.3 Studieforberedt?

Om elevene er faglig forberedt på høyere utdanning er et vanskelig spørsmål for elever å besvare, utover at de kan si: «I teorien, da». Vi vil likevel formidle noen av utsagnene om dette, som forteller hvilke holdninger studentene gir uttrykk for at de har om den forestående overgangen. Vi går her ut over poengteringen av behovet for en pause, som gjengitt over.

Vi har sett at en jente i studiespesialisering pekte på at hun var vant til å ikke gjøre noe hjemme mens hun gikk i ungdomsskolen og likevel fikk hun veldig gode karakterer. Nå tenderte hun til å gjøre litt for lite hjemme. En gutt som deltok i samme samtale, fortalte at han husker alt etter å ha lest det en gang. Når han kanskje ville begynne i en sivilingeniørutdanning, var han forberedt på at det kanskje ikke lenger var tilstrekkelig å bare lese en gang, men «det går an å tilegne seg nye strategier da», trodde han. En jente var forberedt på å få litt sjokk i starten fordi man har dårlige arbeidsvaner, men så skjønner man at man må skjerpe seg, og så går det jo fint etter hvert.

For elever i Vg3 musikk har innretningen mot utøvende musiker versus andre utdanningsvalg vært avgjørende for strategiene de har valgt. Hvis man ikke satser på å bli musiker, konsentrerer man seg gjerne om de fagene som hører under generell studiekompetanse, forklarte en gutt, og fortsatte: «Mens hvis man satser, så gjelder det å bestå på alt og likevel gjøre de bra i musikkfag sånn at du kommer deg igjennom audition, gehør- og teoritest.» En medelev som hadde klart opptaksprøven til en utøvende musikkutdanning forklarte hvordan hun hadde tenkt:

Og når du skal studere musikk så er det bare opptaksprøven som gjelder, ikke karakterer. Så jeg har jo da øvd masse og tatt meg litt fri fra noen timer for å øve. Og tatt noen fag som privatist for å få mer tid til å øve. Men da har musikklinja vært veldig fin å gå på, for da kan man gjøre litt sånn. Da får man støtte fra lærerne fordi at man vet at man må nesten gjøre det for å få nok tid til å øve.

Musikkelevene var inne på hvordan trening i å lese store tekstmengder og ta til seg det viktigste, er viktig for studielivet senere: «Og det med god studieteknikk er jo viktig nesten uansett hva du skal studere videre, for pensumet blir jo mye, mye større. Lærebøkene går kanskje fra 300 sider til 1000», mente en gutt. Senere i samtalen pekte de på at de har oppøvd mye kompetanse i å både gi og få tilbakemeldinger fra medelever på det en presterer på instrumentet sitt eller i en fremlegging. Dette er en fin kompetanse å ha med seg, resonnerer de.

I en samtale med studiespesialiseringselever fikk vi forsiktige bekreftelser på at de mot slutten av Vg3 hadde begynt å se at fag henger sammen: «De glir litt mer over i hverandre, det gjelder ikke alle, men det gjelder noen», mente en jente.

6.4 Struktur

I forrige kapittel har vi sett at lærere legger vekt på at det går an å gjøre forskjellige tilpasninger for at elever i idrett eller musikk, dans og drama kan skaffe seg spesiell studiekompetanse med fordypning i realfag eller for at de kan gå opp som privatister i enkelte fag mens de er videregående elever. Lærere har også vist til at de vil trenge et ekstra år for dette etter at de har gjennomført videregående.

En gutt i idrettsfag Vg3 var nokså frustrert over at det ikke var noen tilrettelegging av timeplanen for at han sammen med andre interesserte i klassen kunne få ta R1 som privatister. Det var ikke mulig, ble det hevdet: «Har du valgt idrettslinja, så har du valgt idrettslinja, så enkelt er det liksom», var visstnok beskjeden fra skolen. Han kjente til at dette lar seg gjøre ved andre skoler, og på intervjudetidspunktet holdt han på å finne ut av hvordan han kunne kvalifisere seg for opptak på ingeniørutdanningen, som han hadde mest lyst til, i alle fall ville han ta opp realfag.

Lærere har også fortalt at elever har så mange prøver og så mange fag, at det er vanskelig å pålegge dem lekser. Ved den samme skolen hadde en jente i studiespesialisering kommet til at hver lærer ber dem prioritere deres fag for å forbedre karakteren «Men det går jo ikke an å prioritere alle sammen», påpekte hun. Dette temaet er også utforsket i det foregående i sammenheng med hvor slitne mange av elevene sier at de er. Stofftrensel kan være en annen relevant betegnelse.

At de måtte ha et annet fremmedspråk i tre år fremfor to i videregående, har mange av elevgruppene bekreftet at de oppdaget litt for sent, for eksempel etter at de hadde hatt engelsk fordypning i ungdomsskolen. En gutt i Vg3 idrett hevdet han ville ha valgt tysk på ungdomsskolen, hvis han hadde

visst bedre, «for så hadde jeg bare hatt to år her». En jente tilføyde lakonisk: «Vi fikk jo ikke beskjed om vi måtte ha det i tre år her, og vi har egentlig ikke lært så mye på de tre årene. Vi stryker vel alle sammen.» Musikkelevne hadde sympati med de medelevene som ikke hadde fått god rådgivning om konsekvensene av å for eksempel ha valgt engelsk fordypning i ungdomsskolen: «Du velger i syvende klasse, og det har konsekvenser for tredje videregående», bemerket en.

