

Selvstendighet og tilrettelegging – en gyllen middelvei?

En kvalitativ undersøkelse av samfunnsfags-, historie-, religions- og psykologilærere i Agder og Rogaland sin forståelse av begrepet «studieforberedt», og hvordan de arbeider med å forberede elevene sine til høyere utdanning.

Oscar Strøm-Jensen & Julie Østrem

Veileder

Katja Haaversen-Westhassel Skjøllberg

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Antall ord i hovedteksten: 30 820

Forord

Det er varmere i luften, trærne begynner å bli grønne, og månedsvis med arbeid er over. Etter rundt 8 måneder med datainnsamling, transkribering, analysing, sene kvelder, zoom-møter og titalls omstruktureringer av oppgaven er vi glade for å endelig ta sommerferie – og runde av våre studentkarrierer, *for now*. Under arbeidet med oppgaven har begge forfattere hatt mye å gjøre – Julie ble mamma for første gang til lille Ane i desember, mens Oscar har tatt et ekstra årsstudium og hatt et vikariat på videregående skole. Å ha flere baller i luften har til tider vært krevende, men det har også gjort at vi har lært verdien av god arbeidsstruktur- og moral. Vi sitter nå igjen med en lærerik og givende erfaring som ingen av oss ville vært foruten.

Likevel hadde vi ikke kommet der vi er i dag uten hjelp fra de fine og gode folkene rundt oss. Først av alt vil vi takke den fantastiske veilederen vår, Katja. Du er en dyktig veileder med god faglig ekspertise, og er ikke minst en utrolig fin person som sprer engasjement og varme rundt deg. I tillegg vil vi takke familie og venner som både har dratt oss med ut når vi har trengt en skrivepause, men som også har lest med oss på biblioteket og vært barnevakt da vi trengte arbeidsro. Dere har alle hatt troen på oss, og vi er så takknemlige for støtten dere har gitt oss til å fullføre dette prosjektet i en ellers travel tid.

Oppgaven er skrevet siste halvåret på lektorløpet for 8-13 trinn ved Universitetet i Agder, og utgjør våre siste 30 studiepoeng. Vi bestemte oss tidlig for å prøve å skape en problemstilling som vil ha en klar relevans for oss når vi til høsten skal starte våre lærerkarrierer. Begge forfattere vil helst arbeide med å undervise i samfunnsfagene i den videregående skolen.

Oppgavens tematikk interesserer oss primært fordi vi som kommende lærere ønsker å kunne ruste våre elever til møtet med høyere utdanning, samtidig som vi anser det slik at videregående skoler er, og må forbli annerledes enn høyere utdanning. Hvor «lista skal legges» hva gjelder krav til elevenes selvstendighet, modning, ferdigheter og egenskaper er av interesse når vi selv skal ut i klasserommene.

Oscar Strøm-Jensen og Julie Østrem

Kristiansand og Jørpeland, 30. mai 2023

Sammendrag

Når navnet på studieprogrammene som kvalifiserer til høyere utdanning heter studieforberevende programmer, er det interessant å ta et dypere dykk inn i hva *studieforberevende* egentlig betyr. Den videregående skolen er en omfattende institusjon der mange ulike aktører har sine viktige roller. Den viktigste rollen har likevel kanskje lærerne, som står på «gulvet» og planlegger og utfører undervisningen. Hva forstår egentlig lærerne med begrepet *studieforberevd*, og hvordan arbeider de med å *studieforbereve* sine elever? På bakgrunn av dette har vi formulert følgende todelte problemstilling:

- I. *Hva forstår samfunnsfags-, historie-, religions-, og psykologilærere i Agder og Rogaland med det å være studieforberevd?*
- II. *Hvordan arbeider de med å forberede elevene sine til videre studier?*

Som teoretisk grunnlag for oppgaven vil vi benytte oss av læringsteori hva gjelder selvregulert læring og metakognitive perspektiver. Vi vil også lene oss tungt på noe av den relativt begrensede empirien og tidligere forskningen som finnes på temaområdet, fortrinnsvis på NIFUs rapport *Studieforberevd etter studieforberevende?* fra 2015, Greek & Jonsmoens *Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?* fra 2016, så vil vi også kort inkludere Yang & Wangs artikkel «The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement» fra 2022.

For å belyse vår problemstilling har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ tilnærming, der vi har intervjuet til sammen 12 lærere i tre ulike videregående skoler i Agder og Rogaland. Intervjuene valgte vi å holde semi-strukturerte, slik at vi kunne få svar på det vi lurte på, samtidig som lærerne også fikk stor frihet til å velge retning på intervjuene selv. Dette tjente oss vel, og vi fikk et datagrunnlag som fortalte oss mye, både om hva de forstår med begrepet *studieforberevd*, men også hvordan de arbeider i klasserommet med å fremme dette målet.

Våre funn tilsier at våre lærere har en forståelse av hva det vil si å være studieforberevd, noe som også påvirker hvordan de arbeider med dette i sine klasser. Våre lærere mener at det å beherske de grunnleggende ferdighetene, være selvstendig og selvregulert, samt være bevisst sine læringsstrategier, er viktige egenskaper å bære med seg inn i høyere utdanning. Våre lærere er også opptatt av *dybdelæring* og hvordan de skal skape slik læring hos sine elever. Spesielt jobber våre lærere med å utvikle elevenes selvstendighet, og de ser sin egen institusjon som en overgang mellom grunnskolen og høyere utdanning – et siste steg før *elev*

blir til *student*. Hvordan våre lærere legger til rette for disse ferdighetene og arbeidet med selvstendighet preges av ulike tanker om hvor mye selvstendighet man faktisk skal legge opp til. Finnes det en gylden middelvei?

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	II
SAMMENDRAG.....	III
1.0 INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	1
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING	2
2.0 BEGREPSAVKLARING, LÆREPLANVERK OG FORSKNINGSSTATUS.....	3
2.1 HVA BETYR DET EGENTLIG Å VÆRE STUDIEFORBEREDT?	3
2.2 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2020 (LK20)	4
2.2.1 Ludvigsen-utvalget og «21st Century Skills».....	4
2.2.2 Grunnleggende ferdigheter.....	5
2.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OVERGANGEN MELLOM VIDEREGÅENDE OPPLÆRING OG HØYERE UTDANNING	7
2.3.1 Grunnleggende lese- og skriveferdigheter	8
2.3.2 Selvstendighet og evne til kritisk tenkning.....	9
2.3.3 Dybdelæring - fra reproduksjon av fakta til anvendelse av kunnskap	11
3.0 TEORETISK FORANKRING	13
3.1 SELVREGULERT LÆRING – METAKOGNISJON, FEEDBACK, BLOOMS TAKSONOMI OG ELEVMEDBESTEMMELSE	13
4.0 METODISK TILNÆRMING	21
4.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT.....	21
4.1.1 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk syn	21
4.1.2 Skoleverket og lærerne i en sosial kontekst	22
4.1.3 Refleksjon rundt prosessen	23
4.2 DET KVALITATIVE INTERVJUET	24
4.2.1 Utvalg.....	25
4.3 OVERFØRBARHET OG KVALITETSSIKRING	27
4.3.1 Reliabilitet	27
4.3.2 Validitet.....	28
4.3.3 Ethiske retningslinjer.....	28
4.3.4 Kategorisering og arbeid med analyse av datamaterialet.....	30
5.0 EMPIRISKE FUNN OG ANALYSE AV DATAMATERIALET – LÆRERNES FORSTÅELSE AV, OG ARBEID MED STUDIEFORBEREDELSE	32
5.1 GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	32
5.1.1 Leseferdigheter	32
5.1.1.1 Hva tenker lærerne om leseferdigheter?	33
5.1.1.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle leseferdigheter?	34
5.1.2 Skriveferdigheter.....	37
5.1.2.1 Hva tenker lærerne om skriveferdigheter?.....	37
5.1.2.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle skriveferdigheter?	38
5.1.3 Muntlige ferdigheter	42
5.1.3.1 Hva tenker lærerne om muntlige ferdigheter?.....	42
5.1.3.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle muntlige ferdigheter?	43
5.1.4 Regne- og digitale ferdigheter	44
5.1.4.1 Hva tenker lærerne om regne- og digitale ferdigheter?	44
5.1.4.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle digitale- og regneferdigheter?	45
5.2 FAGKUNNSKAPER OG DYBDELÆRING	46
5.2.1 Fagkunnskaper.....	46
5.2.1.1 Hva tenker lærerne om fagkunnskaper?	46
5.2.1.2 Hvordan arbeider lærerne med fagkunnskaper?	47

5.2.2 LK20, dybdel�ring, kritisk tenkning og tidsklemma	48
5.2.2.1 Hva tenker lærerne om LK20, dybdel�ring og kritisk tenkning?	49
5.2.2.2 Hvordan arbeider lærerne med LK20, dybdel�ring og kritisk tenkning? – Tidsklemma... ..	51
5.3 VEIEN MOT SELVSTENDIGHET OG SELVREGULERING	56
5.3.1 <i>Strategier og faglig utholdenhet</i>	57
5.3.1.1 Hva tenker lærerne om strategier og faglig utholdenhet?.....	57
5.3.1.2 Hvordan arbeider lærerne med strategier og faglig utholdenhet?.....	59
5.3.2 <i>Struktur – kildebruk, tilstedeværelse og frister</i>	64
5.3.2.1 Hva tenker lærerne om kildebruk?	64
5.3.2.2 Hvordan arbeider lærerne med kildebruk?	66
5.3.2.3 Hva tenker lærerne om tilstedeværelse og frister?	67
5.3.2.4 Hvordan arbeider lærerne med tilstedeværelse og frister?	68
5.4 SKAL MAN HOLDE DEM I HÅNDEN ELLER SLIPPE DEM FRI..?.....	70
6.0 OPPSUMMERENDE KONKLUSJON	73
6.1 HVA FORSTÅR LÆRERNE MED DET � VÆRE STUDIEFORBEREDT?	73
6.1.1 <i>Grunnleggende ferdigheter</i>	73
6.1.2 <i>Fagkunnskaper og dybdel�ring</i>	74
6.1.3 <i>Selvregulert læring, selvstendighet, kildebruk og struktur</i>	75
6.2 HVORDAN ARBEIDER LÆRERNE MED � FORBEREDE ELEVENE SINE TIL VIDERE STUDIER?	75
6.2.1 <i>Grunnleggende ferdigheter</i>	76
6.2.2 <i>Fagkunnskaper og dybdel�ring</i>	77
6.2.3 <i>Selvregulert læring, selvstendighet, kildebruk og struktur</i>	78
6.3 SKAL MAN HOLDE DEM I HÅNDEN ELLER SLIPPE DEM FRI..?.....	79
6.4 SAMSVARET MELLOM HVA LÆRERNE FORSTÅR MED – OG HVORDAN DE ARBEIDER MED	
STUDIEFORBEREDELSE	80
6.5 AVSLUTTENDE TANKER	81
7.0 LITTERATURLISTE	83
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	86
VEDLEGG 2 – SAMTYKKEERKLÆRING	88
VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA SIKT	91

1.0 Innledning

Karve: «Hadde vært deilig å sende ut en gjeng som er studieforbereid, for tror det er mange som får det rett i fleisen at du må være så selvstendig som du må være, og strukturere hverdagen din og arbeidet ditt. Jeg husker det jo selv, det var jo et sjokk å begynne på universitetet».

«Karve» er videregående lærer på en studieforbereidende linje som vi intervjuet i forbindelse med dette masterprosjektet. Hen er en lærer som hvert år forsøker å forberede elevene sine på det som venter dem etter 13 års skolegang, men som likevel opplever at flere av elevene ikke er helt klare for den studiehverdagen som venter dem. Karve er én av flere som streber etter å gjøre elevene sine så selvstendige som mulig, samtidig som hen skal forholde seg til det ansvaret en har som lærer på videregående skole som innebærer blant annet å hjelpe, veilede, passe på, og bygge nære relasjoner.

Dette er en tematikk som er nært knyttet til vår fremtidige yrkeshverdag. Vi valgte å vie vårt masterprosjekt til å forske på hvordan våre kommende kolleger og yrkesfeller, som mer spesifikt underviser i *humaniora* og *samfunnsfagene* arbeider med å *studieforbere* sine elever. Dette er av interesse for oss, ettersom vi begge ønsker å ende opp som nettopp lærere i *samfunnsfagene* på studieforbereidende studieprogram. Vi var, og er fremdeles ved prosjektets ende, opptatt av hvordan vi som lærere skal arbeide med dette.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Med bakgrunn i denne interessen har vi formulert en todelt problemstilling:

- I. *Hva forstår samfunnsfags-, historie-, religions-, og psykologilærere i Agder og Rogaland med det å være studieforbereid?*
- II. *Hvordan arbeider de med å forberede elevene sine til videre studier?*

Vi søker å belyse denne problemstillingen gjennom intervjuer med 12 samfunnsfags-, historie-, religions- og psykologilærere på videregående skoler i Agder og Rogaland. Med begrepet «samfunnsfagene» henviser vi til en rekke fag i den videregående skolen som er representert innen det man i høyere utdanning beskriver som *humaniora* og *samfunnsvitenskap*. På de videregående skolene vi har vært har også fagene vært underlagt

samme avdeling. De lærerne vi har snakket med er enten samfunnsfags-, historie-, religions-, eller psykologilærere, men noen underviser også i flere av disse fagene på studieforbereende utdanningsprogram. I vår definisjon av samfunnsfagene inngår dermed fellesfagene *samfunnskunnskap* (VG1 eller VG2), *historie* (VG2+3) og *religion og etikk* (VG3) og programfagene *sosiologi og sosialantropologi*, *politikk og menneskerettigheter*, *sosialkunnskap* og *psykologi*.

1.2 Oppgavens oppbygning

I arbeidet med denne oppgaven har vi valgt ut relevant teori og annen forskning som er med på å gi vår oppgave en forskningskontekst. Dette, sammen med en kort begrepsavklaring, presenterer vi innledningsvis i oppgaven. Deretter redegjør vi for vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodiske tilnærming. Vår teoretiske, vitenskapsteoretiske, og metodiske forankring er med på å gi substans til vår analyse- og drøftingsdel som vi har valgt å strukturere basert på våre delproblemstillinger.

Da vi skulle analysere og drøfte vårt datamateriale, så vi at våre læreres tanker lot seg kategorisere langs noen spesifikke temaområder. Vi la disse til grunn for vår drøfting, og valgte å behandle hvert tema for seg, delt inn i to bolker; både hva lærerne *forstår* med det å være studieforbereid i sammenheng med det spesifikke temaet, for deretter å behandle hvordan de *arbeider* med dette i sin undervisning. Vi anser dette som den mest ryddige og oversiktlige måten å strukturere vår drøfting.

Etter drøftingsdelen følger en tematisk konklusjon der vi oppsummerer våre funn på de respektive temaområdene, og trekker ut det vi mener er vårt datamateriales essens, før vi avslutter med noen oppsummerende konklusjoner.

2.0 Begrepsavklaring, læreplanverk og forskningsstatus

I dette kapittelet vil vi innledningsvis redegjøre for sentrale begreper som vil brukes gjennom oppgaven. Deretter vil vi presentere gjeldende læreplanverk, samt eksisterende forskning på studieforbereelse; i hvilken grad elever/studenter er studieforbereid, og hvordan overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning er.

2.1 Hva betyr det egentlig å være studieforbereid?

I en slik problemstilling vi står ovenfor, er definisjonen av studieforbereid sentral. Akkurat hva det vil si å være studieforbereid kan være vanskelig å definere ettersom det kan ha ulik normativ betydning for den enkelte. Vårt mål med oppgaven er heller ikke å definere dette begrepet, men heller utforske hva 12 lærere forstår med begrepet, og hvordan de arbeider med dette i klasserommet. Forskningen fremhever noen egenskaper som lærere i høyere utdanningsinstitusjoner i Norge ser på som verdifulle.

NIFUs rapport «Studieforbereid etter studieforbereidende?» trekker frem en rekke egenskaper som nyttige: 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 å få klarhet i hva som kreves i studiet (NIFU, 2015). Alle disse utgjør komponenter av selvregulert læring, som er et begrep som kan bli definert på ulike måter. Den amerikanske pedagogen Paul. R. Pintrich definerer det som en aktiv prosess hvor de lærende setter mål for egen læring og prøver å overvåke, regulere og kontrollere kognisjon, motivasjon og atferd, veiledet og begrenset av målet og omgivelsene deres» (1999, s. 459-462).

Videre blir det pekt på at det stilles strengere krav til selvregulering i høyere utdanning, enn i videregående opplæring (NIFU, 2015, s.14). Det å være studieforbereid vil dermed kunne tolkes som opplevelsen av å mestre de økende kravene som stilles, når man går fra å være elev til student.

2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)

Læreplanverket dekker ulike forskrifter til opplæringsloven og er det som skal styre innholdet i opplæringen. Det består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.2.1 Ludvigsen-utvalget og «21st Century Skills»

Forfatterne bak rapporten som redet grunnen for den nye læreplanen LK20 kalles Ludvigsen-utvalget, og hadde som mandat «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, s. 14). Et av utvalgets mest sentrale arbeidsoppgaver var dermed å ta stilling til hva slags kompetanse som kreves i et fremtidig samfunn. Forfatterne av rapporten legger til grunn at dagens norske samfunn er et stabilt og velfungerende demokrati som gjør det godt på sysselsetting, utdanning og næringsliv – også i en global kontekst. Det er spesielt globaliseringen som preger samfunnsutviklingen, skriver de. De mener dette vil kreve at Norge holder seg oppdatert på- og påkoblet et internasjonalt, kulturelt, politisk og økonomisk samvirke, og peker også på at dette på sikt vil føre til et mer mangfoldig samfunn i Norge (NOU 2015: 8, s. 19).

Dette nye samfunnsbildet vil altså bli stadig mer komplekst, og stille krav til ferdigheter som enten er nye, eller som ikke var aktuelle før. Læreplanen vier også et stort fokus til *kritisk tenkning*, og i overordnet del skrives det «kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer». (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Å kunne beherske slike utfordringer og ukjente situasjoner er også en viktig ferdighet inn mot dybdeløring¹. Saavedra & Opfer omtaler disse som såkalte *21st Century Skills*, og kommer med syv eksempler på slike ferdigheter:

“Critical thinking and problem solving; collaboration and leadership; agility and adaptability; initiative and entrepreneurialism; effective oral and written

¹ Utdanningsdirektoratet definerer *dybdeløring* som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er egenskaper som blir tungt vektlagt i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20).

communication; accessing and analyzing information; and curiosity and imagination”
(2012, s. 21).

Vi ser at det som defineres som nyttige verdier i vårt moderne samfunn er ganske komplekse ferdigheter. NOU'en vektlegger noe av det samme når de redegjør for at fagkunnskaper er noe som må fornyes og utvikles gjennom hele livsløpet, samt at fremtidige samfunnsendringer vil stille krav til omstillingsevnen i befolkningen. I rapporten er de enige med Saavedra & Opfer, og ser en verdi og stor samfunnsnytte i at befolkningen behersker ferdighetene som beskrives. I tillegg til å være tilpasningsdyktige, mener de det kreves at fremtidens mennesker tenker kritisk og problemløsende, utviser gode og bredt anvendelige kommunikasjonsferdigheter, er kreative, og klare over sine styrker og svakheter (2015: 8, s. 21).

Fremtidsrettet læring som gjør at en skal kunne beherske fremmede situasjoner, er noe som er relevant for elever å lære inn mot høyere utdanning. De videregående lærerne vi har intervjuet bidrar dermed med en svært viktig rolle inn i prosessen med å utvikle disse. Våre lærere følger elevene på deres tre siste år i skoleløpet før de går over til høyere utdanning. Det vil dermed være svært interessant å se hva disse videregående lærerne tenker og bidrar med når det gjelder utviklingen av disse fremtidsrettede ferdigheter.