Musikkelevne pekte i likhet med lærerne deres på at øvingslære bør komme i Vg1 i stedet for i Vg3. Om kompetansemålene i musikkfagene uttalte disse elevene at mange av dem er veldig åpne. Det gjør det nødvendig å vite hvordan læreren tolker dem: «Hvis ikke læreren forteller deg det, så er den en lost case», sa en jente.

6.5 Oppsummering og drøfting

Elevene har stort sett kjent igjen kompetansemålene i norsk, i det minste som noe de har holdt på med. Det synes som sjangerbegrepet og hvor strengt kriteriene for hva en sjanger er, er i bevegelse. Fra disse intervjuene kan det også se ut til at ulike vurderingsregimer eksisterer samtidig. I valg av type oppgave, får vi bekreftet at noen elever spesialiserer seg, og at det å forsøke seg på noe nytt oppleves som risikofyllt. I dette synes det å ligge en betydelig systemtvang, men vi har sett i lærerintervjuene at enkelte lærere tar grep for å hindre elevene i å velge en slik strategi.

Orientering om prøver og karakterer fremfor læring er også en karakteristikk av videregående blant Vg3-elevne i likhet med hva vi har sett for andre informantgrupper. I noen av uttalelsene synes det som alt snakket om hvor presset man er, også er slitsomt. En pause fra utdanning er tema blant flere av elevene, og det kan se ut til at logikken fortsatt er fremtidsrettet; med større motivasjon vil det gå så mye lettere, men den motivasjonen har en ikke nødvendigvis rett etter videregående. At skolen forventer mer ansvar fra elevene for å følge med eller arbeide på egen hånd, nå som de er «blitt store», ser ut til å virke befriende for enkelte.

Elevene har tilkjennegitt noen holdninger til det som venter dem i høyere utdanning, som synes å gå ut på at det kanskje kan være hardt til å begynne med, men så går det lettere etter hvert når man skjønner hva som kreves.

Elevers erfaring med strukturen for andre fremmedspråk, har vi også hørt tydelig fra lærerne. Manglende tilrettelegging for spesiell studiekompetanse kan virke mer frustrerende for en elev i idrettsfag enn for lærerne, kan det se ut til. Forståelse for behovet for tilpasninger for at en elev i musikk, dans og drama kan få mer tid til å øve, har også vært omtalt.

7 Fra studieforberevende til studieforbereidt?

I dette kapitlet skal vi oppsummere for å gi svar på de fire problemstillingene. Vi gjør dette først ved å trekke frem den overordnede og to av underspørsmålene som alle handler om forventninger til og erfaringer med overgangen. Deretter adresserer vi den ene problemstillingen som handler om struktur. Aller først rekapitulerer og utdyper vi temaene fra kapittel 2 som en inngang til og kontekstualisering av empirien vi presenterer i denne delrapporten fra vårt forskningsprosjekt.

7.1 Kontekst for studien

I kapittel 2 gjennomgikk vi noen overordnede anbefalinger fra utvalget som skulle vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker de kompetansene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, det såkalte Ludvigsen-utvalget. Et sentralt begrep i deres hovedutredning er *dybdelæring* som de mener henger nøye sammen med *kompetanse i å lære*, det vil si «aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang» (NOU 2015: 8: 10). Antallet kompetansemål anbefales redusert og erstattet av mer fagovergripende kompetanser. Dette vil bidra til å løse problemet med stofftrenghet i skolen, noe utvalget også omtalte i delutredningen (NOU 2014: 7). Begrepet grunnleggende ferdigheter mener utvalget med fordel kan erstattes av begrepet kompetanse. Det viktige med dette begrepet er at det betegner anvendelse av kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver, altså at det er handlingsorientert. De ser også dybdelæring som en forutsetning for kompetanseoppnåelse. Oppøving av samhandlingskompetanse og demokratisk kompetanse blant elevene er også avgjørende for fremtiden deres, poengterer utvalget.

Hvorfor har vi trukket inn Ludvigsen-utvalgets forståelse av kompetanse i denne empirisk orienterte rapporten om erfaringer med overgangen fra studieforberevende utdanningsprogram i videregående til høyere utdanning? Vi mener at flere av svakhetene ved dagens skole, slik de er forstått og formidlet til oss i gruppesamtalene vi har rapportert fra her, har en felles klangbunn med deler av den forståelsen av situasjonen i skolen som Ludvigsen-utvalget tegner. Det gjelder for eksempel stofftrenghet og behov for fordypning samt dypere forståelse fremfor kjennskap til et mangfold av temaer på en overfladisk måte. Når tilfanget av kunnskap og informasjon er så enormt og stadig tilgjengelig gjennom internett, er det ikke vanskelig å slutte seg til tanken om at det er anvendelsen og håndteringen av kunnskap som er viktig, ikke gjengivelse av den.

Begreper i Ludvigsen-utvalgets utredninger kan altså sies å ha resonans i vårt intervjumateriale på enkelte områder. Behov for dybdelæring, fagovergripende kompetanser og kapasitet til å se sammenhenger, tverrfaglige tilnærminger fremfor oppsplitting i atskilte fag opptar også lærere vi har

snakket med, både ved universiteter og høyskoler og i studieforberedende utdanningsprogram. Behovet for, og ikke minst gleden ved, å «forstå noe til bunns» fremfor å lære å manøvrere etter en mal eller oppskrift for hvordan en oppgave skal håndteres, har vært løftet frem blant annet av studenter.