2.2.2 Grunnleggende ferdigheter

I LK20 tillegges de grunnleggende ferdighetene stor viktighet:

“Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv” (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Som det står avslutningsvis, vil grunnleggende ferdigheter være viktige for å blant annet kunne delta i utdanning, dermed også høyere utdanning. Dette viser hvorfor det vil være gunstig for elever på studieforbereende linjer å mestre disse ferdighetene.

Utdanningsdirektoratet understreker at ferdighetene er ment å sees i et langvarig perspektiv. For eksempel ses det en kontinuitet fra elevenes første møte med bokstavene som barn, til å på sikt utvikle akademisk tekstkyndighet. Det understrekes også at ferdighetene er ment å sees

i sammenheng, samtidig som de vil tillegges ulik vekt i forskjellige fag (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I læreplanene for *samfunnskunnskap, politikk og menneskerettigheter*, og *sosiologi og sosialantropologi* kommer det godt frem hvilken rolle de grunnleggende ferdighetene i nevnte fag skal ha.

Når det gjelder *muntlige ferdigheter*, vektlegges evnen til å argumentere for sitt eget syn, samtidig som en kan lytte til andre medelever. Videre ligger også fokuset på samarbeid til grunn, og viktigheten av å kunne bygge på og gi respons på hverandres argumenter. Bruken av fagbegreper og evne til å tilpasse budskap til mottaker, vektlegges også (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

I de samme læreplanene tillegges også *skriftlige ferdigheter* en stor rolle. Målet er at fagene skal utvikle elevens evne til å bruke ulike skrivestrategier for å skape strukturerte og argumenterende tekster der argumentasjon tilpasses mottaker. Et kildekritisk perspektiv blir også nevnt i alle planene, der fokuset ligger på at elevene skal lære seg å finne gode kilder som også kan etterprøves (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Det kildekritiske perspektivet tas med videre inn i delen om *leseferdigheter*. Her er målet i alle planene at elevene skal kunne innhente informasjon og vurdere deres verdi som kilder. Disse tekstene skal videre kunne tolkes, systematiseres og sammenlignes av elevene. Målet for opplæringen er også at elevene skal lære seg å forstå ulike synsvinkler, og hvordan ulike tekster kan brukes til å fremme disse ulike synene (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Regneferdigheter trekkes også frem i læreplanene. Her snakkes det i alle fagene om verdien av å kunne lete frem informasjon fra tabeller, grafer og andre grafiske fremstillinger. Dette skal utvikle elevenes evne til å bearbeide, tolke og analysere informasjon for å argumentere for sitt syn (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Til slutt skrives det om viktigheten av de *digitale ferdighetene* i faget. Elevene skal lære seg «å bruke digitale ressurser til å innhente, vurdere og bruke informasjon på en hensiktsmessig og kritisk måte som lar seg etterprøve». Sammenhengen med de andre ferdighetene er altså åpenbar, spesielt i vår tid. Å utvikle sine digitale ferdigheter innebærer også, i Utdanningsdirektoratets øyne, å skape og forbedre egne produkter, samt utvikle sin digitale dømmekraft og etiske bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

Som vi ser, henger altså de ulike ferdighetene tett sammen, og er tidvis vanskelig å skille fra hverandre. At det skal eksistere et skille er heller ikke hensikten. Dette gir lærere i skolen et viktig ansvar i arbeidet med å planlegge undervisning som fremmer en fornuftig balanse av disse ferdighetene. De er fremfor alt ment å belyse ulike aspekter ved læring og kompetanseutvikling i den moderne skolen og i høyere utdanning. Det de likevel har til felles er et fokus på å utvikle elevenes evne til analytisk tenkning, kildeinnhenting- og kritikk, argumentasjon og evne til å uttrykke seg på ulike arenaer, og til ulike mottakere.

2.3 Tidligere forskning på overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning

Relevant for enhver forskningsoppgave vil være å vise til tidligere forskning, og forsøke å føye funnene inn i en vitenskapelig kontekst. I arbeidet med å finne en slik kontekst, var det overraskende lite å finne på feltet vi forsker på. Vi fant noen rapporter å lene oss på, men det ble raskt klart for oss at det vi forsker på, er et mindre utforsket felt. Likevel er det vi har funnet av stor nytte.

Det er spesielt én rapport fra NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) som vil bli gjennomgående introdusert og brukt til drøfting senere i oppgaven. I 2015 gjennomførte NIFU et prosjekt i videregående opplæring på oppdrag fra utdanningsdirektoratet, og resultatene presenteres i rapporten “Studieforberedt etter studieforberedende?” (2015). Det overordnede spørsmålet som blir belyst i denne undersøkelsen er om de studieforberedende linjene på videregående skoler forbereder elevene på overgangen til høyere utdanning. De har forsket på kvalitet og innhold i lys av studieforberedelse i de studieforberedende programmene, og sentrale spørsmål som blir belyst er hva det betyr å være studieforberedt og om nye studenter er nettopp dette. For å finne svar på dette har de intervjuet 58 lærere i høyere utdanning, og også mange elever i videregående opplæring (NIFU, 2015, s. 23).

Studien «Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?», gjennomført av Greek & Jonsmoen (2012) gir også nyttig og relevant informasjon om overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning. De har gjennomført undersøkelser blant flere studenter på universitet/høyskole om deres opplevelse av egne skriveferdigheter i møte med høyere utdanning. I studien fulgte forskerne to avgangsklasser

gjennom sitt avsluttende år, og så på i hvilken grad de tar med seg tekstkyndighet over i sin nye studiehverdag. Studien viser til at elevene opplever de har et godt utgangspunkt for videreutvikling av sin tekstkyndighet i nye faglige kontekster. De konkluderer likevel med at nye studenter opplever vanskeligheter med å overføre kunnskapene sine uten videre, og at de trenger fagspesifikk oppfølging og veiledning for å utvikle en metabevissthet rundt sine egne tekster. Artikkelen konkluderer med at fagskriving må ses som en del av den respektive fagdiskursen, og at faglig argumentasjon og relevant tekstkyndighet må læres bort av fagets lærere i høyere utdanning (2012, s. 254).

Til slutt vil vi også kort inkludere "The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement", skrevet av Yang & Wang (2022). Denne artikkelen er en litteraturgjennomgang med et litt bredere internasjonalt fokus, sammenlignet med rapporten fra NIFU (2015) og studien gjort av Greek & Jonsmoen (2016). De undersøker betydningen av akademisk motstandsdyktighet og motivasjon hos elever som har engelsk som fremmedspråk. Mer spesifikt undersøker de hvordan disse faktorene kan påvirke studenters evne til å takle utfordringer, opprettholde motivasjon, og dermed oppnå bedre resultater uavhengig av hva som møter dem. Det kommer frem at lærere kan påvirke elevenes akademiske prestasjon ved å rette fokus på deres faglige utholdenhet- og motivasjon. Videre blir det pekt på at ulike læringsstrategier er av betydning for å ikke miste motivasjon i møte med utfordringer (2022, s. 2-5)

2.3.1 Grunnleggende lese- og skriveferdigheter

Et annet sentralt funn i forskningslitteraturen er at studentenes lese- og tekstkyndighet er en viktig faktor for om de lykkes i studiene eller ei. Dette går både på å fordøye store mengder tekst, som dras frem i NIFU (2015), men også å kunne formulere seg presist med relevante og gyldige argumenter (Greek & Jonsmoen, 2016). Mange studenter opplever angivelig et "sjokk" når de møter tekstmengden på studiet sitt. De trekker frem mengden pensum som både en utfordring i seg selv, men mange føler også at de ikke, i stor nok grad, har lært å trekke ut essensen av større tekster på VGS – noe de føler blir nødvendig på grunn av den enorme tekstmengden de kan møte i høyere utdanning (NIFU, 2015, s. 53). NIFU viser i sine konklusjoner til at det er overgangen fra et relativt begrenset, til et mye større pensum, som er en av de store og brå endringene mellom VGS og høyere utdanning (2015, s. 80).

Et konkret eksempel fra lærernes «side» av NIFUs rapport er en lærers tanker rundt om tekstmengden er for stor sammenlignet med det pensumet elevene utsettes for på VGS, mens en annen peker på at studier krever en mer fagspesifikk måte å lese på (2015, s. 34). Enda en annen argumenterer for at en innskrenking av tekstmengden vil kunne gå på bekostning av elevenes selvstendighet når de eventuelt skal skrive masteroppgaver på sikt (2015, s. 35).

I NIFU-rapporten kommer det videre frem at mange lærere i høyere utdanning opplever at studenter ikke innehar den kompetansen i akademisk skriving de burde ha (2015). Flere av informantene mener å se en tendens til at språket hos studentene blir stadig dårligere, og at mange tekster de skriver mangler struktur (2015, s. 31). To av de intervjuede universitetslærerne fremhever at nye studenter ofte sliter med å uttrykke seg med fullstendige setninger, ha god flyt og skrive lengre tekster med god struktur. De fremhever det som et problem at de i høyere utdanning må arbeide med grunnleggende skriveferdigheter og mener dette burde vært konsolidert etter videregående opplæring (2015, s. 32). De andre grunnleggende ferdighetene, henholdsvis muntlige, digitale og regneferdigheter er ikke i nærheten av like omtalt som det skrive- og leseferdigheter er i rapporten.

Greek og Jonsmoen finner også ut at studentene jevnt over opplever det som utfordrende å skrive akademiske tekster som har en god oppbygning og struktur, presise formuleringer og som innfrir de formelle kravene til referanser (2016, s. 262). Det er flere nye studenter i NIFUs rapport som opplevde at de hadde blitt eksponert for ulike sjangre – både relevante, slik som fagtekster, men også «mindre» relevante slik som diktanalyse (2015, s. 54-55). Trenden fra deres konklusjon går i hovedsak igjen – de nye studentene opplever at de er rustet, men at de likevel har utfordringer med å spisse «bredden» fra VGS til de mer fagspesifikke kontekstene som preger høyere utdanning.

Overgangen mellom VGS og høyere utdanning hva gjelder lese- og skriveferdigheter preges altså av at de nye studentene opplever at det skjer en brå endring, som krever en viss tilpasning. Mange studenter opplever at de mangler, eller ikke har blitt eksponert for mengden tekst. Videre er de heller ikke innforstått med kravene til fagspesifikk akademisk skriving. En lignende brå endring opplever mange av elevene når de snakker om kravene til selvstendighet.

2.3.2 Selvstendighet og evne til kritisk tenkning

Intervjuede lærere i høyere utdanning erfarer at mange studenter opplever overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning som tøff (NIFU, 2015). Dette tyder på at det

eksisterer et “gap” mellom hvordan ferske studenter ser for seg at hverdagen skal bli - og hvordan den faktisk blir. Det fremkommer at dette primært går på elevenes forventninger i forhold til å ikke bli “hjulpeløs” frem, og at de ikke blir «holdt i nakken» like mye som VGS. Mange uttrykker også utfordringer med å forholde seg til en så og si «tom» timeplan i forhold til den de hadde tidligere (NIFU, 2015, s. 30 & 48). Mange nye studenter som ble intervjuet i rapporten opplevde også en utfordring i å disponere pensum- og arbeidsbyrden jevnt utover semestrene, og peker på at VGS ikke klargjorde de nok til å orientere seg i pensum uten at man parallelt hadde det veldig «steg for steg» i klasserommet. Dette «fokuset» skapte også klarere idéer om når en burde lese, nemlig i forkant av relativt frekvente prøver (2015, s. 53). Sosial støtte blir også sett på som en viktig faktor for å oppnå akademisk prestasjon (Yang & Wang, 2022, s. 1). I rapporten fra NIFU gjør en lærer et poeng av at mengden studenter i en forelesningssal ofte er mye større enn elevene var vant med i en klasse, og at studentenes meget menneskelige behov for å bli sett ikke ivaretas i like stor grad som tidligere. Et annet perspektiv som kan trekkes frem for å understreke dette poenget, og som bygger på det forrige, er at dette også vil medføre en relasjon mellom student-lærer som er mindre tett, og som dermed oppleves mindre forpliktende (NIFU, 2015, s. 30).

Det vises også til at flere lærere mener å ha sett en tendens som har åpenbart seg siden 90-tallet, mer konkret etter Reform 94, nemlig at høyere utdanning i økende grad ses på av studentene som en forlengelse, et neste steg, etter videregående opplæring (NIFU, 2015, s. 30-31). Flere av lærerne i høyere utdanning peker for eksempel på at studenter i økende grad har begynt å omtale seg som elever som fremdeles “går på skolen” fremfor studenter (NIFU, 2015, s. 30-31). Selv om dette ikke nødvendigvis har noe å si isolert sett, kan symbolverdien være sterk. Når studenter trer inn i academia med denne synsvinkelen, vil også deres forventninger til lærerne kunne bli mer lik det de er vant med. De nye studentene vil kunne starte i høyere utdanning med en antagelse om at deres første år vil bli en slags VG4, og her vil det fort oppstå et gap. En lærer i høyere utdanning nevner også erfaringer han har med at studentene i stor grad legger ansvaret på hva de skal lese til foreleser, og ønsker mer tydelige rammer enn det som er tradisjonen i høyere utdanning (NIFU, 2015 s. 34).

En annen utfordring som tas opp i rapporten er i hvilken rekkefølge tillæring av nytt fagstoff skjer. Etter 13 år der elevene har levd med at nytt stoff introduseres i klasserommet, er mange studier lagt opp slik at forelesere forventer at studentene har lest *før* forelesningene. Her er det ifølge lærerne mange studenter som tidlig faller av, og unngår å lese eller møte opp i forelesninger og seminarer (NIFU, 2015, s. 41).

Videre trekkes det også frem at mange av studentene ikke klarer, i tilstrekkelig grad, å behandle fagstoff kritisk. Lærere i høyere utdanning snakker i rapporten om en videregående skole som nærmest ikke underbygger selvstendig og kritisk tenkning hos sine elever. En av NIFU-lærerne trekker frem at hans studenter jevnt over er mindre selvstendige enn før, spesielt i møte med kilder og kritisk bruk av disse (2015, s. 37). Hyppige prøver og gjengivelse av kunnskap uten nevneverdig kildekritikk trekkes også frem av opptil flere av de intervjuede. Det trekkes frem av en lærer at denne strukturen ikke skaper *undring* hos elevene, som han mener kan gjøre at studentene fordøyer innholdet i læreboka helt ukritisk. En annen av lærerne er inne på noe av det samme da han mener manglende kunnskaper kan gjøre studentene mindre kildekritiske, og utsatt for propaganda og desinformasjon (NIFU, 2015, s. 37). Som vi skal se i neste del, trekkes også en manglende evne til å fordype seg i spesifikke faglige temaer som en utfordring.

2.3.3 Dybdelæring - fra reproduksjon av fakta til anvendelse av kunnskap

I rapporten belyses det studenters tidligere erfaringer med å tilegne seg læring i videregående opplæring. Her poengterer mange at de på videregående pugget for å få gode karakterer, ikke for å lære. Et poeng som blir trukket frem er hvordan man i videregående opplæring får utdelt både oppgaver og verktøy for å løse disse, mens i høyere utdanning så får du bare utdelt oppgaven og må dermed selv finne ut hvilket verktøy som egner seg best for å løse oppgaven (NIFU, 2015, s. 51). Et typisk eksempel er å lese noen avsnitt og deretter svare på oppgaver om hva man nettopp har lest. At man får utdelt både oppgaver og verktøy gjør at elevene utfører disse uten å knytte noe særlig selvstendig arbeid eller forståelse til det. Det blir dermed forstått av NIFU-lærerne som at videregående skoler i større grad tar for seg reproduksjon og mekanisk gjengivelse, som kan settes i kontrast til forståelse for faget (NIFU, 2015, s. 51).

For å reprodusere fakta er det viktig å først inneha fakta eller kunnskap. Forfatterne bak NIFUs rapport skriver at de hadde forventet at deres intervjuede lærere skulle vise til dette i mye større grad enn hva de gjorde. Forfatterne attribuerer imidlertid denne oppfattelsen til at lærerne kanskje synes det «virket så opplagt» (2015, s. 81). Flere av studentene peker også på den krevende overgangen fra en videregående skole med søkelys på reproduksjoner av fakta og «riktige og gale» svar, til høyere utdanning hvor det kreves mer forståelse av komplekse sammenhenger, kritisk bruk av kilder, anvendelse av skjønn, argumentasjon og å begrunne konklusjoner (NIFU, 2015, s. 36). Overgangen fra å være elev til student kan dermed oppleves vanskelig, det kan dermed være avgjørende å vite hvordan en skal opprettholde

motivasjon og håndtere utfordringer når de oppstår (Yang & Wang, 2022, s. 2-5). Å kunne bruke kunnskapene sine på denne måten er det Utdanningsdirektoratet (2019) definerer som dybdelæring. Blant rapportens funn finner vi også at lærerne i høyere utdanning opplever VGS som en institusjon der kritisk vurdering av informasjon og å trekke ut essensen av hva man leser *ikke* læres vekk (NIFU, 2015, s. 44). Dette sier lærerne i den høyere utdanningen at kan ha sammenheng med institusjonenes egenart, samtidig som det kan ha sammenheng med modning. Utdanningsnivåene er lagt opp ulikt, og lærerne viser en forståelse for at det gjerne er forventet en mer kompleks forståelse av spørsmål og svar jo eldre man blir (NIFU, 2015, s. 36).

3.0 Teoretisk forankring

Denne oppgaven lener seg tungt på empirien som vi presenterte i forrige kapittel, men bygger også på teori om *selvregulert læring*. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for *selvregulert læring*, og hva som menes med dette omfattende begrepet. Vi setter også begrepet i en noe bredere kontekst, og bruker teori om metakognisjon, feedback, «Blooms taksonomi» og elevmedbestemmelse for å operasjonalisere begrepet til bruk senere i oppgaven.

3.1 Selvregulert læring – *metakognisjon, feedback, Blooms taksonomi og elevmedbestemmelse*

Et perspektiv vi ønsker å rette lys mot er tanken om at de lærende i en undervisningssituasjon ikke bare lærer det tiltenkte stoffet, men også tilegner seg kunnskap om egne, medelevers og læreres arbeidsmåter – eller i et større perspektiv – om sosiale og samfunnsmessige kontekster. Hvordan vi tolker disse prosessene påvirkes i stor grad av *feedback*, og dette kan påvirke vårt følelsesliv og motivasjon (Manger et. al., 2020, s. 18). Dette kan sees i sammenheng med hvordan Roar C. Pettersen forstår *metakognisjon* – kunnskap om egen kunnskap. Han skriver om metakognisjon blant annet i et personlig perspektiv. Her trekker han frem hvordan innsikt i egne styrker og svakheter kan bidra til å regulere og tilpasse læringsstrategier. Han peker konkret på at evnen til å disponere sine *indre og ytre* læringsressurser kan bidra til økt læringsutbytte (2008, s. 80). Å ha kjennskap til dette vil kunne øke en elevs evne til å delta i læringsprosess.

Som vi så i forrige kapittel, er også søkelyset på selvstendighet og det å bruke opparbeidet kunnskap om arbeidsmåter noe som trekkes frem av flere av lærerne i NIFUs rapport (2015). Dette kan tyde på at flere lærere etterspør at studentene selv er i stand til å *regulere* egen læring, men hva innebærer dette? Selvregulert læring er et teoretisk perspektiv med røtter i metakognitive perspektiver. Metakognitive perspektiver vektlegger “arbeid med ferdigheter i egenledelse som planlegging, kontroll av eget arbeid og hvor, når og hvordan man bruker ulike taktikker og strategier” (Hattie, 2009, s. 189). Hattie (2009), Bråten (2002), så vel som Hofer, Yu & Pintrich (1998) snakker om selvregulerte læringsprosesser og viktige forutsetninger i denne prosessen.