At det finnes en viss felles resonansbunn betyr likevel ikke at vi har grunnlag for å gi noen fullstendig tilslutning til de anbefalingene Ludvigsen-utvalget gir. I kapittel 2 har vi også forsøkt å problematisere noen av kjernebegrepene, som metakognisjon og selvregulering, som vi ser er inspirert av økonomisk orienterte studier av hva som fremmer utvikling og velstand på nasjonalt nivå. Uansett er det tydelig at læringsstrategier ikke vekker assosiasjoner til selvregulering og metakognisjon blant våre informanter. Det kan se ut som det er læringsstiler og utprøving av ulike måter å lære på, studenter og elever husker når vi har spurt om de har lært å lære. Studieteknikk er dessuten et langt mer kjent og etablert begrep i høyere utdanning enn selvregulering. Ludvigsen-utvalget sier dessuten lite om det prøve-regimet i videregående skole som er blitt beskrevet for oss.

Vi har forholdt oss nokså spesifikt til norskfaget og blant annet hentet ut fire kompetansemål etter Vg3 som vi hadde grunn til å tro også er relevante for å mestre en studiehverdag, disse er gjengitt i kapittel 2.5.5. I norskfaget har det foregått store endringer av innholdet, spesielt hvis vi går langt tilbake, til ca.1800 da kjernekompetansen bestod i å kjenne klassiske verk. Norskfaget som kultur- og dannelsesfag har stadig en prominent plass, men man kan ane at dannelses-begrepet har hatt forskjellig meningsinnhold til forskjellige tider når spørsmålet reises om hva norskfaget skal romme (Seland et al. 2015). Med skrijving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet er alle lærere blitt skrivelærere, og det forutsettes tverrfaglig samarbeid mellom faglærere, påpeker Melby & Kvithylid (2011) som med grunnlag i evalueringen av det de kaller «denne dyptgripende reformen» antyder at dette budskapet ikke ser ut til å ha nådd frem.

En stadig sterkere vekt på sakprosa fremfor klassiske skjønnlitterære tekster har vært identifisert i læreplaner og i lærerutdanningen (Steinfeld 2012). I det konkrete valget av tekster står læreren fritt, og elevmedvirkning er også et viktig prinsipp (ibid.). Forkjempere for større global orientering og bevissthet om felles europeisk tankegods har vært kritiske til ideen om en litterær kanon og mener norskfaget oppgave for nasjonsbygging er et utdatert prosjekt (Gaare 2009; Haaland 2009). Flere har observert dreiningen mot literacy i Kunnskapsløftet (Berge 2005; Bystrøm 2011). Berge (2005) hevder at literacy eller skriftkyndighet er å forså som danning. Bystrøm (2011) ser vektleggingen av tekstkompetanse som et element i oppbyggingen av demokratiske ferdigheter hos elevene. Hun mener det sentrale i forståelsen av sakprosa er hvilken funksjon den skal ha som et verktøy for læring av kognitive ferdigheter som lesing, skrijving, argumentasjon, retorikk, drøfting og kulturkunnskap. Tekstkompetansen elevene tilegner seg gjennom arbeid med sakprosa, er kompetanse de trenger i utdanning, arbeidsliv for å orientere seg i samfunnet, fremholder hun. Dette er etter hennes syn en forutsetning for reell demokratisk deltakelse. Dermed konstitueres sakprosa i norskfaget som et literacy-prosjekt og et demokratiseringsprosjekt.

Alt dette tilsier at kompetansemålene i norsk som vi har diskutert med våre informanter er inspirert av et syn på faget norsk som et redskapsfag og dannelsesfag. Det er orientert om kompetanse i kritisk vurdering av informasjon og argumentasjon. Dette vil si at norskfaget er tildelt oppgaver innenfor et literacy- og et demokrati-prosjekt. Vi merker oss også at skrijving som grunnleggende ferdighet forutsetter tverrfaglig samarbeid mellom lærere, noe som i begrenset grad var realisert i alle fall kort tid etter innføringen av Kunnskapsløftet (Møller et al. 2009; Ottesen & Møller 2011).

7.2 Hva vil det si å være studieforberedt?

Problemstillingene vi adresserer i dette avsnittet er følgende:

- *Hvor godt forberedt er elevene for overgangen mellom de studieforberedende utdanningsprogrammene og høyere utdanning?*

- *Hvordan blir elevene forberedt på hva som venter dem på neste utdanningsnivå, slik elever/studenter og lærere ser det?*
- *Hvilke erfaringer har studenter med overgangen fra videregående til høyere utdanning når det gjelder faglig nivå og forventninger, arbeidsmåter, undervisningspraksis og vurderingsformer?*

Spørsmålet i overskriften kunne like gjerne vært: hvem bestemmer hva det betyr å være studieforberedt? Det faglige personalet ved universiteter og høyskoler er rekruttert på et strengt faglig grunnlag, og gjennom sin undervisning og forskning skal de bidra til å formidle kunnskaper som ligger i fronten av sine fag samt å bidra til å utvikle ny kunnskap. De har stor faglig autonomi og er tillagt myndighet og ansvar for å forvalte de faglige standardene i utdanningen på vegne av samfunnet, inkludert ansvaret for den faglige bedømmelsen i forbindelse med ansettelser og opprykk.

Ansvar for kvaliteten i utdanningene ivaretas gjennom utvikling av studieplaner og fastlegging av pensum og undervisningsopplegg innenfor de rammene som er trukket opp. De faglige standardene håndheves ellers gjennom organisering av eksamener og bedømmelse av studentenes prestasjoner. Gjennom ansvaret for å definere kravene som stilles til studentene, har de faglig ansatte dermed også en spesiell rolle i å vurdere hva det vil si at elevene er studieforberedt i overgangen til høyere utdanning.

Vi ville kanskje kunne forvente at de ansatte ved universiteter og høyskoler, gitt deres sterke forankring i fagene, ville legge det meste av vekten på kunnskaper i de aktuelle fagene. Det nevnes selvsagt, men er bare ett av mange hensyn som de mener veier tungt. Svarene på det åpne spørsmålet om hva det vil si å være studieforberedt kan oppsummeres i følgende punkter:

- Selvstendige arbeidsmåter
- Ferdigheter i skriftlig fremstilling
- Kapasitet til å lese store mengder tekst
- Evne til kritisk tenkning
- Grunnleggende fagkunnskaper
- Interesse og motivasjon for å lære
- Evne til å orientere seg og få klarhet i hva som kreves i studiene

Dette var krav til de nye studentene som kom fram i intervjuene på tvers av de fleste fagområdene. I tillegg kom der fram noen mer spesifikke faktorer som samfunnsengasjement i jus og livserfaring i sykepleiefag. Grunnleggende kunnskaper i matematikk og realfag ble trukket fram i tekniske og naturvitenskapelige studier, men også i sykepleie.

Når de faglig ansatte trekker fram betydningen av det vi kan betegne som generiske eller fagovergripende ferdigheter i like stor grad som selve fagkunnskapen, kan det ha sammenheng med at kravene til rent faglige ferdigheter oppfattes som så vidt selvsagt at det nedtones. En slik tolkning virker ikke helt urimelig når synspunktene er framkommet gjennom fokusgruppeintervjuer.

I de syv faktorene som er trukket frem, ligger det også en klar bedømmelse i at dette karakteriserer vesentlige mangler blant de nye studentene. Det er interessant at også studentene som er intervjuet, i stor grad peker på at dette er noe de sliter med.

7.2.1 Vanskeligheter med å tilpasse seg arbeidsmåtene i høyere utdanning

Ikke overraskende er det allmenn enighet om at overgangen fra skolehverdagen i videregående opplæring til høyere utdanning er krevende. De faglig ansatte i høyere utdanning mener 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 organisere sin studiehverdag også selv utforme lese- og læringsstrategier. Studentene understreker klart at dette er et problem i starten av studiene. Lærerne i videregående synes å være oppmerksomme på utfordringene, men peker 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 har også hørt at lærere ønsker å forberede elevene på forelesningsformen og gi dem trening i å uttrykke seg og bidra i grupper, samtidig som de tar hensyn til elevenes behov for variasjon. Elevene synes i begrenset grad å være klar over de nye arbeidskravene som de vil bli stilt overfor i høyere utdanning, men mange hevdet å være nokså lei av skolen. I tillegg til at dette kan bidra til at mange tar en pause før de eventuelt begynner i høyere utdanning, kan det også fortolkes i retning av at de ser fram til en mer selvstendig tilværelse og ikke minst kunne konsentrere seg om det eller de fagene de er mest interesserte i.

Overgangene synes å være mer sømløse for studenter i jus og sivilingeniørstudiet. Dette synes dels å henge sammen med at disse studiene rekrutterer flinke studenter med gode arbeidsvaner fra videregående. Sivilingeniørstudiet har dessuten en stram organisering og arbeidsform som kanskje gjør det enklere å tilpasse seg til tross for et stort arbeidspress. At overgangen til juss ikke er mer problematisk er litt overraskende, dette er et studium med mange studenter pr. lærer og som har vært preget av lite bunden undervisning og mye egenstudier. Men det er mulig at reformer i studiet har bidratt til en enklere studiestart.

7.2.2 Skriveferdigheter

Universitets- og høgskolelærerne var opptatt av at begynnerstudentene mangler ferdigheter i faglig eller akademisk skriving. Dette har vi sett på tvers av fagområde, men samtidig kom det klart frem at ulike studier krever ulike former for skriveferdigheter. Studentenes skriftlige arbeider er ofte preget av dårlig språk og manglende struktur, og det ble hevdet at dette har vært tiltagende over tid. Noen påpekte 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.

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. Kan en del av disse problemene 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?

7.2.3 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. I grunnopplæringen får eleven klar beskjed om hva som skal leses når, mens de i høyere utdanning 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 stoff 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 en hensiktsmessig måte.

7.2.4 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 høgskoler påpekte at studentenes ferdigheter i å vurdere informasjon og argumenter, varierer. De har lært å reprodusere kunnskap, men de er svakere til å vurdere holdbarheten i den informasjonen de innhenter, og at de må oppøve en mer kritisk holdning til kilder og kildevalg.