Bråten viser til noen antakelser som er sentrale i dette teoretiske perspektivet, nemlig at læring er en aktiv, konstruktiv prosess hvor eleven selv setter seg mål, aktiviserer kunnskap, samt planlegger og iverksetter strategier for videre læring (2002, s. 166). Elstad & Turmo understreker videre at det er mest hensiktsmessig å sette seg mål som er spesifikke, målbare, utfordrende, realistiske og med en klar tidshorisont (2006, s. 38). Dette kan også innebære at elevene setter seg konkrete mål, skummer en tekst på forhånd eller lager seg spørsmål. På denne måten kan elevene klare å aktivere læringscentrene, samt allerede eksisterende kunnskap før de setter i gang å lære nytt stoff (Hofer et. al., 1998, s. 67-68).

I et videregående klasserom vil det kognitive nivået ofte være varierende. Dette er en utfordring som er mer eller mindre konstant i klasseromssituasjoner. Dette kan skape utfordringer for lærere, som i større eller mindre grad må tilpasse hvordan de underviser og lærer bort strategier til sine elever. I Hatties enorme metaanalyse av undersøkelser om skoleprestasjoner viser han til Clare Laverys forskning om effektiviteten av ulike metakognisjonsstrategier (Hattie, 2009, s. 190). Her listes det opp en rekke strategier og effektiviteten av disse.

Metakognitiv strategi	Definisjon
Organisering og omarbeiding	Åpen eller skjult omorganisering av undervisningsmaterialet for å forbedre læring
Selvkonsekvenser	Elevens avtale eller fantasi om belønning eller straff for suksess eller feil
Selvinstruksjon	Sette ord på fremgangsmåten for å fullføre en gitt oppgave
Selvevaluering	Sette standarder og bruke dem for selvevaluering
Søke hjelp	Innsats for å søke hjelp fra enten en medelev, lærer eller en annen voksen

Holde oversikt	Holde orden på informasjon relatert til studieoppgaver
Øving og memorering	Memorere materiale ved hjelp av åpne eller lukkede strategier
Sette mål og planlegging	Sette utdanningsmål eller planlegge delmål og planlegge for sekvensering, tidsperspektiv og fullføring av aktiviteter relatert til disse målene
Gjennomgå oversikter	Innsats for å lese notater, tester eller tekstbøker om igjen for å forberede seg til timen eller flere tester
Selvovervåking	Observere og spore egne prestasjoner og resultater, ofte ved å lage oversikter
Oppgavestrategier	Analysere oppgaver og identifisere spesifikke, fordelaktige metoder for læring
Billedsymbolikk	Skape og huske levende mentale bilder for å avhjelpe læring
Tidsstyring	Estimere og fordele tidsforbruk
Miljømessig omstrukturering	Innsats for å velge eller tilrettelegge fysiske omgivelser for å gjøre læringen lettere

Lavery betegner strategier som «rettet mot tankene man har på forhånd». Hun mener spesielt strategier som planlegging, målsetninger, selvinstruksjon og selvevaluering har en høy læringseffekt, fortrinnsvis fordi elevene da inntar en aktiv rolle i egen læring (Hattie, 2009, s. 189). Dette står i kontrast til mindre effektfulle strategier som å føre registre, tidsstyre og omstrukturere læringsmiljøet. Dette er trolig et resultat av at disse strategiene har en mer passiv karakter.

Hattie viser videre til at det for faglig svakere elever ofte har en positiv effekt å undervises i studieferdigheter, mens det ikke foreligger den samme effekten for sterkere elever. Disse studieferdighetene kan være av en mer “enkel” kognitiv karakter, der øvelser i å ta notater eller gjennomføre hukommelsesøvelser går igjen. Dette kan på sikt føre til at disse elevene utvikler et grunnlag for mer metakognitiv prosessering der organisering og egenregulering brukes aktivt av elevene (Hattie, 2009, s. 191). Elevenes kjennskap til, og hensiktsmessig utnyttelse av, læringsstrategier vil derfor være et nyttig verktøy i deres læring.

Andre undersøkelser viser at modeller som tok sikte på å utvikle ulike kognitive og metakognitive ferdigheter hadde en gradvis mindre effektivitet jo mer metakognitive de ble, og jo mindre fagrelevante de var. Studier har altså vist at de beste resultatene for kognitiv strategitrening gjerne oppnås når de skjer i en fagspesifikk kontekst og med fagspesifikke oppgaver, samt i en ramme av høy elevdeltakelse og metakognitiv bevissthet (Hattie, 2009, s. 192).

En videre forutsetning er at elevene deretter er i stand til å overvåke, kontrollere, evaluere og regulere sider ved sin egen motivasjon, kognisjon og atferd (Bråten, 2002, s. 166). Dette kan som Hofer et. al. skriver, innebære selvutviklede og innebygde mekanismer for kontroll, for eksempel å skape teknikker for å se om ens konsentrasjon er tilstrekkelig, lage seg kontrollspørsmål underveis i en prosess eller å hente ut eksamensrelevant stoff fra omfattende tekster eller forelesninger (1998, s. 68). Selv om selvkontrollering i seg selv har effekt, vil likevel selvevaluering være mer effektivt. Dette kan innebære at elevene utvikler og videreutvikler et sett med standarder hen sammenligner seg med i en læringsprosess, og som hen deretter bruker til å aktivt beregne “status” (Hattie, 2009, s. 192-193). En viktig videreføring i denne prosessen vil videre være å regulere tilnærming om nødvendig (Bråten, 2002, s. 166; Hofer et. al. 1998, s. 68).

I slutten av denne prosessen skriver Bråten og Hofer et. al. at elevene burde være i stand til å tilpasse sine strategier til sin kontekst, dvs. at attributter både ved elevene og de elevene samhandler med, vil ha en betydning for selvreguleringen (Bråten, 2002, s. 166-167). Hofer et. al. peker også på at også denne prosessen kan virke den andre veien, nemlig at elevene også er med på å påvirke sin kontekst og læringsmiljø (1998, s. 68-69). Dette kan innebære blant annet feedback. Hattie formulerer sine tanker om viktigheten av feedback gjennom tre *tilbakemeldingsspørsmål* lærere og elever/studenter bør stille seg imellom (Hattie & Timperley, 2007, s. 86):

«*Hvor skal jeg?*» innebærer å sette seg mål. Disse målene kan være flerfoldige – enten i form av direkte mål som å bestå en prøve, komparative mål som å «gjøre det bedre enn Anders på prøven», sosiale mål som å «blidgjøre mamma» med gode karakter, eller praktiske mål som å komme inn på drømmestudiet. Det er i denne fasen viktig å sette realistiske mål, slik at elevene opplever at avstanden mellom nåværende og fremtidig læring ikke blir for stor (Hattie & Timperley, 2007, s. 88-89).

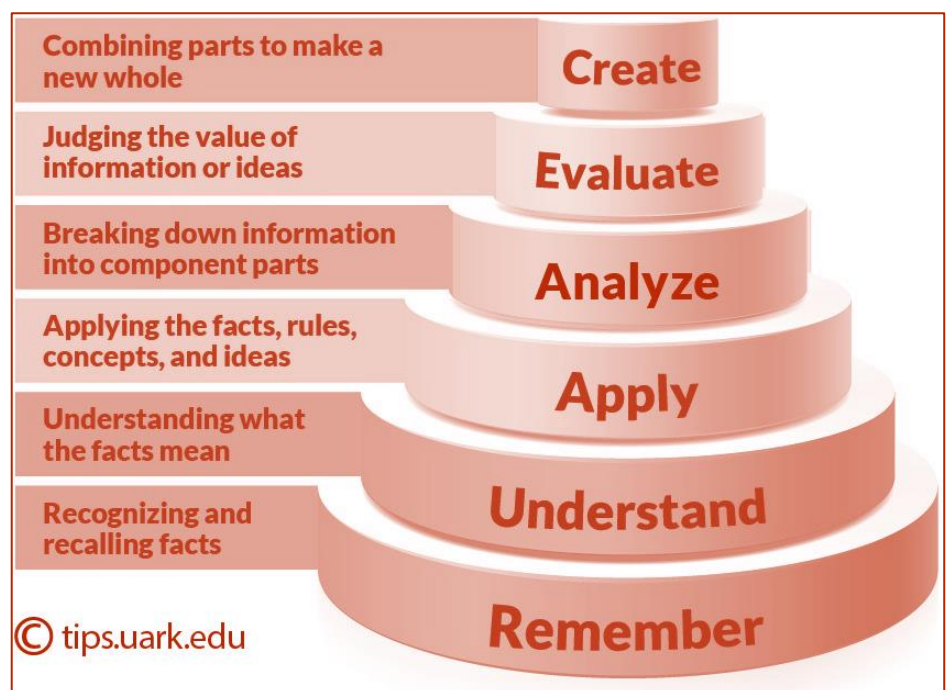
«*Hvordan når jeg dit?*» er et naturlig neste spørsmål, som da handler om at elevenes arbeid møtes med konstruktive tilbakemeldinger. Dette gjør at de bedre kan skreddersy sin innsats. Her handler det om å kartlegge status, og kontrollere at man virkelig har forstått det man ønsker (Elstad & Turmo, 2006, s. 39). Når spørsmålet etterpå blir «*hvor skal jeg nå?*» er fokuset rettet mot å skreddersy utfordringer for å øke læringsutbyttet ytterligere, og her nevner Hattie & Timperley spesifikt at økende selvregulering og en utvidelse og benyttelse av elevenes arsenal kan være nyttige verktøy. Disse tre tilbakemeldingsspørsmålene innebærer ikke nødvendigvis at det er en *lærer* som kommer med tilbakemeldinger. Denne funksjonen kan også fylles av for eksempel medelever, eller enda viktigere for denne tematikken, *en selv* (2007, s. 89).

Ser man på effektiviteten av de ulike strategiene nevnt i tabellen, kan man se en slags «stige». Man ser nemlig tegn til at de elevene som benytter de mest komplekse nivåene også er de som i stor grad er i stand til å regulere egen atferd gjennom organisering og selvevaluering. Som det fremkommer gjennom avsnittene over, anser spesielt Hattie det slik at ikke alle elever er i stand til å utvikle de metakognitive teknikkene som kan sies å ha størst effekt (2009, s. 191). Det er tenkelig at heller ikke alle ønsker å arbeide med dette, av ulike årsaker. En slik «stige» finner man også i *Blooms taksonomi*. Denne taksonomien ønsker å forklare de ulike nivåene av læring og kunnskap, og består av seks kategorier av kognitive ferdigheter som strekker seg fra mindre avanserte ferdigheter til mer komplekse ferdigheter som krever dypere læring og en større grad av kognitiv prosessering (Adams, 2015, s. 152-153).

Modellene snakker ikke helt om det samme, men de beskriver henholdsvis strategier og nivåer av læring og kunnskap, men den grunnleggende antagelsen kan sies å ha et noe felles grunnlag. Fellesnevneren mellom Blooms taksonomi og de metakognitive teknikkene som beskrives av Lavery, kan sies å være at de begge anerkjenner at kognitive prosesser og læring til dels bygger på hverandre (Adams, 2015, s. 152-153). Blooms taksonomi beskriver dette i sin pyramidemodell, der de ferdighetene med størst kognitiv kompleksitet bygger på at man

behersker de mindre komplekse nivåene. Det kanskje fremste fellestrekket er idéen om at de aktivitetene og strategiene som stiller størst krav til metakognitive prosesser også er det som medfører størst læringsutbytte (Adams, 2015, s. 152-153 & Hattie, 2009, s. 188-193). Som vi ser i *figur 1*, tar Blooms taksonomi utgangspunkt i at høyerestående kognitive ferdigheter bygger på mer grunnleggende ferdigheter. Vi ser i figuren at bunnen av pyramiden utgjøres av det man kan kalle et kunnskapsgrunnlag, fortrinnsvis det å *huske og forstå* ulike tematikk og opplysninger. De neste stegene går på å *bruke og analysere* stoffet. På dette nivået i taksonomien kan vi begynne å snakke om anvendelse av kunnskap. Når disse er på plass, kan den lærende også klare å *evaluere* sakskomplekset og *skape* noe «nytt» ut av kunnskapen sin (Adams, 2015, s. 152-153).

I NIFUs rapport vises det til Bechers klassifikasjonsskjema (2015, s. 20). Selv om denne modellen retter seg mot fagene som *forskningsfag* fremfor *undervisningsfag*, er likevel NIFU-rapportens forfattere av oppfattelsen at denne avstanden ikke er så stor ettersom undervisning skal være forskningsbasert, og bruker denne modellen i sin forskning. Modellen klassifiserer hovedsakelig fag inn i *harde* og *myke* fag, som preges av henholdsvis akkumulert kunnskap kontra et mer flyktig felt som preges av ulike teorier, oppfattelser og paradigmer som hele tiden utfordres (NIFU, 2015, s. 20). I rapporten pekes det på at samfunnsfagene tilhører den myke tradisjonen. En annen akse er mellom det *rene* og *anvendte*. Rene, myke fag kjennetegnes av at tidligere fortolkninger tolkes på nytt, noe som gjør at kunnskapen er mindre stabil enn i harde fag som for eksempel fysikk eller geologi, mens *anvendte* fag kan sies å være mer rettet mot en konkret applikasjon. Disse aksene bør, som NIFU understreker, snarere ses på som to kontinua enn motsetninger.



Figur 1: Blooms taksonomi

Ettersom det er uenighet om kunnskap og paradigmer i samfunnsfagene, blir det stilt spesielle krav til selvregulering, som kanskje ikke er like til stede i andre fag. Teorien vi har anvendt her er samlet rundt idéen om at den dypeste læringen er den som skjer når elevene er i stand til å reflektere, styre, evaluere og regulere egne læringsprosesser, samt bruke dette i kjente og ukjente situasjoner og i ulike kontekster, det som vi i kapittelet om læreplanen definerte som *dybdelæring* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å utvikle en metakognitiv bevissthet over hvordan man lærer best, vil gi de beste forutsetningene for å lære enda mer, og å kunne anvende denne kunnskapen på flere områder enn der man tilegnet seg den (Adams, 2015, s. 152-153). Man ser i NIFU (2015) og Greek & Jonsmoen (2016) at det å for eksempel utvikle fagspesifikke skriveferdigheter krever en metakognitiv bevissthet og stiller krav til overføring og bruk av kunnskap man har tilegnet seg på nye områder.

At selvregulering er et gradert begrep vil innebære at selvregulering er en kumulativ prosess der lærende mennesker gradvis bygger seg et arsenal av kognitive og metakognitive strategier som de bruker for å utvikle sin kunnskap og videre læring. At begrepet er gradert vil også innebære at en elevgruppe til enhver tid vil befinne seg noe ulike steder i prosessen, og arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for dette er på sett og vis en av de viktigste arbeidsoppgavene til en lærer (Hattie, 2009, s. 191).

En del av det vi hittil har presentert kan også ses i lys av Jang, Reeve & Deci (2010). De snakker om i hvilken grad ulike syn på kontroll og medbestemmelse i klasserommet og struktur kan bidra til læringsutbytte for elevene. De kommer frem til at en høy grad av selvbestemmelse så vel som struktur er det som vil gi det beste læringsutbyttet. Relevansen av dette i forhold til det vi allerede har presentert er spesielt knyttet til kontroll og medbestemmelse, samt struktur i klasserommet i lys av selvregulering og metakognitive perspektiver.

Sammenhengen mellom disse, utdyper de, er kanskje noe misforstått. De viser til at tidligere inntrykk gjerne har bygd på antagelsen om at reglene og strukturen kan være et hinder for spontan og fri utfoldelse (ibid., s. 590). Deres egne funn viser snarere til at disse utfyller hverandre, selv om de vil kunne vektes ulikt; medbestemmelse fremmer i hovedsak elevenes følelse av personlig autonomi, mens struktur fremmer elevens følte kontroll over sitt læringsutbytte (ibid., s. 596).

Når forfatterne av artikkelen definerer medbestemmelse i klasserommet, definerer de et kontinuum som strekker seg mellom full kontroll hos lærer, til en stil mer preget av positivitet ovenfor elevenes medbestemmelse. Lærere som verdsetter elevenes medbestemmelse fokuserer gjerne på å stimulere elevenes indre motivasjon, som igjen vil kunne føre til at elevene kan lære og utvikle sin kunnskap på bakgrunn av egne preferanser og mål, valg, nysgjerrighet og utfordringer (Jang et. al., 2010, s. 589).

Jang et. al (2010) finner altså at en høy grad av elevmedbestemmelse, sammen med en sterk struktur gir det beste læringsutbyttet. Denne kombinasjonen vil kunne føre til at elevene utvikler seg basert på egne premisser og en indre form for motivasjon, som vi ser samsvarer med litteraturen vi har presentert om selvregulering og metakognitive perspektiver. Tidligere i kapittelet så vi at de høyere metakognitive nivåene går på nettopp dette – spesielt knyttet til å ta kontroll over egen læring. Å slippe elevene løs med dette krever et tillitsforhold mellom lærer og elev, og også at elevene sitter med følelsen av å delta i et miljø der de trygt kan ta dette ansvaret.

En høy grad av medbestemmelse og struktur i klasserommet har altså en positiv korrelasjon med tanke på læringsutbyttet (Jang et.al., 2010). De forstår struktur som å “etablere orden”, introdusere prosedyrer og rutiner, kommunisere og undervise i metoder for å få gjort skolearbeid, slik som å levere arbeider for vurdering, samt å minimere problematferd (Jang et. al. 2010, s. 589). Målet for en lærer vil dermed være å gi elevene verktøy til å mestre skolehverdagen, som de også kan ta med seg inn i videre studier. Å gå inn i høyere utdanning med gode rutiner, kommunikasjonsevner og forståelse for ytre rammer vil være svært nyttig, da man kan vie tid og energi til fag og fordypning fremfor å «rote» med studieteknikk og formelle rammer. I høyere utdanning forventes studentene å lese og arbeide med pensum på en selvstendig måte, og med langt mindre oppfølging enn de er vant med i skolen. Dette stiller krav til elevenes selvregulering, som trekkes frem som svært viktig av NIFU-lærerne. Lærerne i skolen kan tilby og bidra til å utvikle disse verktøyene ved å kommunisere forventninger, ta kontrollen, undervise på detaljnivå der de ser det nødvendig, klargjøre vurderingssituasjoner for sine elever, velge ut hensiktsmessige aktiviteter, gi relevant feedback og beholde en konsistens i undervisningen (Jang et. al., 2010, s. 590).

4.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil vi ta for oss hvilke metoder vi har benyttet i arbeidet med å utforske hva noen lærere på studieforbereende utdanningsprogram forstår med å være studieforbere, og hvordan de arbeider med å studieforbere sine elever. For å kunne gå dypere inn i problemstillingen vår, benyttet vi oss av kvalitative intervjuer som får frem lærernes tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til det å studieforbere elevene sine. Vi vil komme inn på hvordan dataen har blitt transkribert og analysert, gå dypere inn på kvalitetssikring og etiske gjennomtenkninger, og til slutt reflektere over hvilke metodiske utfordringer vi har møtt på.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

I begrepet *vitenskapsteoretisk utgangspunkt* ligger de sentrale elementene for ethvert forskningsprosjekt. Hvilket syn på viten og kunnskap har vi? Hvordan bruker vi dette til å innhente, tolke, bearbeide, og presentere dataene våre? I forskning med slike utgangspunkt er synet på epistemologi og ontologi sentralt. Epistemologi omhandler hvordan vi som forskere kan skaffe oss kunnskap om virkeligheten, og hva slags kunnskap man egentlig kan oppnå. Ontologi er et sett med antagelser om ulike fenomeners natur (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 36).

4.1.1 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk syn

Masteroppgaven vår baserer seg på et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk syn, noe som vil si at den subjektive forståelsen vil være overveiende i prosessen inn mot fortolkning og konstruksjon av problemstilling, teori og analyse. Sosialkonstruktivismen fremmer synet om at alt er påvirket av sosial konstruksjon, noe som innebærer at mennesker og grupper i samfunnet legger føringer for hvordan blant annet fellesskap og samhandling skal virke (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 49).