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 fram at eleven i videregående opplæring fikk for lite tid til fordypning, og dette ble spesielt trukket frem i utdanningen i utøvende musikk.

7.2.5 Grunnleggende fagkunnskaper

Som nevnt foran ble kravene til grunnleggende faglige ferdigheter ikke omtalt i den grad man kunne anta, sannsynligvis fordi de framstår som så opplagt. De nevnes oftest i forhold til kunnskaper i realfag. Det er naturlig 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.

7.2.6 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.

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.

7.2.7 Evne til å orientere seg og få klarhet i hva som kreves i studiene

Dette henger igjen sammen med evnen til å tilpasse seg arbeidsmåtene i studiet, men med en sterkere vekt på 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 er vårt hovedinntrykk at elever i Vg3 tenker at de vil videreføre sine arbeidsmåter når de kommer i høyere utdanning og justere når og dersom det viser seg nødvendig.

7.3 Strukturelle forhold

Problemstillingen vi adresserer i dette avsnittet er følgende:

- *I hvilken grad er utdanningsprogrammenes struktur egnet til å fremme gjennomføring av den videregående opplæringen og forberede elevene på høyere utdanning?*

Vi ser to aspekter ved strukturen som fortjener oppmerksomhet. Det ene er et nokså overordnet spørsmål om hvilke muligheter som finnes for fordypning og fleksibilitet i de studieforberedende utdanningsprogrammene, for å fremme gjennomføring av videregående og forberede elevene på høyere utdanning. Det andre spørsmål vi kan stille med hensyn til struktur, befinner seg på et noe mer underordnet nivå: I hvilken grad er fagenes omfang og rekkefølge egnet til å fremme gjennomføring av videregående og forberede elevene på høyere utdanning?

7.3.1 Muligheter for fordypning og fleksibilitet

Vi oppfatter at stofftrengsel er en adekvat betegnelse på de studieforberedende utdanningsprogrammene som er vårt studieobjekt i dette prosjektet. Dette betyr mange fag og det betyr også mange kompetansemål.

Vi har sett at lærere ved høyskoler og universiteter har vært opptatt av hvilken bredde av fag og av hvilket stort tilfang av forskjellige elementer innenfor et fag som elevene i videregående gjennomgår. Det siste gjelder for eksempel geologi. En gruppe lærere ved ett lærested syntes å være relativt enige om at det ville være bedre om læreboka i videregående var konsentrert om langt færre temaer, for å unngå at elevene eksponeres for et vell av temaer, som riktignok alle er relevante og interessante, men som elevene ikke har noen mulighet for å forstå. Å måtte tilegne seg noe en ikke forstår, syntes disse lærerne å oppfatte som nokså meningsløst. En antydning av hvor mye annet som også er

interessant, kan være fint for elevene, men de vil ha større glede og nytte av å gå i dybden på færre temaer. Verdien av å ha jobbet grundig med en komplisert ligning frem til en har forstått den inngående, er større enn å ha vært innom svært mange ligninger med begrenset tid til å forstå dem, var budskapet. Et annet eksempel kan være norskfaget, som ifølge oppfatningen til norsklærere i videregående stadig blir gitt nye oppgaver og utvidet innhold. Europeisk litteratur og filosofi, var nevnt. Her var det viktigste spørsmålet for informantene i hvilken grad lærere har kompetanse i å håndtere alt nytt som tas om bord.

En skolehverdag preget av mange prøver var et viktig anliggende blant alle våre informantkategorier, om enn i forskjellig grad og med ulike tolkninger av hvilke konsekvenser det har. Universitets- og høyskoleansatte synes å mene at dette hindrer fordypning. Både studenter og elever har hevdet at det å lese til prøver hindrer læring. Å lese for å få den karakteren en ønsker seg, er noe annet enn å lese for å lære, fremholder særlig studenter og elever. Lærere i videregående har uttrykt betydelig sympati med elevene når det gjelder hyppigheten av prøving og testing, og enkelte av dem ser også ut til å se det samlede antallet vurderingssituasjoner som en grunn til at det er vanskelig å be elevene øve mer for å utvikle ferdighetene for eksempel i å formulere seg, dersom dette må skje utenfor skoletiden. På denne måten fremstår antallet kompetansemål også i seg selv som hemmende for læring og dypere forståelse. Det synes som vi har å gjøre med betydelig systemtvang når lærere ikke finner rom for det de oppfatter er viktigst i jobben de har, nemlig vurdering og tilbakemelding til elevene.

De mange fagene eller fagelementene og begrenset tid til å gå i dybden er noe flere av høyskole- og universitetslærerne har vært opptatt av. Et gruppeintervju med lærere hvor dette var særlig sterkt fremme var samtalen med de lærerne vi møtte i den utøvende musikkutdanningen. Deres kritikk av utdanningsprogrammet musikk, dans og drama går etter hva vi oppfatter, i hovedsak ut på at talentfulle kommende musikere ikke får nok tid til å øve. Selv om studenter og elever med utøvende musikerkarriere som mål, uttrykker glede ved å ha gått nettopp dette utdanningsprogrammet, ser vi også at overgangen til den utøvende høyere utdanningen kan fremstå som et brudd mer enn en kontinuitet. Det siste er mer betegnende for overgangen fra dette utdanningsprogrammet til en mer teoretisk musikkutdanning.

Når vi her har beskrevet oppfatninger av rigiditet, spesielt ved prøveregimet og antallet kompetansemål, kan det være interessant å trekke frem en videregående skole som to av våre student-informanter har gått på. Dette er en skole hvor det gis større frihet til elevene når det gjelder å disponere tiden selv innenfor det som kalles studietid. De kan velge å arbeide med et fag og la være å møte opp til undervisningen, så lenge de overholder forventningene om at de er tilstede i et gitt antall vurderingssituasjoner i hvert av fagene. Dette mente de begge (og uavhengig av hverandre) var en god forberedelse til det ansvaret en får for å disponere tiden selv i høyere utdanning. At alle elevene var interessert i å gjøre det bra, så en av disse studentene som et vilkår for at ordningen fungerer.

7.3.2 Fagenes omfang og rekkefølge

Det kan synes som ett av problemene som elever møter med hensyn til struktur, skriver seg fra mangelfull utdanningsrådgivning på ungdomstrinnet. Å måtte ha andre fremmedspråk i Vg3 er ofte et resultat av at elevene eller foreldrene deres ikke har overskuet konsekvensene av å velge bort andre fremmedspråk i ungdomsskolen. De som skifter andre fremmedspråk i overgangen til videregående og de som velger fordypning i engelsk i ungdomsskolen, må etter hva vi forstår, ha tre års undervisning i et annet fremmedspråk i videregående. For elever som er svake i språk eller som ikke har hatt grammatikk, er dette særlig krevende. For elever i idrett og musikk, dans eller drama betyr det at de ikke har timer til å velge fag fra programområdet det tredje året. Å konsentrere andre fremmedspråk slik at det blir mer intensivt, har også vært nevnt som et mulig tiltak for å styrke elevenes læring.

Fra utdanningsprogrammet musikk, dans og drama er vi blitt fortalt at faget øvingslære burde introduseres tidligere slik at musikkenelevne får større glede av det gjennom skolegangen. Hvis det skulle legges til Vg1, ville dette trolig bryte med prinsippet om en bredere plattform og påfølgende

spesialisering som ligger til grunn for strukturen i dag. Som det fremgår under beskrivelsen av utvalget, er de tre programområdene musikk, dans og drama spredt på tre forskjellige skoler, og etter hva vi vet er dette ikke uvanlig. Det betyr at bredden i Vg1 vil være læreplanorientert mer enn orientert om lærernes kompetanse ved den enkelte skole.

Til sist nevner vi at fordypning i form av 5-timers fag i videregående oppfattes som rigid for et fag som geofag i høyere utdanning, hvor både matematikk, fysikk og kjemi er det universitetslærerne kaller basisrealfag.

7.4 Noen likhetstrekk mellom nivåene

Det er ikke tvil om at studenter flest har opplevd at det de lærer i høyere utdanning er mer avansert enn det de lærte i videregående. En årsak til det synes å ligge i rommet som gis i høyere utdanning for fordypning og konsentrasjon om færre fag og emner enn de er vant til fra videregående. Det vil si at det er betydelige strukturelle forskjeller på de to utdanningsnivåene. Dette gjelder også hvordan man bruker tid mellom hver vurderingssituasjon. Høyere utdanning er orientert mot langsiktige mål. Dette gjelder ikke bare i den utøvende musikkutdanningen hvor målet er en gang å bli en virkelig god musiker som vi har hørt, men også i intervallene mellom prøver eller vurderingssituasjoner både i dette og i de andre studiene som er omfattet av vår undersøkelse.

Enkelte elever ser ut til å ha nådd en erkjennelse av at de burde ha lært seg skriving bedre, at det er så lett å gjengi det som står i boka, at en ikke har lært seg å tilegne seg stoff for så å skrive om det med helt egne ord. I disse utsagnene er det også tydelig at de vet at ren gjengivelse vurderes som en dårligere måloppnåelse enn en mer resonnerende og drøftende form. En lærdom fra intervjuene med norsklærere i videregående er at reproduksjon eller gjengivelse av andres formuleringer, er å forstå som lavere måloppnåelse enn det å kunne trekke ut, vise at en forstår og kan anvende det en har lært. Det tilsier at vurderingene vi har hørt fra høyskole- og universitetsansatte om at nye studenter er flinke til å gjengi og reproducere kunnskap, men ikke til å vurdere, velge ut og bygge opp kunnskap selv, kan gjelde studenter med lav måloppnåelse fra videregående.

Fra studenter har vi fått høre at de kan synes det er vanskelig å vite når de skal beskrive fakta og når de skal vurdere og argumentere. På samme måte som drøftet ovenfor om relativt svak vektlegging fra høyskole- og universitetsansatte av viktigheten av fagspesifikke kunnskaper, kan vi tenke oss at dette også tas for gitt i videregående skole. Å håndtere kunnskap forutsetter at kunnskapen er gjenkjennelig.

Når særlig høyskole- og universitetslærere etterlyser bedre ferdigheter hos nye studenter i å formulere seg skriftlig, synes det som det er langt mer elementære ferdigheter de etterspør enn demokratiforståelse og samhandlingskompetanse. For oss har dette vært et overraskende funn, ikke minst på bakgrunn av den sterke vektleggingen av grunnleggende ferdigheter innenfor Kunnskapsløftet. Arbeidet med særemnet fremstår likevel som en erfaring mange av Vg3-elevene har trukket frem når de snakker om å forholde seg til store mengder tekst, å skrive en tekst av større omfang og dessuten å arbeide i en prosess med å innarbeide tilbakemelding på eksisterende tekst. I alt som ellers har vært sagt om fragmentering, synes særemnet å fremstå som en verdifull erfaring med å arbeide langsiktig.