Konstruktivismens epistemologi baserer seg på antagelsen om at kunnskap er noe avgrenset til gitte kontekster, basert på individuelle og kollektive fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 54). Ontologiske kjennetegn i en konstruktivistisk tilnærming er gjerne et prosessperspektiv. Den grunnleggende antagelsen i et slikt perspektiv er at et fenomen er i

stadig endring, og at den finner sted innenfor gitte rammer, gjerne også i lokale rammer (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 38 & 54).

4.1.2 Skoleverket og lærerne i en sosial kontekst

Oppgaven vår baserer seg på et studium av individuelle aktører innenfor skoleverket. Skolen kan sies å være en sosial institusjon i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 38) som består av komplekse normer, sanksjoner og funksjoner i konstant reproduksjon, og som har en viktig rolle som sekundærsosialiseringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette innebærer at kunnskap om vår problemstilling kan dannes på bakgrunn av å undersøke hvordan disse aktørene fortolker virkeligheten individuelt, så vel som i en sosial kontekst (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 54). Mennesker som samhandler med hverandre i slike kontekster vil skape meningsfellesskap der synet på hva som er virkelig vil endre seg over tid. Individuelle aktørers oppfattelse av verden vil i et sosialkonstruktivistisk perspektiv skapes gjennom interaksjoner med de rundt oss (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 50-51). I vårt tilfelle innebærer dette selvsagt dannelsen av selvet innenfor et kollegialt fellesskap, men også i møte med heterogene elevgrupper.

I en slik epistemologisk tilnærming, hvor man ser på kunnskap om virkeligheten, tar man utgangspunkt i at det er umulig å skille den som studeres fra den som studerer. Immanuel Kant formulerte i sin tid en tanke om at forskeren aldri kan si noe om objektet man studerer med sikkerhet, ettersom forskeren selv har en egen oppfattelse av et anliggende. Fokuset går dermed fra å si hva noe *faktisk* er, til å heller sette *vår fortolkning* av den i første rekke. En konstruktivistisk tilnærming vil altså innebære å si noe om hvordan vi *fortolker* virkeligheten fremfor å prøve å fremstille virkeligheten slik den *er*. Disse fortolkningsprosessene preges ikke minst av den kunnskapen vi har tilgjengelig, og en endring i grunnleggende kunnskap vil kunne endre våre forutsetninger for å tolke et fenomen og invalidere det vi har fortolket (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 49).

Som vi var inne på, er lærere en sentral brikke innen den dynamiske institusjonen skolen kan tolkes å være. Selv om det også er mulig å argumentere for at skolen som institusjon har vært preget av for lite forandring og utvikling, vil vi fortsatt kunne se endringer. Man ser for eksempel i den nye læreplanen at søkelyset på elevorientering, sosial læring og dybdelæring er styrket (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I skolene har lærere et bredt rom for tolkning og skjønn, som videre forsterker institusjonens egenart. Fortolkningen av normsystemer gjøres

både som individuell yrkesutøver, men også som del av et kollegialt fellesskap, hvor normene endrer seg over tid. Selv om lærere i Norge opererer innenfor et slikt tolkningsrom, er det likevel et normativt fundament de må ta hensyn til i sitt virke, som for eksempel lærerprofesjonens etiske plattform. Det er også politiske føringer, som eksempelvis læreplanverket, som preger hvordan undervisningen foregår i norske klasserom. Dette viser at den sosiale virkeligheten, til tross for slike “faste” holdepunkter, ikke er stabil, men i stadig endring (Jacobsen, 2018, s. 27).

Dette synet innebærer blant annet at det blir vanskelig å akkumulere kunnskap om et tema, ettersom forutsetningene kan sies å være i konstant endring. Videre vil en slik fortolkningsbasert tilnærming anta at det ikke finnes en objektiv virkelighet som vi kan få tilgang til, men snarere at det finnes mange ulike fortolkninger av den (Jacobsen, 2018, s. 27-30). For forskere med dette utgangspunktet betyr det at virkeligheten derfor bare kan ses ved å sette seg inn i hvordan mennesker tolker og legger mening i sosiale fenomener. Det nærmeste man vil kunne komme en sannhet vil da være om flere ulike aktører oppfatter et fenomen på lignende måter (Jacobsen, 2018, s. 27-30).

For oss vil dette legge føringer for hvordan vi skal tilegne oss kunnskapen om de prosessene vi ønsker å utforske i denne masteroppgaven. Et slikt ontologisk utgangspunkt vil blant annet legge til rette for bruken av *induktiv* tilnærming, som vil være hensiktsmessig i denne oppgaven. Dette innebærer at man som forskere går inn i en datainnsamlingsprosess med et åpent sinn, for deretter å systematisere disse funnene og danne en teori på bakgrunn av dette (Jacobsen, 2018, s. 29).

4.1.3 Refleksjon rundt prosessen

I en slik prosess er det viktig å huske på at vi som forskere ikke er nøytrale. Når vi begynner prosessen av datainnsamling med bakgrunn i konstruktivistisk epistemologi, vil det være viktig å reflektere over hvordan vi både blir påvirket, og påvirker de vi interagerer med gjennom dette prosjektet. Dette vil si at vi ikke antar oss selv som hevet over verden. Virkelighetsdannelsen vil altså foregå i en pågående dialog mellom oss som forskere og objektene vi studerer (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 49). Når disse objektene blir flere, slik det vil bli i vårt prosjekt, vil vår fortolkning av informasjonen vi mottar spille en enda større rolle. Lærerne har, i tillegg, sitt virke i en institusjon der de praktiserer stor individuell autonomi innenfor rammen av både et kollegium og med et ansvar for varierte elevgrupper.

En utfordring med denne tilnærmingen er at vi to som forskere kan stå i fare for å tolke virkeligheten annerledes enn det lærerne opplever og ønsker å få frem i intervjuene. Ettersom vi gjennomfører intervjuene med lydopptak hver for oss, kan den individuelle tolkningen være ulik fra forsker til forsker. På samme tid vil vi fortolke svarene sammen og dermed forhåpentligvis danne et bredere virkelighetsbilde enn vi hadde klart hver for oss. I analyseprosessen vil vi subjektivt fortolke lærernes opplevelser og erfaringer, men for å kontekstualisere og nyansere dette vil vi også se det i lys av systematisk innsamlet empirisk materiale basert på strenge metodiske kriterier, nemlig forskning og teori. Dette vil likevel ikke si noe om sånn virkeligheten er for alle, men heller noe om hvilke funn og antakelser som beskriver tolkningen av virkeligheten for disse enkeltmenneskene. I dette vitenskapsteoretiske perspektivet antar vi fra start at en objektiv virkelighet ikke er mulig å konstruere, og at kunnskap derfor er noe som bare kan utvikles i en løpende dialog og interaksjon med mennesker rundt oss (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 51).

4.2 Det kvalitative intervjuet

Vi valgte å benytte oss av åpne kvalitative intervjuer for å besvare vår problemstilling. Jacobsen peker på at slike intervjuer egner seg når vi skal intervjuer få personer, vi er interesserte i hva enkeltpersoner har å si, og når vi vektlegger individers fortolkning av et fenomen (2018, s. 146-147). Alle disse faktorene var relevante for oss, men ettersom vi inntok en konstruktivistisk epistemologi, vektlegger vi spesielt lærernes fortolkning av virkeligheten.

For å oppnå kunnskap om lærernes perspektiv på virkeligheten, landet vi på at semi-strukturerte intervjuer egnet seg best for oss. På denne måten kunne vi la lærerne snakke relativt fritt og uhemmet om deres oppfattelse av virkeligheten, samtidig som vi sikret at vi fikk svar på det vi ønsket. Vi anså denne strukturingsgraden som mest hensiktsmessig. Hadde vi hatt et strengt, gjennomstrukturert intervju kunne vi risikert å miste dyrebar informasjon, og ved en mer åpen tilnærming kunne vi risikert å ikke få svar på håndfaste temaer vi ønsket svar på. Vi tror altså at et semi-strukturert intervju gir de beste forutsetningene for god informasjon.

En annen forutsetning for å gi oss god informasjon var et hensiktsmessig valg av sted for intervjuene. Jacobsen peker på hvordan både intervjuets format og lokalisering er viktig (2018, s. 147-148 & 152). Vi gjennomførte våre intervjuer ansikt-til-ansikt, og på lærernes

arbeidsplass. En slik kontekst vil kunne bidra til å skape trygghet, tillit og åpenhet, flyt i samtalen og kontroll (Jacobsen, 2018, s. 148). Ved å foreta intervjuene på skolene lærerne arbeider var vi også ganske nærme deres arbeidshverdag, og der deres undervisningspraksis utspiller seg.

Selv om vi anser dette som en god kontekst for intervjuene våre, er alt imidlertid ikke rosenrødt. Jacobsen peker på at ingen kontekster er nøytrale, og i vår situasjon er det for eksempel naturlig å anta at lærerne så på seg selv som «ambassadører» for sin skole, og ønsket å fremsette det beste inntrykket av seg, sitt kollegium og sin institusjon (2018, s. 152). Den mulige *forsker- og intervju-effekten* er heller ikke ute av ligningen. Selv om vi i forkant strevde for å gjøre vår intervjuguide så lite ledende som mulig, vil respondentene alltid kunne tolke spørsmålene ulikt. Om vi hadde sett at svarene og informasjonen vi får skiller seg betraktelig fra objekt til objekt risikerer vi kanskje at nettopp dette har skjedd. Dette så vi imidlertid ikke tegn til.

4.2.1 Utvalg

En kvalitativ utvelgelsesprosess kan sies å bestå av definerte faser (Jacobsen, 2018, s. 179-180). Først er det relevant å skaffe seg en oversikt over alle man kunne tenke seg å undersøke. Dette innebærer blant annet å finne en hensiktsmessig mengde informanter i forhold til problemstillinga, tiden vi har til rådighet, og ressursene vi har. Informantene vi intervjuer er erfarne lærere på videregående skoler i Agder og Rogaland som underviser i ett eller flere av følgende av *samfunnsfagene*:

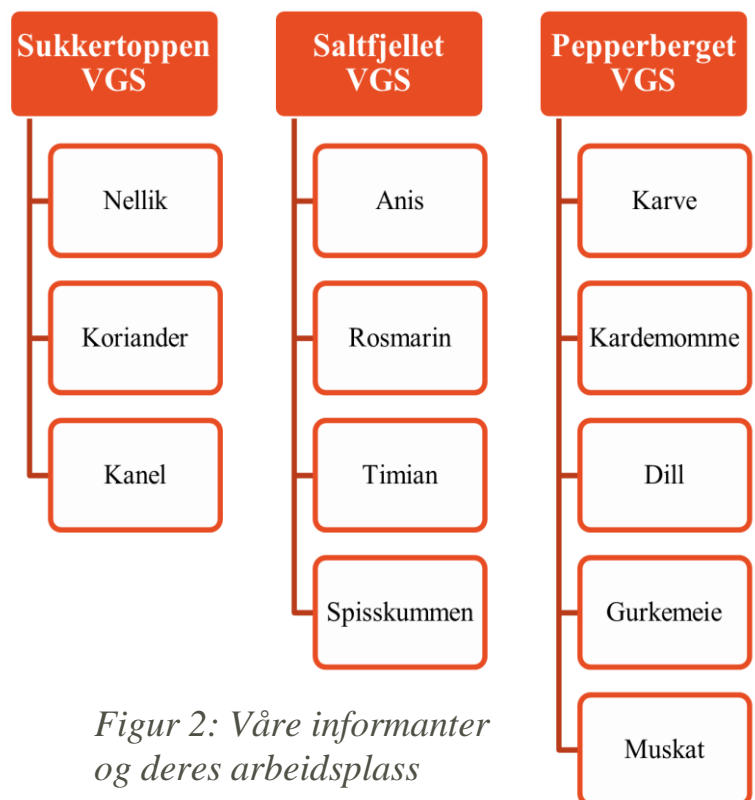
- Fellesfagene *Samfunnskunnskap* (VG1 eller VG2), *Historie* (VG2 og VG3) og *Religion* (VG3)
- Programfagene *Sosiologi og sosialantropologi*, *Politikk og menneskerettigheter*, *Sosialkunnskap*, og *Psykologi*

Utvalget er gjort med utgangspunkt i vår problemstilling, og det som er definert som *humaniora* og *samfunnsfagene*. Vi valgte ikke kjønn som et kriterium for utvalget fordi vi ikke anser det som relevant for vår oppgave – målet vårt er ikke å generalisere våre funn til å gjelde hele lærerstanden, men heller utforske hvordan et knippe lærere opplever og arbeider med det å forberede elevene sine til høyere utdanning. Av den grunn vil pronomenet *hen* bli brukt gjennomgående ved omtale av våre respondenter i denne oppgaven.

Vi valgte derimot alder og erfaring, som henger tett sammen, som kriterier for utvalget. Dette er fordi vi anser lærere som har jobbet lenge i yrket å ha bredere erfaring enn nyutdannede lærere som har jobbet i skolen få år. Hva som kjennetegner en erfaren lærer, vil bli et spørsmål om definisjon. Gjennom vårt utdanningsløps praksisperioder, samt store mengder vikararbeid, har vi møtt mange lærere. Dette har gitt oss erfaringer, og bidratt til å danne noen kriterier vi mener ligger til grunn for det å være «erfaren». Vi opplevde det som nødvendig at lærerne må være minst 30 år, ha minst 6-7 års erfaring, og undervisningserfaring fra flere fag. Alderen og fagene til lærerne valgte vi imidlertid å skjule av hensyn til anonymitet og personvern. Da vi skulle velge lokasjon falt vi ganske naturlig på Agder som et fylke vi ønsket å undersøke da vi begge har bodd her i flere år. I tillegg har Julie flyttet til Rogaland, og det ble dermed praktisk å innhente informanter fra dette området også.

Vi har nå gjort rede for populasjonen vår og formulert ekskluderingskriterier på geografiske, kompetanse- og erfaringsmessige grunnlag. Dette er gjort på bakgrunn av «kravene» vår problemstilling fremmer i forhold til disse faktorene. Det tar oss videre til kriterier for hvordan vi rekrutterte vårt utvalg. Vi benyttet oss av en kombinert metode som bygger på det Jacobsen definerer som *tilfeldig utvalg, bredde og variasjon og informasjon* (2018, s. 181-182). Begge forfatterne av oppgaven gikk frem ved å kontakte personer i sitt nettverk, og vi var åpne for at de vi kontaktet også kunne foreslå mulige interessante informanter. Gjennom

prosessen ønsket vi å ha en bredde i hvilke undergrupper som ble representert, og ikke minst hvem som kunne gi oss interessant informasjon. Sånn sett har vi også gått strategisk til verks. For anonymitetens skyld bruker vi selvsagt ikke informantens navn, nøyaktige alder eller navngitte arbeidsplass i våre transkripsjoner eller analyser. I oppgaven har vi valgt å omtale våre anonymiserte lærere og skoler som ulike krydre. Figur 2 viser en anonymisert oversikt over våre 12 informanter.



Figur 2: Våre informanter og deres arbeidsplass

4.3 Overførbarhet og kvalitetssikring

I ethvert kompetent forskningsprosjekt skal overførbarhet og kvalitetssikring nøye vurderes. Tilliten til ulike studier kan baseres på om den er troverdig og pålitelig. For å kunne kvalitetssikre forskningsprosjekter benytter vi oss av to viktige begreper: reliabilitet og validitet. Førstnevnte handler om pålitelighet og vurderer hvorvidt informasjonen er troverdig eller ikke, mens sistnevnte tar for seg dataens gyldighet og kan deles i intern og ekstern gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 219-233).

4.3.1 Reliabilitet

I utførelsen av dette prosjektet har vi, som nevnt tidligere, utført kvalitative semi-strukturerte intervjuer. I drøftingen vil vi vektlegge noen informanters svar mer enn andre (Postholm og Jacobsen, 2022, s. 129), og det vil derfor være viktig å se på hvordan gjennomføringen av intervjuene har vært. Da vi har intervjuet hver for oss, kan en stille spørsmål om informantene har hatt ulike opplevelser av intervjuene og dermed gitt ulike svar. For å sikre minst mulig avvik mellom oss som intervjuere, gikk vi grundig gjennom hvordan vi ønsker å fremstå i intervjuene, og øvde også på intervjuer-rollen sammen. Uavhengig av hvor samstemte vi følte oss på forhånd, vil det likevel være umulig for oss som to ulike intervjuere å ta i bruk akkurat den samme fremtoningen, formuleringen og stemmebruken i intervjuene, noe vi også erfarte. Det var derfor også en mulighet for at det kan fremkomme geografiske forskjeller i drøftingen ettersom vi foretok våre intervjuer på ulike skoler i ulike fylker. I tillegg vil forskere alltid ha en egen forståelse av fenomener på forhånd, så det vil være viktig å være bevisst på at dette ikke skal påvirke helheten som vektlegges i etterkant (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 49). Disse faktorene hadde vi i tankene under analysen, og vi vil reflektere rundt om dette kan ha hatt en påvirkning på resultatene.

Ettersom reliabilitet handler om pålitelighet, vil spørsmålet om resultatene kan etterprøves være interessant. Vi ønsker å løfte svar som er pålitelige og relevante, og vi reflekterte underveis sammen om hvorvidt de valgene vi har gjort, rundt for eksempel avgrensning og fokusområder, kunne påvirke overførbarheten. For å minimere avvikene mellom vår fremtoning som intervjuere, hadde vi frekvente samtaler i datainnsamlings-perioden der vi utvekslet erfaringer og samkjørte vår tilnærming. Vi opplevde heller ikke noen geografiske forskjeller, som kunne ha oppstått, og er av oppfatning om at våre lærere var enige om de

store linjene. Dette forteller oss også at lærerne virker å ha tolket spørsmålene likt, som dermed styrker våre funns reliabilitet.

4.3.2 Validitet

Mens reliabilitet sier noe om gjennomførelsen av intervjuene vi har hatt, viser validiteten til hvorvidt resultatene er troverdige (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 223). Dette kan med andre ord beskrives som sannhet eller gyldighet, og kan deles inn i to hovedområder: den interne og eksterne validiteten. Den interne validiteten har som mål å sikre at resultatene er gyldig for det spesifikke utvalget som er representert i prosjektet. Dette vil si at lærerne skal kjenne seg igjen i hvordan vi som forskere har tolket svarene, og tolkningene skal dermed ikke inneholde antagelser eller feil som ikke stemmer overens med informantenes virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 229).

Med andre ord vil den interne validiteten ta for seg hvor gyldige resultatene er for utvalget som er forsket på. Den eksterne validiteten tar, på den andre siden, for seg hvor gyldig resultatene er for en større populasjon. Hvis resultatene har høy ekstern validitet, vil det si at funnene kan generaliseres (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 238-239). Selv om vi i dette prosjektet ikke vil kunne si at svarene er gyldige for flere enn utvalget vårt, har vi heller rettet stort fokus på hvordan resultatene skal gjenspeile virkeligheten til de lærerne vi har intervjuet. I datainnsamlingen opplevde vi at våre lærere var enige om de store linjene, og vil derfor argumentere for at våre funn har en god intern validitet. Ettersom lærerne på tre ulike skoler i to fylker var såpass enige om disse store linjene, synes vi også det er naturlig å anta at den eksterne validiteten *kan* være god, men dette er kun hypotetisk. Den eneste måten å bekrefte dette på ville vært å replikere studien vår med en mye større populasjon, eller lagd et skreddersydd kvantitativt opplegg.