Fra noen av lærerne i høyere utdanning har vi hørt at nye studenter i stor grad reproducerer kunnskap, fremfor å bygge kunnskap selv og ikke minst undre seg. Vi har poengtert at i universitets- og høyskolelæreres omtaler av videregående opplæring kan det synes å ligge en beskrivelse av idealer i deres egne fag og virksomhet som blir synlig gjennom kontrasteringen til det som rører i videregående skole. Interessant nok ser det ut til at også studenter ser det slik, eller at de er sosialisert inn i oppfatninger om at de nå håndterer kunnskap på mer avanserte måter. Å reproducere versus å skape er ellers en mer allment kjent dikotomi som er hierarkisk ordnet, med reproduksjon

som den laveste og mest elementære av dem. Det er også slik at dette verdihierarkiet også eksisterer i videregående, helt konkret i vurdering av lav og høy måloppnåelse.

7.5 Hva gjør universiteter og høyskoler for å lette overgangen fra videregående opplæring?

En må være forsiktig med å trekke klare konklusjoner om hvordan høyere utdanning tar imot nye studenter siden det er så store forskjeller mellom type læresteder og fag. Tradisjonelt har høyskolene hatt en mye tettere oppfølging av studentene og mer bunden undervisning enn universitetene, og selv om en del av disse forskjellene gradvis utviskes, finnes de fortsatt (Reymert m.fl. 2015). Det er også klare forskjeller i studieorganisering og undervisning mellom profesjons- og disiplinorienterte studier og etter fagområde. Slike forskjeller har vi ikke kartlagt inngående og systematisk i denne delrapporten.

Hvorvidt de nye studentene er godt nok forberedt til studiet er ikke noe universiteter og høyskoler bare kan ta for gitt, det avhenger i betydelig grad av hvordan de tar imot studentene. Her er det en klar erkjennelse blant de universitets- og høyskoleansatte om å legge til rette for at de nye studentene klarer å tilpasse seg, men samtidig forventer de at studentene selv må ta et ansvar. Ved universitetene har det tradisjonelt vært slik at det er studentenes eget ansvar å tilpasse seg studiesituasjonen og de faglige kravene med minimalt av veiledning fra de ansatte. Dette er i ferd med å endre seg, det viser evalueringen av Kvalitetsreformen og en rapport om undervisningskvalitet i høyere utdanning (Aamodt, Hovdhaugen & Prøitz 2014). Likevel er det veiledning og tilbakemelding studentene er mest misfornøyd med, til tross for at de ansatte mener de legger stor vekt dette (Prøitz, Hovdhaugen & Aamodt 2015). Intervjuene med de faglig ansatte som er presentert i denne rapporten, gir et svært klart inntrykk av at selv om de forventer en selvstendig innsats fra studentenes side, så strekker de seg langt i retning av å ivareta studentene.

Referanser

- Andersen, S.S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass* 1/1, 115-128.
- 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.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. & Hertzberg, F. (2005). Etertanker – og tanker om framtidens utfordringer, i: Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L., Skar, G., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L., Thygesen, R. & Smemo, J. (2015). *Har skrivning som grunnleggende ferdighet bidratt til å styrke elevenes skriveferdigheter*. Notat til Ludvigsen-utvalget.
- Biglan, A. (1973). The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. *Journal of Applied Psychology* 57: 195–203.
- Björnsson, 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.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). *The Effect of Non-Cognitive Skills and Personality Traits on Labour Market Outcomes*. Analytical Report for the European Commission.
- Bystrøm, H.I. (2011). *Sakprosa i norskfaget. Reform og tradisjon*. Masteroppgave i nordisk, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Carneiro, P., Crawford, C. & Goodman, A. (2007). *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*. CEE Discussion Paper 0092.
- Duckworth, A. & Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* 16 (12), s. 939–944.
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utviklingen av skrivekompetanser? I Matre, S. (red.): *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir.
- Frønes, T.S. & Roe, A. (2010). Sakprosalesing i skolen, i: Kalleberg, K & Kleiveland, A.K. (red.): *Sakprosa i skolen*. Bergen Fagbokforlaget.
- Gaare, O. (2009) Er norskhet en kanonisk kvalitet? *Norsklæraren* 2009 (2), s. 20–21.
- Heckman, J. & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition*. Working Paper 19656. Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Haaland, Ø. (2009). Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93 (5), s. 415–421.
- Jacob, B. (2002). *Where the boys aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education*. NBER Working paper 8964.