4.3.3 Etiske retningslinjer

I tillegg til å prøve å gjenspeile virkeligheten til disse enkeltmenneskene, har det også vært svært viktig for oss å holde oss innenfor de etiske retningslinjene som stilles til norsk og internasjonal forskning. Dette innebærer at vi gjennomgående i prosjektet har brukt og forholdt oss til disse aktuelle retningslinjene. Retningslinjene utgjøres av krav som meldeskjema, samtykkeerklæringer, anonymisering, korrekt gjengivelse og presentasjon av data og respekt for og ivaretagelse av lærerens privatliv (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 247-253).

Da vi startet vårt prosjekt i september sendte vi inn, og fikk godkjent meldeskjema (vedlegg 3) fra *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD), nå kalt *Sikt*, kort tid etter. Dette var en bekreftelse på at prosjektet vårt var i samsvar med personvernsreglementet til NSD², og at vi dermed hadde klarsignal for å starte vår datainnsamling.

Som forskere er det viktig å huske på *hvem* man skal tjene. Et anerkjent etisk prinsipp i forskning er at vårt øverste ansvar er å handle til det beste for de vi forsker på. Om vi hadde sett kritikkverdige, ulovlige eller skadende forhold, kommer plikten til å stå opp og bryte inn fremfor gjennomføringen av vårt prosjekt. Dette innebærer at vi måtte forkastet dataene vi fant (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 246). Dette er et ansvar vi var og er bevisste på, selv om et slikt scenario heldigvis ikke oppsto i vår datainnsamling. I andre rekke kommer selve undersøkelsen, der våre lærere utgjør utvalget. Det er flere måter å ivareta deres interesser, noe vi også har redegjort for i kap. 4.2. Rent forskningsetisk er imidlertid også såkalt *informert samtykke* viktig i en forskningsprosess. Dette samtykket består av fire komponenter, hvor vi har ivaretatt alle (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 247-248).

I og med at vi har intervjuet lærere som alle er voksne og med lang fartstid i yrket mener vi de er i stand til å vurdere fordeler og ulemper med å delta i vårt prosjekt. Mange har også konkret løftet frem sin deltagelse som nyttig og lærerik. Vi mener også at våre lærere har deltatt frivillig, uten noe form for press fra hverken oss eller de vi kontaktet for å nå frem. I vårt arbeid med å rekruttere informanter gikk vi gjennom relevant leder på skolene, som så sendte ut en felles e-post til aktuelle lærere. De informantene vi kjente til fra før av, tok vi direkte kontakt med. Det var ikke alle de som ble spurt som valgte å delta, noe som kan tyde på at det var lav terskel for å avslå forespørselen om deltakelse.

Det var også viktig for oss som forskere at informantene følte seg informerte i forkant av utførelsen, og vi valgte derfor å sende informantene samtykkeskjemaet digitalt på forhånd. Dette skjemaet baserte vi på malen fra NSD, og utformet den i samråd med vår veileder. De intervjuede lærerne fikk så signert skjemaet fysisk når vi møttes, før intervjuet begynte. Dette var en formell bekreftelse på det uformelle samtykket de allerede ga ved å takke ja til å bli intervjuet. Det var også en formell bekreftelse på at de ikke bare har lest, men *forstått* hva de har samtykket til. Vi lot også lærerne få spørsmålene på forhånd, slik at de kunne forberede

² For ordens skyld, bemerker vi at NSD byttet navn til *Sikt* etter at vi søkte og begynte skrivearbeidet, men før oppgavens innleveringsfrist. Siden det var NSD vi søkte til, omtaler vi NSD/Sikt kun som NSD av hensyn til nøyaktighet.

seg noe, og bruke spørsmålene som referansepunkter underveis i intervjuets progresjon. Videre har vi også jevnlig hatt samtaler oss imellom for å reflektere rundt praksisen slik at vi sikret en så lik praksis som mulig.

I etterkant av datainnhentingene våre har vi gjort det vi kan for å holde våre informanter anonyme. Umiddelbart etter at opptakene av intervjuene ble transkribert, slettet vi de, og ga respondentene kodenavn. Vi har langt flere opplysninger om respondentenes alder, kjønn, fagsammensetning og arbeidsplass enn det som fremkommer her, og har valgt å kun inkludere det aller mest relevante for vår problemstilling. Når respondentene og skolene får kodenavn, mener vi vårt anonymiseringsoppdrag er godt gjennomført. Det skal etter vår mening veldig mye til for å klare å identifisere lærerne våre.

4.3.4 Kategorisering og arbeid med analyse av datamaterialet

Etter at vi hadde avholdt og transkribert intervjuene, innledet vi arbeidet med å kategorisere funnene våre. Postholm & Jacobsen (2022, s. 139) definerer hensikten med en slik kategorisering som: «å gjøre det vi *finner ut* i denne undersøkelsen forståelig». Dette gjelder både for oss selv, men også for dere som skal lese oppgaven. Allerede etter et par intervjuer merket vi oss hva som ville kunne bli aktuelle temaområder for våre ulike kategorier, men vi opplevde likevel, under arbeidet med oppgaven, at vi flere ganger måtte omstrukturere oss. Intervjuguiden vår satte også noen grunnleggende rammer for hvilke kategorier som dannet seg, slik Jacobsen beskriver (2018, s. 208-209).

Etter at vi hadde transkribert intervjuene ferdig, ble det mer tydelig hvilke kategorier som dannet seg mest naturlig. Kategoriene vokste frem både som et resultat av hva lærerne sa, men også på bakgrunn av vårt teori- og empirivalg – alt i lys av vår problemstilling. Vårt teoretiske og empiriske fokus på selvregulert læring, overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning, samt dybdelæring bidro til å skape en ramme for hvordan vi tolket det som kom frem i intervjuene. At lærerne vi intervjuet i stor grad også trakk frem disse aspektene gjorde at det tidlig utviklet seg grove kategorier som i substans har blitt beholdt i stor grad – selv om vi, som nevnt tidligere, har måtte omstrukturere oss flere ganger underveis.

Den kanskje mest åpenbare kategorien som utviklet seg, var knyttet til selvregulering og selvstendighet hos elevene. Etter hvert stakk dybdelæring og fagkunnskaper, samt fokuset på de grunnleggende ferdighetene seg frem som naturlige kategorier. Vi brukte fargekoder på

utskrevne transkripsjoner i det innledende arbeidet. Dette skjedde tidlig i arbeidet med analyse- og drøftingskapitlet, og årsaken til våre mange omstruktureringer har vært hvordan vi best skal disponere og organisere disse for å mest effektivt besvare vår problemstilling. Vi endte med å behandle hver kategori som en to-delt bolk, der vi forsøker å besvare våre forskningsspørsmål hver for seg, og «lukker» kategorien før vi gjør det samme med de neste. Dette mener vi er den mest hensiktsmessige strukturen for å besvare vår problemstilling slik den utviklet seg.

5.0 Empiriske funn og analyse av datamaterialet – lærernes forståelse av-, og arbeid med studieforberedelse

Vi har valgt å gå frem med en tematisk analyse, hvor vi vil presentere og drøfte datamaterialet i tre hovedkategorier: 1) grunnleggende ferdigheter, 2) fagkunnskaper og dybdelæring, og 3) veien mot selvstendighet og selvregulering. Vi vil også inkludere et kapittel om «skvisen» mange av våre lærere oppgir at de opplever – skal de holde elevene sine i hånda eller slippe dem fri? Under intervjuene kom det frem at dette er temaer som alle lærerne anser som viktige inn mot høyere utdanning. I gjennomgangen av hovedkategoriene vil vi først belyse våre læreres forståelse av studieforberedelse og deres tanker om hva som er viktig inn mot dette, og deretter gå dypere inn på hvordan de faktisk arbeider med å forberede sine elever til studiehverdagen. Vil det nødvendigvis være slik at det lærerne tenker er viktigst å kunne til høyere utdanning, er det de selv fokuserer mest på å lære vekk?

5.1 Grunnleggende ferdigheter

I intervjuene vi har foretatt av de videregående lærerne kommer det frem at alle informantene mener enkelte grunnleggende ferdigheter er helt avgjørende å ha på plass for å ha forutsetningene til å kunne studere videre. Det er en felles oppfatning blant våre lærere om at lese-, skrive- og muntlige ferdigheter er det viktigste å inneha for å mestre studiehverdagen som venter. Det er nok også derfor lærerne prioriterer å arbeide mer med disse grunnleggende ferdighetene, enn de andre.

I den nye læreplanen blir de grunnleggende ferdighetene vektlagt i stor grad – alle ferdighetene skal nemlig inkluderes i hvert eneste fag. Likevel peker Utdanningsdirektoratet på at det er naturlig at de blir vektlagt ulikt i de ulike fagene. Å kunne lese, skrive, regne, og å inneha digitale og muntlige ferdigheter blir sett på som viktige for å ruste ungdommen for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

5.1.1 Leseferdigheter

I vårt datamateriale ser vi at elevenes ferdigheter og forståelse i møte med tekst blir trukket frem som en vesentlig del av det våre lærere mener er viktig inn mot studieforberedelse. Først

vil vi se på hva våre lærere tenker om det å kunne lese godt, og deretter se mer på hvordan de omsetter dette til handling i sin undervisning.

5.1.1.1 Hva tenker lærerne om leseferdigheter?

Det er flere av lærerne våre som trekker frem viktigheten av leseferdigheter for å lykkes med studier:

Timian: «Man skal lese enorme mengder i høyere utdanning».

Muskat: «Jeg tenker at det det innebærer å være studieforbereid er å evne å angripe større mengder tekster».

Nellik: «Det er to ting du trenger for å være studieforbereid [...]. Du må lære deg å lese lengre, kompliserte tekster [...]».

Som vi ser, nevner noen av våre lærere viktigheten av å kunne angripe større mengder tekster. Hva det mer konkret innebærer å angripe større tekster sier Kardemomme noe mer om:

Kardemomme: «Jeg tenker jo litt det med lesing, at det er viktig å kunne orientere seg i større mengder tekst. [...] Ja, for det er liksom det at ut ifra de bestillingene lærerne da gir dem, så må de klare da å tenke, 'okei, da må jeg finne dette i litteraturen og pensumbøkene».

Rosmarin er inne på det samme, når hen også snakker om viktigheten av å kunne trekke ut informasjon fra lengre tekster.

Rosmarin: «Ja, det å lese, lytte. Å kunne trekke ut er viktig».

Vi ser at fokuset blant våre lærere når det er snakk om leseferdigheter hovedsakelig er å utvikle elevenes evne til å plukke ut det sentrale fra en tekst. Dette mener de er nyttig når tekstmengden i høyere utdanning er så stor.

Lærerne har rett i at det er vesentlig for elevene å kunne lete frem det mest sentrale fra tekstene, skal vi tro NIFUs funn som sier at høyere utdannings tekstmengde kommer ofte som et sjokk for nye studenter. Det pekes på at overgangen mellom den begrensede tekstmengden på VGS, og den relativt større mengden i høyere utdanning, er blant de største og mest merkbare forskjellene mellom institusjonene (2015, s. 35). Flere av NIFU-lærerne trekker

også frem det Kardemomme og Rosmarin er inne på som viktig i høyere utdanning. De trekker nemlig frem at nye studenter opplever det å trekke ut informasjon av lengre tekster er viktig, ettersom de skjønner at mengden er såpass stor at de ikke nødvendigvis kan lese alt (2015, s. 53). Som vi så i kapittelet om tidligere forskning, er det også et konkret eksempel på at elevenes utfordringer i møte med kravene til lesing er at høyere utdanning krever en mer *fagspesifikk* måte å lese på, et poeng vi også vil finne igjen når vi senere skal behandle skriveferdigheter (2015, s. 34).

Det er dermed et samsvar mellom antagelsene hos VGS- og NIFU-lærerne. Leseferdigheter ses på som en helt elementær ferdighet å besitte, og det er ikke så rart – når det er et så grunnleggende tekstfokus i høyere utdanning. Likevel trekkes det frem av flere nye studenter som har blitt intervjuet i NIFUs rapport at de ikke opplever de ble «drillet» i ferdighetene som trengtes gjennom VGS-løpet (2015, s. 53). Det åpner for en spennende neste del, når vi nå skal gå løs på hvordan lærerne omsetter sine tanker til undervisning- og klasseromspraksis.

5.1.1.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle leseferdigheter?

Våre lærere er altså av oppfatningen at det å være studieforberedt innebærer å kunne fordøye, orientere og angripe større mengder tekster, samt klare å trekke ut viktig informasjon fra det man leser. Dette er, som vi så, en oppfatning som deles av lærerne og de ferske studentene som intervjues i NIFUs rapport (2015, s. 34 & 50). Vi vet også at lærerne våre er opptatt av dette - men hvordan jobber de konkret med det i klasserommet?

Kardemomme: «Jeg tenker jo litt det med lesing, at det er viktig å kunne orientere seg i større mengder tekst. Men jeg gjør jo ikke dette hele veien, men de må i hvert fall øve seg på det iblant».

Vi fant i våre intervjuer ut at verdien av gode leseferdigheter i stor grad verdsettes og blir sett på som en viktig bestanddel av studieforberedelsen, men det var få som nevnte eksplisitt hvordan de jobber med å videreutvikle leseferdighetene hos sine elever med sikte på å klargjøre de for studier. En delt oppfatning blant de lærerne som nevner det eksplisitt er at elevene deres finner det utfordrende å lese større mengder tekst, selv på VGS. Måten flere av de takler dette konkret på i undervisningen er å stykke opp lengre tekster til elevene. Det er dette perspektivet som går igjen hos våre lærere, kanskje aller mest grundig utdypet av Nellik:

Nellik: «Det ligger et hinder i at elevene leser knapt i læreboka lengre. Og om de leser, er det for å forberede seg til prøver».

Opplevelsen av at elevene har manglende utholdenhet i møte med tekst trekkes nemlig frem som en utfordring av enda flere lærere. Nellik nevner en konkret måte å «omgå» dette på:

Nellik: «Det å lese lengre tekster, akademiske tekster er noe de gjør lite. Det blir gjerne til at jeg velger å gi de tekster fra forskning.no eller noe sånt, for det er mer enn nok komplisert. I et tekstlesningsperspektiv er de mye dårligere enn jeg skulle ønske. Det er helt klart».

I disse sitatene ligger egentlig den samme tanken til grunn. Lærerne våre må stykke opp arbeidet med å lese lengre tekster eller gi elevene mindre kompliserte tekster. Dette er et resultat av lærernes oppfatning om at elevenes ferdigheter og utholdenhet i møte med tekst har sunket det siste tiåret. Nellik viser også til at hen må bruke «mindre» akademiske tekster enn før, men prøver å bevare et visst akademisk preg ved å bruke f. eks *forskning.no* som skriver artikler *om* forskning.

Timian: «[...] Man skal lese enorme mengder. Og kanskje det å tenke at du ikke alltid skal lese alt, men velge ut. Det jobber vi mye med. [...]. Jeg krever gjerne at de leser litt nesten hver time».

Her er vi tilbake på poenger vi omtalte innledningsvis i dette kapittelet. Et oppstykkning av stoffet kan ifølge Timian være hensiktsmessig for å drille hens elever i å trekke ut viktig informasjon fra tekster. Kardemomme snakker om det samme:

Kardemomme: «Jeg ber elevene spørre seg om de må ta notater når de leser for å huske det».

I disse sitatene ser vi også at en av våre lærere trekker frem skumlesning som en viktig egenskap, og som de jobber med. Timian legger også en verdi i at hens elever leser litt hver time for å vende seg til hverdagen som kommer i høyere utdanning. Dette synes vi er spennende å sammenligne med NIFUs funn – der de nye studentene som ble intervjuet pekte på manglende øving i «å trekke ut essensen av det man leser» som en hindring for å håndtere den store tekstmengden de møtte i høyere utdanning (2015, s. 53). I møtet mellom våre læreres- og NIFU-studentenes inntrykk, ligger det et slags rom; for hvordan skal våre lærere

klare å jobbe med å utvikle evnene til å *trekke ut essensen av større tekster*, om elevene ikke *klarer* å lese større tekster?

I den videregående skolen vil elevenes selvregulering settes på prøve. I hvilken grad evner de å overvåke og regulere kravene som settes til dem? Dette blir et fokus senere i oppgaven. I Kardemommes siste sitat ser vi hen legger til rette for at elevene *selv* skal spørre seg hvordan de må organisere egen læring. Det er veldokumentert at de som innehar ferdigheter som befinner seg lengst opp på Laverys «stige» også er de som har det største læringsutbyttet (Hattie, 2009, s. 188-193). Sitatet over kan man også tolke som støttende ovenfor de grunnleggende antagelsene i Blooms taksonomi, nemlig at man må beherske innhenting av, og forstå informasjon før man kan bruke den til å skape muntlige og skriftlige arbeider (Adams, 2015, s. 152-153).

Et annet element i vårt datamateriale vi skal se mer på er den såkalte *Eilert Sundt-prisen*³. Dette er et forskningsprosjekt i regi av UiA som i hovedsak setter elevenes *skriveferdigheter* på prøve, men i egenskap av at prosjektet er et *forskningsprosjekt*, stiller det også krav til at elevene leter etter, leser, og trekker ut essensen av forskningsartikler eller andre artikler de leser. Det er imidlertid bare Kanel og Anis som konkret nevner leseaspektet når hen snakker om dette:

Kanel: «I oppstarten av Eilert Sundt-prisen så leser vi tidligere oppgaver».

Anis: «I arbeidet med Eilert Sundt lærer de om gruppearbeid, å tolke, analysere, lese, skrive og jobbe strukturert [...]»

Vi vil se mer på Eilert Sundt-prisen senere i oppgaven.

³ *Eilert Sundt-prisen* er et prosjekt i regi av Universitetet i Agder, og blir beskrevet som en forskningspris for ungdom i videregående skoler i Agder. Elevprosjektene tar for seg ulike samfunnsfaglige problemstillinger i regionen – og de uttalte målene for prisen er et nettopp dette, i tillegg til økt kompetanseoverføring og økt utviklings- og forskningsarbeid. Dette foregår mellom Universitetet i Agder og de fylkeskommunale og private videregående skolene, i tråd med målsettingene i Regionplan Agder 2030. Målet er også å styrke samfunnsengasjementet blant ungdom, og få et økt fokus på forskning og høyere utdanning (UiA, 2023). Som vi skal senere i oppgaven, omtaler våre Agder-lærere dette prosjektet som en av de mest studieforbereidende prosjektene de har.

5.1.2 Skriveferdigheter

Det er ikke bare leseferdigheter som blir trukket frem som viktig i møte med tekst. Å mestre skriftlige ferdigheter fremheves av våre lærere som en viktig bestanddel av hva det vil si å være studieforberedt. Det pekes på, både fra VGS- og NIFU-lærerne, at produksjon av tekst er noe som vektlegges tungt i høyere utdanning.

5.1.2.1 Hva tenker lærerne om skriveferdigheter?

Det er flere av våre lærere som snakker om viktigheten av å kunne skrive, og enda flere som snakker om sin konkrete praksis. Videre blir tanker og praksis omtalt av flere som én og samme ting – som to sider av samme sak. To av våre lærere trakk det å formulere seg som det de tenker er det viktigste for at deres elever skal bli studieforberedt:

Kardemomme: «At de kan formulere seg muntlig og skriftlig».

Koriander: «Det å uttrykke seg muntlig og skriftlig, både så andre forstår, men også med respekt [...]. Jeg skal også bidra til at de også blir gode til å for eksempel produsere tekster».

Noen av lærerne trekker også frem den mer konkrete naturen og viktigheten av skriveferdigheter:

Spisskummen: «I akademia er det jo forventet at du skal produsere tekst».

Muskat: «[...] Det andre jeg mener er viktig er å evne å formulere seg, altså det skrivekyndige, for det kommer veldig mange skriftlige arbeider på universitet. Og så er det det å øve seg opp i akademisk skriving, det er viktig for dem».

Det er kun Muskat av våre lærere som eksplisitt snakker om «akademiske tekster», men vi ser at det i våre intervjuer implisitt trekkes frem at de mener viktige elementer i arbeid med tekst er struktur, korrekt kildebruk, sammenheng, samt generell grammatisk og begrepsmessig kvalitet. Til tross for at søkelyset på skriveferdigheter er stort hos våre lærere, peker flere av NIFU-lærerne på at de opplever at nye studenters tekstkyndighet er mangelfull (2015, s. 32). Også Greek & Jonsmoen viser til at studentene jevnt over opplever det som utfordrende å skrive akademiske tekster med en god struktur (2016, s. 262).

Norskfagets feil?

En liten trend vi også ser blant våre respondenter er også at de «skylder» på norskfaget for å være for fokusert på «å skrive diktanalyser», og ikke trener elevene i fagspesifikk skriving.

Spisskummen: «Samfunnsfaglig skriving lærer de ikke nødvendigvis i norsk. Der er det diktanalyse og alt [...]»

Muskat: «Og det skrivekyndige er jeg veldig opptatt av, vi norsklærere burde vært flinkere til det før. Vi må tenke sånn om faget vårt, at vi først og fremst er et verktøyfag der det handler om å finpusse sine skriveferdigheter mer enn å dyng på med all verdens litteratur. Så tenker jeg litt på det når det gjelder å prøve å bli mer reflekterende og vurderende i stoffet sitt».

Anis: «Norsklærerne er veldig på norsk som et mer «kunst- og dannelsesfag» enn å forstå hva det vil si å skrive akademiske tekster. [...]. Derfor er jeg så opptatt av at norsklærerne skal ta dette på alvor. Det er litt kjipt å stå som programfagslærer og må lære de å skrive, når man egentlig skal lære de innholdet».

Dette står i stil med funnene både hos Greek & Jonsmoen (2016) og blant de nye studentene i NIFU (2015). Hos begge vises det til at de nye studentene gjerne opplever seg som gode «generelle skrivere», men at de mangler trening og ferdigheter i de mer faglig spesifikke kontekstene som preger høyere utdanning. Dette utdypes videre i NIFUs rapport, nemlig at enkelte lærere også sitter på oppfatningen at norskfaget slik det er bygd opp har for mye søkelys på «diktanalyse og noveller», fremfor å drille elevene i mer fagspesifikk skriving med kravene til struktur og oppbygning som er til stede i høyere utdanning (2015, s. 33). I dette kan det ligge et svar på «gapet» mellom vektleggingen av skriveferdigheter i den videregående skolen, og lærere i høyere utdannings opplevelse av at disse er manglende.

5.1.2.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle skriveferdigheter?

Våre lærere vektlegger tekstskriving og at utvikling av akademiske formuleringsevner som viktig. De arbeider spesielt mye med å lære elevene deres hvordan skriftlige arbeider skal struktureres.

Spisskummen: «I norskfaget lærer de å skrive ulike sjangre, men ikke nødvendigvis hvordan man skriver en strukturert, faglig, akademisk tekst. Det jobber vi med i mine fag».

Hva våre lærere forstår med en akademisk tekst går på å skrive tekster med en hensiktsmessig struktur og godt språk. Hva de legger i å skrive en *strukturert* tekst kan bety mye:

Karve: «Hvordan skrive akademiske tekster med drøftingsdeler, sant, litt mer kompliserte oppgaver».

Nellik: «Nå jobba jeg noen år på universitetet før jeg begynte her. Jeg hadde på en måte kjent på kroppen hva det *ikke* var å være studieforbredt. Så det kan være at jeg er mer enn snittet opptatt av det. Men det som er ekstremt viktig er jo enkle ting som struktur, den klassiske tre-delte oppgaven. Jeg begynner tidlig med at innledninga bør inneholde problemstillinga. Men dette er litt en kamparena i VGS. Mange «klassiske» norsklærere synes ikke det er en god innledning. En god innledning skal ikke inneholde formularer som ‘i denne oppgaven skal jeg’. Og det diskuteres på sensormøter hvert år. Har du drøftingsoppgaver skal du liksom ha en mer kreativ innledning enn standarden. Det har jeg alltid vært imot. For dette er unge elever, og de har ikke det akademiske språket enda. Og det har ikke vi anledning til å lære dem. Men jeg er nøye på at elevene skal jobbe med problemstillinga, og skrive oppgaver med en tydelig rød tråd. Dette har jeg vært nøye med. Både som lærer i [språkfag], men også i samfunnsfagene».

Timian bruker mye av det hen kaller «FERD-oppgaver». FERD er en forkortelse for «faglighet, eksempler, refleksjons-, og drøftingsoppgaver», og brukes av Timian for å drille sine elever i både skrivning og muntlige ferdigheter. Hensikten med dette synes hen fortrinnsvis er at de lærer seg å se sammenhenger og trekke paralleller:

Timian: «At de lager sammenhenger mellom temaer, trekker linjer».

Hensikten med FERD-oppgaver ert å bruke sin faglige kunnskap til å skape eget arbeid. Dette står i stil med Blooms taksonomi (Adams, 2015, s. 152-153), slik vi har redegjort for denne tidligere. Dette er også noe våre lærere arbeider konkret med:

Rosmarin: «Ja, vi jobber jo gjerne med begreper. Så ser vi en dokumentar eller noe, og får de begrepene inn der. De skal ikke redegjøre for Leo Ajkić’ liv, men bruke

begrepene til å se på identitet, for eksempel. Så sier ikke jeg hvilke begreper de skal bruke, men vi øver sammen».

Kanel: «Generelt jobber vi mye med tekst. Av og til skriver jeg en tekst *med* de på tavla».

Timer der lærer instruerer mer eller mindre steg for steg er noe våre lærere virker å finne hensiktsmessig. Dette kan vi se i lys av Jang et. al. (2010), hvor konklusjonen er at en slik steg-for-steg-instruksjon på viktige temaer kan ha en positiv effekt hvis det samtidig legges opp til en viss grad av selvstendig arbeid.

Skriving som hovedfokus først i VG3 – eksamensform og modning

At skriving er noe som i hovedsak blir et fokus i de senere trinnene, spesielt på VG3, er også noe flere av våre lærere nevner i arbeidet med å utvikle skriveferdigheter hos sine elever. Årsakene som dras frem er blant annet elevenes modning og eksamensformen i de respektive fagene. For å gjøre elevene så studieforbereid så mulig jobbes det med skriving kontinuerlig gjennom VGS-løpet, men det er ikke før i slutten at det blir et enda større hovedfokus.

Noen av lærerne våre ser på eksamensformen som et definerende element for hvor deres fokus havner:

Timian: «På VG3 er eksamensformen også skriftlig, da blir fokuset deretter. [...] Psykologi 1 er jo muntlig, men de skriver en fagartikkel på våren. Dette er litt øvelse til VG3. Da skal de skrive mye fagartikler».

Anis: «Ja, for eksamensformen på vg2 er jo gjerne muntlig. [...] skriftlig er fokus på VG3».

Spisskummen er enig i at eksamen definerer fokuset, men synes ikke dette er optimalt:

Spisskummen: «Ja, altså, jeg tror nok at fokuset på det skriftlige kommer sent, noe som er litt dumt. I VG2-fag kan man bare komme opp i muntlig eksamen. [...] da er det litt for sent å begynne å skrive i VG3».

Andre av lærerne vi snakket med velger å se på en slags tenkt progresjon gjennom trinnene som forklaringer på at skriveferdigheter gjerne ikke vektlegges før siste halvdel av VGS-løpet:

Nellik: «Ja, klart og tydelig språk. Aller mest er jeg nok opptatt av det presise språket. Hva mener du her? Hva betyr denne setningen? Det er det mange elever som må jobbe med i VG1 og VG2. I VG3 kommer det seg litt».

Kanel: «[...] Jeg krever at de skal skrive drøftende på samfunnskunnskap i VG1 og sosiologi og historie VG2 og VG3. [...]. Noe som er litt pedagogisk kontroversielt da, nå har vi jo fått en ny læreplan med en del nye føringer. Og de signalene vi får fra ledelsen nå er at vi i mindre grad bør legge opp til at vi skal vurdere skriftlig arbeid. På en side sier jo vurderingsforskriften at vurdering skal foregå kontinuerlig, og at vi skal legge opp til mer grupper osv. Men dette har jeg tenkt å sabotere litt. Ingenting er mer studieforberedende enn å skrive».

Det betyr ikke at eksamensform og modning som årsaksforklaringer er skilt fra hverandre. Det betyr heller ikke at skriving *bare* er fokus etter at elevene har begynt i VG3. På Saltfjellet VGS har de nemlig lenge hatt et kurs for alle elever som går i VG2 og skal begynne i VG3, der de samles og får opplæring i faglig og akademisk skriving:

Spisskummen: På [Saltfjellet VGS] har vi lenge hatt fokus på fagskriving. Der har vi hatt et halvårskurs for alle som slutter i VG2, slik at de er «klare» for fagskriving før de begynner i VG3. Her samles de, får felles input og opplæring og prosessorientert skriving med innspill underveis.

En annen årsak til at dette fokuset først kommer for fullt i VG3 for våre respondenter kan også være at våre Agder-lærere som oftest deltar på Eilert Sundt-prisen, som vi tidligere har nevnt. Noen av våre lærere trekker frem utfordringer knyttet til at det overordnede ansvaret for skriveopplæringen ikke er definert på sin skole. Kanel beskriver dette som situasjonen på Sukkertoppen VGS. Dette står i kontrast til Saltfjellets skrivekurs:

Kanel: «Likt, men på ulike nivå. Begynner enkelt, men stadig mer komplekst. Men hele tiden møter jeg på elever som sier de ikke «har lært det ordentlig». Og ansvaret for å lære disse felles tingene da, er spredd over mange fag. Det er ingen som har et overordna ansvar».

Rosmarin «bekrefter» Spisskummens utsagn når hen viser til at dette med å definere ansvarsområder er mer formalisert på Saltfjellet:

Rosmarin: «Nå er jeg bare på VG1 og VG2, da. Men i VG1 kan jeg tenke meg at det er en del grunnleggende som gjerne settes av norsklærer og lærer i samfunnskunnskap, det har vi hvert fall definert her. I VG2 er det litt sånn mellomstadium, mens i VG3 kan jeg si sånn «neste år, så...».

Vi ser at arbeidet med å utvikle skriveferdigheter gjennom trinnene preges av eksamensform og elevenes modning. Vi ser også at skolene har ulike tilnærminger til arbeidet med skriveopplæring. Vi skal nå se på hva våre lærere tenker om muntlige ferdigheter, og hvordan de arbeider med dette.

5.1.3 Muntlige ferdigheter

I vårt datamateriale er det primært lese- og skriveferdigheter lærerne snakker om. Det er likevel en del som også nevner muntlige ferdigheter.

5.1.3.1 Hva tenker lærerne om muntlige ferdigheter?

Noen av VGS-lærerne uttrykker noen tanker om viktigheten av muntlige ferdigheter. Det er i hovedsak to årsaker som nevnes for at dette er et fokus – eksamensform og muligheten for elever å uttrykke seg ikke-skriftlig. Her kan vi se at eksamen også preger lærernes tanker om muntlige ferdigheter, ikke bare skriftlige. Muntlige eksamener er en utbredt vurderingsform i høyere utdanning, og det å uttrykke seg ikke-skriftlig kan spille en viktig rolle i å utvikle sin kunnskap og drøftingsevne, spesielt i såkalte kollokviegrupper og mindre gruppearbeider. Det er flere av lærerne våre som synes det å utvikle muntlige ferdigheter er viktig på grunn av eksamensformen i deres fag:

Spisskummen: «I VG2-fag kan man bare komme opp i muntlig eksamen. Og da blir jo det et fokus».

Anis: «Fokuset på skriftlige ferdigheter kommer i VG3 for eksamensformen på VG2 er jo gjerne muntlig»

Rosmarin: «Altså, eksamensformen er jo muntlig. Så muntlige ferdigheter er viktig. [...] men eksamensformen gjør noe med fokuset».

Lærerne her peker isolert sett på muntlige ferdigheter som en ikke-skriftlig arena å uttrykke seg på, som gjør at elever som ikke opplever mestring skriftlig kanskje gjør det muntlig:

Timian: «Jeg synes det er fint med et fag der man ikke må skrive. Det er ikke alle elevers sterke side. De kan kanskje trekke linjer og drøfte veldig bra. Bare ikke på papir. [...] Dette kan føre til at flere føler mestring, at de som kanskje har slitt litt skriftlig plutselig briljerer».

Kanel: «Det er også mange som er faglig flinke, men sliter med skivinga. De kan jo være meget gode på å forklare for eksempel».

Her er to av lærerne våre enige i at muntlige ferdigheter kan være en ny mulig mestringsarena for deres elever. Dette er en oppfattelse som også noen NIFU-lærere trekker frem. De peker på at deres studenter gjerne mangler ferdighetene for å skrive lengre, gode tekster – men at mange studenter briljerer så fort de får ha for eksempel muntlige fremlegg (2015, s. 32).

En forsmak på hva lærerne vektlegger i sin undervisning når det gjelder muntlige ferdigheter får vi fra Rosmarin:

Rosmarin: «Å kunne bruke ord, begreper, uttrykke seg».

Vi skal nå se på hva våre flere av våre lærere gjør i klasserommet.

5.1.3.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle muntlige ferdigheter?

Noen av våre lærere trekker eksplisitt frem *arbeid* med muntlige ferdigheter som en viktig del av det å være studieforbereid, selv om de ikke synes det er like viktig som skriftlige ferdigheter. Det er også skrint med henvisninger til «muntlige ferdigheter» i NIFUs rapport, selv om noen NIFU-lærere fremhever dette som en viktig egenskap (2015, s. 33). Vi så i forrige del at muntlige ferdigheter gjerne ble vektlagt som en konsekvens av at eksamensformen ofte er muntlig i samfunnsfagene på VGS. I dette kapitlet skal vi se på hvordan noen av våre lærere *jobber* med dette med sikte på å studieforbere sine elever:

Nellik: «Jobbe i grupper, diskusjon og litt fremføring».

Timian: «Muntlig jobber vi masse. I smågrupper, jeg har muntlig aktivitet hele tida».

Nellik vektlegger det å jobbe i grupper og å øve opp sine ferdigheter i diskusjon og drøfting med medelever, et fokus som deles av Timian. Det samme fokuset har Anis, som verdsetter og legger opp til at elevene hens skal «snakke mye»:

Anis: «Så er jeg interessert i at de skal snakke. Så mye går ut på å snakke 2 og 2, eller 4 og 4. Hører litt på det, så fortsetter timen. Så jeg snakker mye, de snakker mye».

Litt mer om hvilket læringsutbytte muntlig aktivitet kan medføre snakker Rosmarin om. Hen arbeider med hvordan man kan utvikle ord- og begrepsbruk, og forteller også om et større muntlig fremlegg hen kjører for sine elever årlig:

Rosmarin: «Å kunne bruke ord, begreper, uttrykke seg. [...]. Nå har vi et større muntlig fremlegg i løpet av året».

Spisskummen viser også til at hen bruker muntlige presentasjonsformer i sin undervisning:

Spisskummen: «Øve opp muntlige ferdigheter med podcast, presentasjon osv.».

Vi ser at våre lærere jobber med muntlige ferdigheter for å oppfordre til diskusjoner, kunne uttrykke seg med fagspråk, og kunne mestre ulike former for kommunikasjon. Noen av våre lærere trekker også frem hvordan muntlige aktiviteter og vurderinger kan gjøre at de som ikke er så sterke skriftlig kan få vist frem sin kunnskap.

5.1.4 Regne- og digitale ferdigheter

I vårt datamateriale er det få av lærerne som sier spesielt mye om regne- og digitale ferdigheter. Enkelte spiller til og med ned viktigheten av dem, eller «ignorerer» dem i sin undervisning. Dette kan sees på som naturlig ettersom læreplanens overordnede del understreker at ferdighetene hverken skal eller bør vektlegges likt i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Vi skal nå likevel se på hva de få tenker og gjør i arbeidet med å utvikle regne- og digitale ferdigheter.

5.1.4.1 Hva tenker lærerne om regne- og digitale ferdigheter?

Det er som nevnt svært få av VGS-lærerne vi har intervjuet som trekker frem regne- og digitale ferdigheter som noe de tenker er veldig viktig for at elevene skal mestre den kommende studiehverdagen. Det er få som nevner digitale ferdigheter i det hele tatt, men regning blir derimot trukket frem som noe det bevisst blir fokusert mindre på i to av våre læreres undervisningsfag:

Nellik: «Jeg er kanskje ikke god nok til å ivareta alle [grunnleggende ferdigheter]. At jeg tenker mattelæreren kan ta seg av regninga. Så har jeg mer fokus på skriftskaping og drøfting».

Koriander: «Regning er nok det minst viktige vi har».

I læreplanen står det at regning skal kunne bidra til å lete frem informasjon gjennom tabeller, grafer og andre grafiske utforminger. Ved å mestre dette kan en lettere bearbeide, tolke og analysere informasjon til å argumentere for sitt syn (Kunnskapsdepartementet 2020a; 2020b; 2020d). Ved å se på hva læreplanen sier om regne- og digitale ferdigheter, kan en tenke seg at dette er noe som vil være hensiktsmessig å mestre til høyere utdanning. På tross av dette, ser vi at lærerne ikke tenker dette er like viktig som lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Det er heller ingen relevante henvisninger til dette i NIFUs rapport (2015).

5.1.4.2 Hvordan arbeider lærerne med å utvikle digitale- og regneferdigheter?

Det ble gjennom våre intervjuer tydelig at regne- og digitale ferdigheter var det som ble vektlagt klart minst – noen mulige årsaker omtalte vi i forrige del. Her er det materialet vi har:

Koriander: «Vi jobber jo med tidslinjer og sånn da».

Nellik: «Jeg merker jo at jeg kommer til kort i statistikkundervisninga. Jeg har for liten forståelse for det bakenforliggende matematiske. [...]. Jeg går ikke så mye i dybden! **ler høylytt**. Så det er ikke ofte, men noen ganger blir det litt at jeg ikke kan svare helt. men noen av elevene kan kanskje bidra. Det er en utfordring. [...]. Det digitale er også enkelt. Typ lage kortfilm. I samfunnsfagene kan man også bruke google forms osv., powerpoint og alt [...].».

Det er faktisk bare én i vårt datamateriale som omtaler regneferdigheter i det man kan kalle et positivt lys:

Intervjuer: «Hva med regning og sånn da? Digitale ferdigheter?»

Rosmarin: «Ja, det kommer inn i forskningsprosjektet. Her får de hjelp av oss og teknologien, men de må jo inn å lese! Se signifikante tall osv. Og noen må plote i Excel, for de skal krysse [krysstabell], sant».

5.2 Fagkunnskaper og dybdelæring

Tidligere i analysedelen har vi sett på hva våre lærere vektlegger og hvordan de arbeider med de ulike grunnleggende ferdighetene. Nå skal vi utforske hva de konkret ser på som *læring*, med et spesielt fokus på det vi har definert som *dybdelæring*. Dybdelæring, forstått av Utdanningsdirektoratet (2019) som å bruke sine tilegnede ferdigheter i nye sammenhenger og faglige omstendigheter, er viktig for å bli studieforberedt. Dybdelæring kan ses på som fagkunnskaper som man tilegner seg gjennom grunnleggende ferdigheter. Det er et uttalt mål for den norske skolen, og har etter flere læreres mening blitt tillagt en større viktighet etter innføringen av LK20. En stor del av *dybdelæring* slik det forstås av både lærere og studenter i NIFUs rapport (2015, s. 77-78), av Utdanningsdirektoratet (2019), Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) og av våre lærere er at tilegnede egenskaper skal kunne overføres og brukes i nye sammenhenger, en tanke som også finner gjenklang i begrepet *21st Century Skills* som definert av Saavedra & Opfer (2012).