- Jordfald, B. Nyen, T. & Seip, Å.A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Oslo: Fafo-rapport 2009: 23.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers resultater i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McGrath, W.E. (1975). Relationship between Hard/Soft, Pure/Applied and Life/Nonlife Disciplines and Subject Book Use in a University Library. University of Southwestern Louisiana.
- Melby, G. & Kvithyld, T. (2011). Norsk lærerens rolle i skriveopplæringa. *Norsklæraren* 2011 (3), s. 22–27.
- Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J., Prøitz, T.S., Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: ILS, UiO og NIFU Rapport 42/2009.
- Måseide, A. (2013). Norsk språk og danning. *Norsklæraren* 2013 (2), s. 39–44.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- 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. Paris: OECD.
- 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.
- Prøitz, T.S., Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. (2015). Tilbakemeldinger i høyere utdanning: Hva sier studenter og lærere? i: Frølich, N. (red.): *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reymert, I., Hjellbrekke, J., Aamodt, P.O. & Frølich, N. (2015). *Skillelinjer i universitets- og høyskolesektoren: Et eksplorative notat*. Oslo: NIFU Arbeidsnotat 13/2015.
- Roe, A (2013). Lesing, i: Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. (red.) *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers resultater i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salvanes, K.V., Grøgaard, J., 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 studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring*. Oslo: NIFU Rapport 13/2015.
- 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.
- Smeby, J.Chr. (2001). *Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. En teoretisk og empirisk studie av fagforskjeller ved universitetene*. Oslo: NIFU Rapport 8/2001.

- Steinfeld, T. (2012). Norskplanen som verneplan? Om kulturarv i norskfaget. *Norsklæraren* 2012 (2), s. 29–34.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt - Krev din rett*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning, i: Elstad, E. & Turmo, A. (red): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E, Prøitz, T.S. (2014). *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler. Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013*. Oslo: NIFU Rapport 6/2014.

Til lærere i grunnopplæringen og høyere utdanning

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene

Bakgrunn og formål

Forskningsinstituttet NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre en forskningsbasert undersøkelse av de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Vi tar også for oss overgangene fra ungdomsskolen til videregående og fra videregående til høyere utdanning. Vi undersøker om elever blir godt forberedt på kravene som stilles på neste trinn.

Elever i 10. trinn i ungdomsskolen, elever i Vg1 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogrammer, studenter i utvalgte fag i høyere utdanning samt elevenes/studentenes lærere (i alt ca. 380 personer) inviteres til å delta i undersøkelsen. Når du får dette brevet, er det fordi vi har forespurt skolen eller instituttet, som har sagt ja til å være med i undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse betyr at du inngår i en gruppe med ca. fire andre lærere og svarer på og drøfter spørsmål som vi fra NIFU stiller. Samtalen varer ca. 45 minutter. Spørsmålene handler om innholdet i noen fag, arbeidsmåter og undervisningspraksis, hvordan kompetanse og ferdigheter vurderes og hvordan dette endrer seg ved overgangen fra et trinn til neste.

Det viktig for studien at vi får med bredden i læreres erfaringer. Vi innhenter ingen andre opplysninger om deg enn de du selv gir under gruppeintervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

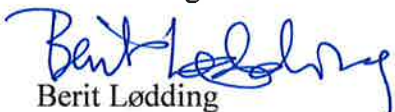
Intervjuene vil bli tatt opp på en lydfil og senere skrevet ut for å sikre god og etterrettelig gjengivelse av informasjonen. Lydfilen slettes når den er skrevet ut og senest ved prosjektslutt den 31.12. 2017. All informasjon behandles anonymt. Det betyr at verken skolen/instituttet eller du som deltar, vil være kjent for andre enn forskerne ved NIFU som utfører prosjektet. Resultatene rapporteres på en slik måte at verken personer eller institusjoner vil kunne gjenkjennes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Berit Lødding, tlf.: 22 59 51 07.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen


Berit Lødding
Prosjektleder, NIFU

Til elever og studenter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene

Bakgrunn og formål

Forskningsinstituttet NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre en forskningsbasert undersøkelse av de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring. Vi tar også for oss overgangene fra ungdomsskolen til videregående og fra videregående til høyere utdanning. Vi undersøker om elever blir godt forberedt på kravene som stilles på neste trinn.

Elever i 10. trinn i ungdomsskolen, elever i Vg1 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogrammer, studenter i utvalgte fag i høyere utdanning samt elevenes/studentenes lærere (i alt ca. 380 personer) inviteres til å delta i undersøkelsen. Når du får dette brevet, er det fordi vi har forespurt skolen eller instituttet, som har sagt ja til å være med i undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse betyr at du inngår i en gruppe med ca. fire andre elever eller studenter og svarer på og drøfter spørsmål som vi fra NIFU stiller. Samtalen varer ca. 45 minutter. Spørsmålene handler om innholdet i noen fag, arbeidsmåter og undervisningspraksis, hvordan kompetanse og ferdigheter vurderes og hvordan dette endrer seg ved overgangen fra et trinn til neste.

Det viktig for studien at vi får med bredden i elevers og studenters erfaringer. Vi innhenter ingen andre opplysninger om deg enn de du selv gir under gruppeintervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Intervjuene vil bli tatt opp på en lydfil og senere skrevet ut for å sikre god og etterrettelig gjengivelse av informasjonen. Lydfilen slettes når den er skrevet ut og senest ved prosjektslutt den 31.12. 2017. All informasjon behandles anonymt. Det betyr at verken skolen/instituttet eller du som deltar, vil være kjent for andre enn forskerne ved NIFU som utfører prosjektet. Resultatene rapporteres på en slik måte at verken personer eller institusjoner vil kunne gjenkjennes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Berit Lødding, tlf.: 22 59 51 07.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen


Berit Lødding
Prosjektleder, NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no