5.2.1 Fagkunnskaper

Våre lærere er generelt av oppfatningen at det å inneha fagkunnskaper er en viktig del av å bli studieforberedt. Det trekkes frem at det er fagkunnskapene som legger grunnlag for faglig selvstendighet og utvikling – gjerne i lys av dybdelæring og å kunne anvende sine kunnskaper i nye kontekster.

5.2.1.1 Hva tenker lærerne om fagkunnskaper?

For noen av våre lærere er «kunnskap i faget» noe som trekkes frem når de snakker om hva de legger i at deres elever er studieforberedt. De grunngir dette på flere måter, men har en felles forståelse – nemlig at fagkunnskaper er en forutsetning for kritisk tenkning og reflekterende deltagelse i faget. Disse kunnskapene, samt evnen til å bruke dem i eget arbeid er noe våre lærere jevnt over anser som en forutsetning for å beherske studiehverdagen. Dette er i tråd med forskning og teori vi har omtalt, spesielt knyttet til Blooms taksonomi (Adams, 2015, s. 152-153) og forskning på metakognitive perspektiver, men også i forhold til Bechers kunnskapsklassifisering som fremkommer i NIFU-rapporten. Den beskriver samfunnsfagene som såkalt «myke» fag med flytende paradigmer, som dermed krever at den kunnskapen man har i faget må kunne tilpasses og brukes under ulike paradigmeskifter (2015, s. 20).

Selv om kun tre av lærerne direkte nevner fagkunnskap som en verdi i seg selv, ser vi imidlertid at flere av lærerne våre vektlegger verdien av fagkunnskap. Kanel nevner:

Kanel: «Som vi var inne på, har elevene lite forutsetninger for å gjøre selvstendige forskningsarbeider siden de mangler allmennkunnskap».

Koriander nyanserer bildet litt, og viser til kunnskapens rolle i selvstendighet og å kunne se nyanser i ulike sakskomplekser:

Koriander: «Ja, jeg tenker det med å se nyanser osv er viktig. Man må være på, være kritisk, stille spørsmål. Men det å være selvstendig og nyansert krever mye kunnskap. Derfor er kunnskap viktig».

Vår overraskelse ved at relativt få av våre lærere snakket om fagkunnskapens egenverdi, deles også av forskerne bak NIFU-rapporten i deres egen rapport. Der peker de på at «kunnskap» som konkret ferdighet ikke kom så godt frem som de hadde forventet i deres datamateriale. Med dette attribuerte de til en antagelse om «at det virker så opplagt», noe vi også er tilbøyelige til å anta basert på vårt eget datamateriale. Dette antar vi på bakgrunn av at flere snakker om «kunnskap» både som en betydelig del av faglig selvstendighet og som komponent i refleksjon, drøfting og kritisk tenkning (2015, s. 81). Vi kjenner altså igjen dette i vårt datamateriale, og det at samfunnsfagene er såkalt «myke», altså at fagfeltet preges av forskjellige og kontrasterende paradigmer, kan være en mulig forklaringsfaktor på hvorfor få av våre lærere nevner dette med kunnskap konkret.

5.2.1.2 Hvordan arbeider lærerne med fagkunnskaper?

Det er som vi ser en enighet mellom de som nevner det, at fagkunnskaper er viktige å inneha. Noen av våre lærere gir oss også et innblikk i hvordan de arbeider med å utvikle disse.

Da paradigmene og hva som innebærer kunnskap i samfunnsfagene gjerne er preget av uenighet, vil det stille krav til elevenes metakognitive ferdigheter. Blooms taksonomiske pyramide forteller oss at det å memorere og forstå grunnleggende fakta utgjør «bunnen» av pyramiden, og at det meste annet av kognitive ferdigheter bygger på disse. Nettopp på grunnlag av denne uenigheten rundt paradigmer og grunnleggende antagelser stilles det kanskje større krav til kunnskapsanvendelse hos elever i samfunnsfagene, fordi de må memorere og forstå fakta innenfor flere kontekster enn i andre fag. Et eksempel trekkes frem

av Kanel, da hen snakker om en viss kunnskap som grunnleggende for å orientere seg i et politisert medieunivers eller av Muskat for å forstå for eksempel europeisk politikk:

Kanel: «Kildekritikk blir ofte forstått som at man skal stille kritiske spørsmål. Men problemet er: har man ikke allmennkunnskap kan man ikke dette. Så allmennkunnskap er jeg opptatt av å gi de i timene. New York Times, for eksempel. Er dette en troverdig kilde? Klassekampen? Hvordan skal du vurdere den? Klassekampen er mer en kulturavis nå, de følger *Vær varsom-plakaten*, men uansett».

Muskat: «Det hjelper ikke å fokusere på å se sammenhenger mellom, hva skal jeg si? Mellom ulike grader av demokratiske land i Europa for eksempel – om du ikke kan noe om landene i Europa. Så jeg er opptatt av at grunnleggende fagkunnskaper bør være på plass før vi begir oss ut på å se sammenhenger og drøfte».

Fagkunnskap er altså noe som omtales av våre lærere som en generell grunnstein i arbeid med faget, helt i tråd med Blooms taksonomi (Adams, 2015, s. 152-153). Det trekkes også tydelig frem fra én av våre lærere at samfunnsfagene er forskningsbasert, og at de ser på det som en del av sitt oppdrag å forklare og vise elevene hvordan de kan oppnå kunnskap i faget:

Spisskummen: «I samfunnskunnskap har vi også fått dette som handler om å utforske. Vi tenker nok at en viktig del av vårt oppdrag nå er å kunne forklare hvordan man kommer frem til kunnskap i samfunnsfagene. At det er forskningsbasert. Det skal være forskningsbasert – at de forstår at samfunnsfag er vitenskap – ikke bare noe de har tenkt».

Dette er i sin tur helt i tråd med det NIFU også bruker som grunnlag for å lage en bro mellom Bechers modell og fagene som undervisningsfag. Den ser i utgangspunktet på fag som forskningsbaserte fremfor undervisningsorienterte, og NIFU argumenterer for at undervisningen skal være basert på- og forankret i forskning (NIFU, 2015, s. 80). At Spisskummen er bevisst dette, vil i seg selv kunne virke studieforberedende for hens elever ettersom fagene blir mer forskningsbaserte i høyere utdanning.

5.2.2 LK20, dybdeløring, kritisk tenkning og tidsklemma

Som vi så innledningsvis, er det et tydelig uttalt fokus at LK20 som styringsdokument skal oppfordre til *dybdeløring* hos elever i den norske skolen. Dybdeløring kan forstås både i rammen av LK20, men også i lys av 21st Century Skills (Saavedra & Opfer, 2012). Felles for

disse er forståelsen av at den dypeste formen for læring fører til at elevene kan bruke sine tilegnede ferdigheter i nye kontekster tilpasset vår moderne verden. Vi vil i dette delkapitlet se på LK20 og dybdelæring – i tillegg til å komme inn på tidsklemma mange av våre lærere føler på.

5.2.2.1 Hva tenker lærerne om LK20, dybdelæring og kritisk tenkning?

Kardemomme: «Dybdelærings-aspektet er jo ikke noe nytt. Det har vi hatt fokus på lenge».

Selv om fokuset på dybdelæring har et tydelig fokus i LK20, betyr ikke det at dybdelæring ikke har vært verdsatt før. Kanel er enig i at LK20 har et utforskende og elevaktivt fokus:

Kanel: “Men det er klart at fagfornyelsen er knytta til dette med studieforbereelse og å utforske ting selv. De skal utforske, vurdere og lete seg frem til. Disse begrepene går mye igjen”.

Noe spennende vi har sett i vårt datamateriale er at flere av våre lærere snakker om LK20 og dybdelæring i varierende ordlag:

Koriander: «Så er det et større fokus på elevaktivitet i LK20. Det går nesten ikke an å se for seg at en elev kan komme inn i klasserommet og sitte stille uten å foreta seg noe. Det sier jeg også til mine elever, dette at de skal tilegne seg kunnskaper, mens jeg skal legge til rette. Det er greit at jeg er en fagperson, men min jobb er å legge til rette for at *de* skal finne ut av ting. Så er det jo sånn at vi sammen skal gjøre noe med det da».

Koriander fremmer etter vår mening her et spennende poeng, nemlig at den nye læreplanen har et stort fokus på at elevene *må* delta aktivt i læringsprosesser. Dette er spesielt relevant i høyere utdanning, der kravene til selvregulert læring og selvstendighet er større enn i grunnskolen og videregående opplæring. Denne prosessen tar tid, og en del av våre lærere reflekterer nettopp over tiden de har til rådighet i sin undervisning:

Rosmarin: «Hver læreplan har jo sine favorittord. Om jeg skal si noe om dybdelæring, hva mener de egentlig med det? I beste fall gir jo det oss muligheten til å faktisk bruke 6 uker på dette prosjektet. Vi har lov til det. For det har vi nølt med før, sant. Men nå gir det oss muligheten da. Til å skape, utforske. Med hånda på LK20 har vi lov til det.

Kompetansemålene ligger der uansett, da. Jeg underviser i [språkfag] også. Der går vi litt vekk fra «én tekst i dag, én på fredag». Vi er mer på temaer. Jeg tenker: vi har elevene – og vi har læreplanen. I noen grupper kan du vellykket sette de i gang selv. I andre grupper er det vanskeligere. Men vi er nok litt lite flinke med å la elevene styre seg selv litt. En annen ting – jeg liker ikke når prosjekter blir mislykka. Jeg synes at da har vi kastet vekk tid. Noen ganger går ting skikkelig på trynet, og da har vi jo læringspotensial som vi kanskje røver fra elevene iblant. Gir det mening?».

For flere av våre lærere er en viktig del av *dybdeløring* også en kritisk tilnærming til fagstoffet som det arbeides med. Flere ser på kunnskap som en forutsetning for kritisk tenkning, refleksjon og drøfting. Som vi har redegjort for er en viktig del av dybdeløring nettopp å bruke ervervet kunnskap i nye og fagoverskridende sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er noe lærere jobber med, med sikte på å studieforbere sine elever. Våre lærere reflekterer en del over hvordan deres elever *anvender* sin kunnskap til å tolke, reflektere og skape:

Rosmarin: «Jeg tenker de trenger – de kommer fra ungdomsskolen. Tidligere var det mye gjør rede for, sant? Pugg og gulp. Jeg har en datter som går på ungdomsskolen, merker at det har endret seg der. Mer refleksjon. Men jeg tenker at de hos oss skal bli stadig bedre til å bruke den kunnskapen de tilegner seg. Først må de forstå det, så må de kunne bruke det. Det er en ting de må bli forberedt på hos oss. For eksempel ikke bare kunne definere «hva mener vi med kultur». I sosiologien må vi også kunne drøfte det. Å kunne anvende kunnskap».

Muskat nevner noen utfordringer i arbeidet med å fremme dybdeløring:

Muskat: «Det tredje er gjerne å gå litt ut av den instrumentelle rollen og det å evne å reflektere, drøfte, analysere, og se sammenhenger. Altså en sånn aktiv tilnærming til stoffet sitt. Det er forventet av deg som student, og der ser jeg jo at særlig politikkfaget er fulle av kompetansemål som går på det. Men jeg ser jo det at det oppleves litt tricky for noen elever for de er vant med litt mer sånn faktaorientert. Men her [på VGS] er ikke det nok».

Gjennom den forskningen og de teoriene vi har presentert, kan vi begynne å kontekstualisere tankene til våre lærere. De løfter frem tanken om at anvendelse av kunnskap lener seg tungt på grunnleggende kognitive ferdigheter, et syn som også støttes av Blooms taksonomi.

Taksonomien tar utgangspunkt i at komplekse ferdigheter som krever dypere læring og en større grad av kognitiv prosessering, lener seg på mestring av mindre komplekse ferdigheter (Adams, 2015, s. 152-153). Dette samsvarer også med Laverys forskning om selvregulering, selv om utgangspunktet er noe annerledes.

Det både Lavery og Bloom er enige om er at aktivitetene og strategiene som stiller størst krav til metakognitive prosesser også er det som medfører størst læringsutbytte, og dette er i alle fall disse lærerne klare over. Å være klar over dette er etter vår mening svært viktig, siden ferdigheter som «kritisk tenking», «vurdering» og «refleksjon» tillegges så stor vekt i den moderne skolen og ikke minst i høyere utdanning. Et fokus som vedvarer gjennom hele utdanningsløpet hos de som ender opp med å studere i Norge bygger på disse egenskapene, og kan forstås som komponenter av *dybdelæring*.

5.2.2.2 Hvordan arbeider lærerne med LK20, dybdelæring og kritisk tenkning? –

Tidsklemma...

Gurkemeie: «Jeg tenker at det å finne ting som gir mening for dem. Å ha caseoppgaver hvor vi kan bruke kunnskapen gir mer forståelse en sånn puggestoff. Prøve å vinkle oppgaver til å være viktig for dem. Dybdelæring. Jeg er ikke alltid like flink til det, å lage den typen oppgaver som gir fordypning på en måte, det er viktig, og vi prøver jo så godt vi kan».

Gurkemeie snakker her om at hen gjerne liker å legge opp til relevante prosjekter som fremmer fordypning og dybdelæring. Dette snakkes også om av Saavedra & Opfer (2012) når de omtaler 21st Century Skills og viktigheten av disse. Mange av våre lærere finner imidlertid at tiden de har til rådighet begrenser mulighetene for slike prosjekter. Avslutningsvis i sin tankerekke på s. 48 sier Rosmarin at hen opplever tiden er «kastet vekk» om prosjektene mislykkes. Andre av våre lærere snakker også om tidsbruk, men mener i motsetning til Rosmarin at LK20 ikke gir dem tiden de skulle ønske de hadde:

Karve: “Det evige problemet til alle lærere er tid. Akkurat det med skaperglede, der tror jeg vi har litt å gå på. [...]. Jeg håper jo at vi får frem engasjement og utforskertrang - læreplanen legger opp til vide ting, men vi har ikke så god tid så det blir litt vanskelig.”

Tiden våre lærere har til disposisjon trekkes her frem som en hindring i arbeidet med å fremme dybdelæring. Kardemomme er enig:

Kardemomme: «Ja. Jeg opplever hindringer med det at vi skal gjennom så sykt mye. I enkelte fag. [...] Tidsaspektet synes jeg er litt tricky. Sant, i stedet for å gjerne bruke kloke dybdelæringsopplegg som de kan være tjent med da når de kommer videre».

Kanel er enig, og uttrykker også ergrelse over at tiden er knapp i et historiefag som er så «orientert mot kritisk tenking»:

Kanel: Og [historie] er et viktig dannelsesfag orientert mot kritisk tenkning og vurdering. Men i praksis er det lite tid og lite dybde i faget til å jobbe selvstendig med historisk materiale.

Koriander viser også til LK20 når hen snakker om tidsbruk og rom for dybdelæring i religionsfaget:

Koriander: «Dybdelæring og sånn da. Dette kan forstås som kritikk av LK20: jeg tenker jo at noen av målene er blitt så omfattende i omfang, at jeg ikke synes det er noe mindre vi skal jobbe med i faget. Innholdsmessig har vi ikke noe mindre enn før. Det er noen punkter i læreplanen som inviterer til dybdelæring. Vi har f. eks et punkt om at man skal jobbe med lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. For eksempel her i [kommunen skolen ligger i] har vi jo et stort kristent mangfold, og det er jo en ressurs man kan benytte seg av, sånn sett. Slik det er formulert har man kanskje større valgfrihet. Ikke jobbe «sånn og sånn», nødvendigvis. Men omfanget er ikke noe mindre. Men f.eks. når første utkast til LK20 var ute, var det slik at det ikke var noe «man skal ha dette», unntatt om samisk religion. Det var vi kritiske til, ikke fordi det var samisk, men fordi det var det eneste. Det burde også stå at man skulle lært om islam og kristendom også».

Dette kan som Koriander selv sier forstås som en direkte kritikk av LK20. Saavedra & Opfer (2012, s. 10) og Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8, s. 11) trekker frem at dybdelæring er en prosess som tar tid, og vi synes også det er relevant å se på generelle teorier om læring for å forklare oss hvorfor dybdelæring krever tid. Bloom og hans taksonomi kan vise oss hvorfor utvikling av ferdigheter er et tidkrevende arbeid, nemlig fordi man må gå gjennom en prosess i arbeid med stoff (Adams, 2015, s. 152-153). Det kan også ses på i lys av selvreguleringsteori

og metakognitive perspektiver, som peker på at læring er en sosial prosess der elevene setter seg mål, som ofte er tidkrevende og hvor målet er aktivisering av kunnskap (Hattie, 2009, s. 189; Bråten, 2002, s. 166; Hofer, et. al., 1998). Kardemomme fremmer også en kritikk av læreplanverket i så måte:

Kardemomme: «Vi skulle hatt færre kompetansemål slik at vi kunne lagt mer til rette for utforskning og at elevene fikk lov til å finne ut litt mer ting selv, og at vi ikke bare hele tiden haster gjennom».

Kardemommes syn støttes også av Jang et. al., som peker på at det beste læringsutbyttet kommer når man har en klar og hensiktsmessig struktur kombinert med en stor grad av medbestemmelse hos elevene, som i denne konteksten forstås som evnen til å velge arbeidsmåter og veier til kunnskap på egen hånd (2010). Selv om ikke alle våre lærere er enige i at tiden er en hindring, er det det generelle inntrykket. Flere av våre lærere peker nemlig på at selv om antallet kompetansemål i LK20 kanskje har blitt mindre, og derfor skulle gitt rom for mer tid til utforskning, så har de likevel ikke det:

Timian: «De nye kompetansemålene er ganske like som før, men de er dekonstruert og satt sammen igjen på nye måter. Noen ganger føler jeg de nye målene ikke henger sammen. Mye fokus på bærekraftig utvikling, som er fint, men det blir kanskje kunstig i noen fag».

Koriander mener i tillegg målene er blitt for lite konkrete:

Koriander: «Jeg prøver å finne en slags intensjon, et budskap [i LK20]. Hva er annerledes? Og det er jo i skolens og elevenes interesse også. Generelt synes jeg kompetansemålene er for lite konkrete. Så kan man si at det gir læreren frihet, men det kreves også en veldig oversikt».

Mens Nellik peker på at mengden tekst er mer eller mindre lik som før:

Nellik: «I sosiologi er målene færre [i LK20], men stort sett større. Færre kulepunkter, flere setninger».

Eilert Sundt-prisen som fordypningsprosjekt

Nellik: «Stort i sosiologi her på [Sukkertoppen VGS] er Eilert Sundt-prosjektet. Dette er en av de store studieforberevende prosjektene vi har».

Mange av våre lærere nevner også at de arbeider med fordypningsoppgaver som ledd i å studieforbereve elevene sine. Dette er flere typer oppgaver gitt mer eller mindre individuelt, men lærerne i Agder deltar i tillegg ofte på den nevnte *Eilert Sundt-prisen*. Det generelle fokuset på fordypningsoppgaver, og dens «gleder og sorger» trekkes spesielt frem av Kanel:

Kanel: «Jeg kan illustrere med et eksempel fra historie. De skal lære om ideologier. De har lærebok og en læreplan, og dette forventes det at elevene skal kunne. Jeg synes dette er viktig da, å vite at liberalisme og sosialisme kommer fra 1800-tallet. Der har jeg oppgave hvor jeg gir dem mulighet til å utforske og har vurderings- og prøveoppgaver. Men dette har jeg erfart at fungerer dårlig. Så jeg har nå gått gjennom dette på tavla selv, og da ser det mer ut som de forstår det. Det går også fortere. Jeg kan raskere nå et grunnleggende forståelsesnivå da. Og det er en generell innsikt. Med selvstendig utforskning kan man skape bedre forståelse, og de husker det bedre. I utforskende oppgaver får de brukt kilder, vurdert osv.».

Her reflekterer Kanel over nytten og utfordringer i arbeid med fordypningsoppgaver, mens andre av lærerne våre snakker mer beskrivende om hva slags oppgaver de gir og hva hensikten er:

Timian: «Ja. Så har vi gjerne en litt større oppgave på våren der de skal se røde tråder, sammenligne, etc.».

Spisskummen: «Vi har jo disse forskningsprosjektene. [...]. Noe vi også gjør er litteraturstudier der de skal produsere noe eget, med veiledning».

Muskat snakker dypere om veiledning og rollen som veileder:

Muskat: Fordypningsoppgaver krever mye veiledning. Jeg hadde nettopp en sånn oppgave med 32 elever, så det er vanskelig å veilede alle så mye det trengs. På forhånd prøvde jeg å forklare og modellere, skrev et tenkt drøftingsavsnitt om hvordan en bruker kilder og sånt. Jeg gikk fort gjennom masse. Men alle er ikke selvregulerte nok, og det ender ofte opp med skrale produkter der de har masse klipp og lim».

Muskat trekker frem at veiledning tar mye tid, og da er vi tilbake på tiden lærere har til rådighet, og hvorvidt det er tilstrekkelig for å fremme dybdelæring. Også Kanel reflekterer over fordypningsoppgaver og tidsklemma:

Kanel: “[...] iblant blir det gode resultater, men ofte blir det litt sånn middels oppgaver. Det å forvente at elevene skal fordype seg når de har mange fag gående parallelt - det er klart det er krevende. De klarer kanskje to-tre større fordypningsoppgaver i løpet av et år”.

Våre Agder-lærere deltar som nevnt i Eilert Sundt-prisen. Det er en fordypningsoppgave med et svært konkret studieforbereende oppdrag ettersom den er i regi av UiA:

Anis: «I arbeidet med Eilert Sundt lærer de om gruppearbeid, å tolke, analysere, skrive og jobbe strukturert [...]».

Intervjuer: «Så du er prosessorientert sånn sett da?».

Anis: «Ja, det er det viktigste. Det finnes nok ikke en bedre prosess med tanke på studieforbereelse».

Vi har skrevet kort om denne tidligere, men skal nå drøfte våre funn i bredere detalj. Når det faglige arbeidet med Eilert Sundt-prisen settes i gang, er lærerne etterlatt til “seg selv” – og deres handlingsrom for utførelse er bredt. Om vi forsøker å se de store linjene våre lærere trekker frem i arbeidet med Eilert Sundt-prisen i sin elevgruppe, finner vi flere likhetstegn. Oppgaven blir alltid fra lærernes side lagt opp som et gruppearbeid, og et fellestrekk later også til å være en relativt lik oppfattelse om egen rolle i arbeidet med oppgaven. Flere definerer sin rolle som en “veileder” der elevene til en viss grad slippes løs, samtidig som lærer ivaretar at fremgang sikres gjennom kontrollmekanismer som frister, innleveringer av utkast, godkjenning av viktigste bestanddeler av oppgaven og lignende. Dette trekkes frem som konstruktive mekanismer for å maksimere elevenes læringsutbytte i Jang et.al (2010).

Anis: «Det kan være noen kjedelige undervisningstimer, men det tenker jeg bare er bra. Slik er det jo i HU. Kjedelig fordi det kanskje blir ‘lest opp og ikke dansa’. Så er det denne forskningsdelen jeg synes er veldig bra. Det at de *må* lære seg akademisk skriving. Men dette er i VG3, altså».

Intervjuer: «Hvor lenge jobber du med Eilert Sundt, da? Et par måneder?».

Anis: «Ja. Jeg legger det gjerne opp slik at jeg snakker en del om metode, hjelper de å finne problemstillinger, vi snakker om etikk, og om reliabilitet, falsifisering og alt dette vitenskapelige. Kvalitativ og kvantitativ. Også hjelper og godkjenner vi spørsmålene deres før de sendes ut. Til punktumet, altså. Så hjelper vi dem med å lage en intervjuguide med gode spørsmål. Så lar vi dem lansere et pilotprosjekt. Ofte underviser jeg i en halvtime, så skriver de resten av timene. Også er jeg streng med at de skal ha et utkast tidlig ferdig».

Vi ser i datamaterialet at våre lærere kombinerer en relativt stor grad av selvstendighet og krav til egenarbeid hos sine studenter med instruksjon i viktige elementer ved oppgaven:

Kanel: «Så snakker jeg med de tidlig. At de må begynne å tenke på problemstilling, lage grupper. Så leser vi tidligere oppg. Så jobber vi med det over 4-5 uker der de jobber selvstendig mens jeg fungerer som veileder. De trenger ofte hjelp til problemstilling og å utforme spørsmål. Det er gjerne vanskelig og krevende for dem».

Nellik: «Fordelen med Eilert Sundt-prosjektet er jo at elevene skal utvikle problemstilling og drøfting sammen med læreren».

Fokuset på å holde kontrollen i sine elevgrupper i et så «fritt» prosjekt er vist å ha en positiv effekt på læringsutbyttet hos elevene (Jang et. al., 2010). I et slikt prosjekt får elevene en smakebit på arbeid som krever selvstendighet og selvregulering, som er grunnleggende elementer i høyere utdanning. Likevel er de også på trygg grunn, og får hjelp av sine lærere der det trengs. Dette kan være en god måte å lette på overgangen mellom videregående opplæring, hvor en får mer hjelp, og høyere utdanning, hvor en har mer autonomi.

5.3 Veien mot selvstendighet og selvregulering

Kardemomme: «[...] når elevene er selvregulerte så blir de bedre forberedt til høyere utdanning».

Som vi så i teorikapittelet, kan selvregulering forstås som en prosess hvor elevene setter seg mål for egen læring, og deretter jobber aktivt for å prøve å nå dette målet (Pintrich, 1999, s. 461). For å gå dypere inn i denne tematikken, vil vi berøre tematikk som strategier, struktur og motivasjon. Dette er tema og egenskaper våre lærere ser på som viktige i arbeidet mot

selvregulering, nettopp for å gjøre elevene så rustet som mulig til høyere utdanning. I intervjuene blir flere av disse begrepene omtalt om hverandre, og med bakgrunn i teorien vi har presentert mener vi det både er forståelig og hensiktsmessig å dykke dypere inn i disse for å presentere funnene våre. Det generelle fokuset på viktigheten av selvregulering, er det det er størst enighet om i vårt datamateriale.

5.3.1 Strategier og faglig utholdenhet

I høyere utdanning blir studenter gitt store mengder pensumlitteratur som skal leses, og det er forventet at de skal kunne løse ulike oppgaver. Dette vil si at elevene bør kunne lese store mengder litteratur, skrive lengre tekster, og anvende, vurdere og presentere fagstoff muntlig (NIFU, 2015). Ved å rette fokus på elevenes faglige utholdenhet og motivasjon, kan lærere påvirke læringen i en positiv retning. Én måte å hjelpe elevene til å få en bedre faglig utholdenhet og motivasjon på er å arbeide med læringsstrategier (Yang & Wang, 2022, s. 2-5), og dette er også noe våre lærere peker på når de kommer inn på tematikken i intervjuene.

5.3.1.1 Hva tenker lærerne om strategier og faglig utholdenhet?

Å vite hvordan en skal jobbe for å være produktiv, og lære så godt som mulig, er noe som vektlegges av NIFU-lærerne (2015, s. 29), og et fokus som også fremkommer i Greek & Jonsmoens rapport (2016) og artikkelen til Yang & Wang (2022). Hvilke strategier en velger å bruke, avhengig av hvilken oppgave en skal løse, krever en form for selvstendighet i arbeidsmåter. To av våre lærere understreker verdien av at elevene kan velge de strategiene som fungerer best for den enkelte:

Dill: «Det er jo ikke én strategi som fungerer for alle, da handler det om å finne ut hvilken strategi som fungerer best for en selv».

Kardemomme: «Det er viktig at de er bevisste på læringsstrategier faktisk. Hva er min strategi?».

Viktigheten av dette kan sees i lys av Laverys stige, der vi ser at spennet i elevgruppen kan være stort. Noen elever kan ligge på nivåer på stigen som kan innebære kompleks omorganisering av stoff – mens andre elever har mer enn nok med å for eksempel disponere tiden og sette seg mål. Forskning viser til at det er de svakeste elevene som drar mest nytte av å bli eksponert for ulike strategier – og at dermed ofte er elever høyere opp i pyramiden som ikke drar den samme nytten av dette (Hattie, 2009, s. 191). Å mestre ulike læringsstrategier

kan også påvirke motivasjonen i møte med utfordringer (Yang & Wang, 2022, s. 2-5). Flere av lærerne viser til hvordan læringsstrategier kan være til hjelp hvis en har vanskelig med å tilegne seg fagstoffet. Rosmarin snakker blant annet om viktigheten av å være bevisst på egne læringsstrategier når en senere skal møte ukjente utfordringer i høyere utdanning:

Rosmarin: «Ja! Det er noe jeg tenker mye på [å studieforbere de elevene]. I hvert fall i forhold til å bevisstgjøre de på læringsstrategiene sine. De skal videre herfra».

At flere av lærerne vektlegger dette, er etter vår mening hensiktsmessig – lærerne tenker elevene bør få frihet til å velge strategier selv, samtidig som de også mener hjelp og tilrettelegging er viktig om elevene skulle trenge det. Denne måten å lære på, kan sees i lys av selvregulering. Innenfor selvregulering viser Pettersen til metakognisjon i et personlig perspektiv, hvor man kan regulere og tilpasse egne læringsstrategier hvis man har innsikt i egne styrker og svakheter (2008, s. 80).

Å finne de strategiene som egner seg best til ulike utfordringer, kan være nyttig i møte med store mengder tekst eller vanskelige oppgaver. Selv med de beste strategiene, er det fortsatt noen utfordringer som stiller større krav til utholdenhet enn andre. Kardemomme peker på viktigheten av å ikke gi opp selv om opplever utfordringer:

Kardemomme: «Jeg tenker at de skal kunne stå litt i ting selv om det er vanskelig og de ikke forstår alt med en gang. Hvis de for eksempel får en tekst de ikke skjønner helt med en gang, så tenker jeg at det å stå i ting og ikke gi opp - det er en viktig ferdighet tenker jeg [...]».

I studiehverdagen kan en møte på mye nytt og ukjent fagstoff som kan være vanskelig å forstå i første omgang, men hvis en aktivt går inn i læringsprosessen og bruker tid på utfordringen, kan den i mange tilfeller løses. Dette er tanker man også ser hos Dill:

Dill: «Jeg ønsker å styrke denne “stayer-evnen”, og på en måte jobbe med ting og tåle litt motstand og bryne seg på vanskelige ting og komme styrket ut av det, i stedet for å gi opp. Det er kjempeviktig. Og det med å være selvregulert, da fikser du jo disse tingene, ikke sant? For du vet selv hva som kreves av deg og du gjør det som kreves av deg. Du trenger ikke å ha noen som hele veien setter opp nye stabbesteiner for deg».

Refleksjonene til Kardemomme og Dill viser hva de ser på som viktig inn mot høyere utdanning, og vektlegger i stor grad en utholdenhet som gjør at elevene ikke gir opp i møte med utfordringer. De vil møte utfordringer på universitet og høyskole i fremtiden, og for å ruste dem til det tenker lærerne at en faglig utholdenhet er noe som må jobbes med.

Muskat: «Ja, på en måte ser jeg jo at det er utfordrende å lese så store mengder tekst, og da må jeg tenke på hvordan jeg skal få de til å bli bedre på det. Sant? For de kommer jo ikke fra ungdomsskolen og klarer det selv, det er jo det vi skal forberede dem på. Og hvilke metoder, hvordan skal en angripe det på. Det er jo tungt. Særlig i et flimmersamfunn hvor det forventes kjapp og visuell stimuli, skjerm, youtube osv. De er vant med sånne korte greier, og så det å sitte å jobbe over lengre tid med lengre tekster er vanskelig for dem».

Det er likevel ikke bare lett å gjøre elevene sine faglig utholdende, noe Muskat uttrykker. For det er ikke sikkert at det finnes en filmsnutt som tar for seg «alt du trenger å vite til eksamen på 4 minutter» når en kommer på universitet og høyskole. Det vil dermed være betydningsfullt for elevene å kunne lese de kildene professorene deler ut eller anbefaler, selv om det er snakk om mange sider. Hva kan de videregående lærerne gjøre for å forberede elevene sine til slike situasjoner? Dill, som vi så over, mener elevene må jobbe med det de synes er vanskelig, som for eksempel å gjøre oppgaver og lese større mengder selv om man synes det er utfordrende. Videre deler Kardemomme tanker om at det vil være viktig at lærerne ikke bare «serverer» nøyaktig det elevene skal kunne:

Kardemomme: «Jeg tenker det er viktig at de ikke bare blir servert hovedpoengene sånn «les dette så vet du hva du får på prøven».

Kardemomme deler her *tanke* om hvordan praksisen skal utøves. Ifølge hen vil det være viktig å ikke gi for klare instruksjoner i arbeidet med å studieforbere elevene sine. Videre vil vi se på hvordan flere av de andre lærerne jobber med akkurat dette.

5.3.1.2 Hvordan arbeider lærerne med strategier og faglig utholdenhet?

For å forberede de videregående elevene på å kunne finne de strategiene som egner seg best, gir flere av våre lærere en viss frihet til sine elever. Dette illustreres blant annet ved at de lar elevene selv bestemme hvordan de ønsker å tilegne seg fagstoffet:

Dill: «Hvis de for eksempel kommer og sier ‘kan jeg heller få gjøre det slik, eller gjøre de oppgavene, eller lage et hefte?’, så er det klart de kan det, det er samme for meg hvordan de jobber så lenge de lærer det de skal».

I tillegg til å la elevene bestemme arbeidsmetoder selv, er også noen av lærerne opptatt av å gjennomgå ulike metoder for å tilegne seg lærestoffet på i plenum. Dette gjøres i første omgang, så får elevene selv velge mellom de ulike strategiene etterpå:

Anis: «For meg er den studieforbereide eleven veldig viktig. Spesielt å kunne lære de ting de trenger senere i livet. Så er jeg opptatt av hvordan de kan få seg god studieteknikk. Så i klassen snakker vi gjerne om flere måter å lære stoffet på. Så utfordrer jeg dem når de sier de har funnet noe ‘som fungerer’, og gir dem arbeidsoppgaver gjennom året der de kan bruke ulike metoder for å innlære seg stoff».

Kardemomme kommer med et annet eksempel. Hen velger, i tillegg til å la dem arbeide på sin egen måte, å spørre elevene direkte hvilke strategier de har tenkt å bruke:

Kardemomme: «De skal være bevisste på hvilke læringsstrategier de bruker og om det de gjør fungerer for dem, så hver gang de for eksempel går ut på gangen for å jobbe så spør jeg dem nå hvilke læringsstrategier de bruker».

Dette kan sees i lys av metakognitive perspektiver som går ut på at elevene bør opparbeide seg verktøy med sikte på å planlegge og kontrollere eget arbeid, samt vite hvilke strategier som passer best når. Oppgavestrategier, for eksempel, handler om hvordan eleven skal kunne analysere oppgaver og finne de metodene for læring som egner seg best (Hattie, 2009, s. 189). Bråten (2002, s. 166) påpeker også at læring skjer på denne måten, gjennom å sette seg mål, aktivisere kunnskap, planlegge og iverksette strategier for videre læring. For å i det hele tatt kunne sette seg realistiske mål og planlegge hvordan en skal nå dem, må elevene ha en bevissthet rundt hvor de selv befinner seg i forhold til det de skal lære. Det er ikke alle elever som har nådd samme kognitive nivå, og det vil derfor variere hvilke metakognitive strategier som passer best for den enkelte. Det vil dermed også være vanskelig for lærerne å lære vekk strategier som passer for absolutt alle. Likevel er det noen strategier lærerne trekker frem, og som de jobber ekstra mye med i klassene sine:

Kardemomme: «Og dette med å vurdere sitt eget arbeid, egenvurdering, i ettertid. For eksempel hvordan de har disponert tiden bare for å vise tydelig for dem at hvis de bruker 60 av 90 minutter til å snakke med venner, så vil de ikke oppnå de resultatene de ønsker. Sånn er det jo på høyere utdanning også, at det ikke er noen lærere som henger over deg, så du må kunne disponere tiden selv».

Kardemomme viser her til verdien av egenvurdering for at elevene selv skal kunne se hvor produktivt de jobber. Selvovervåking og tidsstyring er to andre eksempler på metakognitive strategier som blir vektlagt i Hatties metaanalyse (2009, s. 190). Disse tar for seg nettopp det Kardemomme er inne på, nemlig å kunne estimere og fordele tidsbruk og observere egne prestasjoner og resultater gjennom å lage oversikter. Når det gjelder selvovervåking og egenvurdering, vil det også være naturlig å dra frem Hatties teori om feedback gjennom de 3 tilbakemeldingsspørsmålene (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Å vite «hvor jeg skal», «hvor jeg er» og «hvordan jeg kommer dit», kan gi elevene mulighet til å fjerne gapet mellom hva de kan fra før og hva de ønsker å kunne videre. Noen av lærerne våre påpeker at elevene trenger mye støtte fra læreren når det gjelder «hvor de skal», men at de får mer frihet til å bestemme selv «hvordan de skal komme dit»:

Dill: «De må ha en veldig tydelig plan for hva de skal lage og levere. [...] Så kan de selv bestemme hvor de skal jobbe, hvem de skal jobbe med og hvordan de skal fremføre det».

Hvor mye en lærer må veilede elevene gjennom utfordringer, vil avhenge av den enkelte elev. Som nevnt tidligere vil ikke alle elevene i ett klasserom ligge på samme kognitive nivå, og vil heller ikke kunne lære best av de samme strategiene. Som Blooms taksonomi beskriver, vil gjerne noen elever synes det er utfordrende nok å huske og gjenfortelle, mens andre elever mestrer å anvende kunnskap til noe nytt (Adams, 2015, s. 152-153). Uansett vil det, som Rosmarin er inne på, være viktig å kunne huske kunnskapen før man anvender den videre. For at elevene hens skal beholde kunnskapen kan de selv velge mellom ulike strategier i hens forelesninger:

Rosmarin: «Så jeg prøver å bevisstgjøre de på hvordan de kan lære å beholde kunnskapen slik at den blir anvendbar. Så i den grad jeg kjører forelesninger lar jeg dem bestemme seg for hvordan de vil forholde seg: vil du notere? Bare lytte? Skrive på powerpointen? [...]. Jeg tenker at de hos oss skal bli stadig bedre til å bruke den

kunnskapen de tilegner seg. Først må de forstå det, så må de kunne bruke det. Det er en ting de må bli forberedt på hos oss».

Da Dill ble spurt hvordan hen aktivt arbeider for å gjøre sine elever mer forberedt til høyere utdanning, svarte hen at elevene får frihet til å prøve selv, samtidig som de får hjelp av lærer på veien.

Dill: «Jeg skal jo lære dem å lære, det er noe av det verdifulle vi lærer på lærerutdanningen. Det å kunne jobbe. Vi må modellere så kan de litt mer for hver gang. [...]. De får prøve selv, men så hjelper jeg dem på veien og modellerer for dem. Målet er jo at de skal klare mer selv».

Selv om flere av lærerne våre både viser hvordan de jobber aktivt med å lære elevene sine ulike strategier, kommer det frem i NIFUs rapport at flere nye studenter ikke alltid føler de har gode nok studieteknikker på plass. NIFUs rapport peker på at flere studenter har tidligere erfaringer med å pugge seg til gode karakterer på videregående, fremfor å lese for å forstå (NIFU, 2015, s. 51). Videre i rapporten kommer det også frem at studentene mente de på videregående fikk tildelt både oppgaver og verktøy til å løse disse samtidig, mens man i høyere utdanning får utdelt oppgaver som krever at studenten selv må vurdere hvilke verktøy som egner seg best å bruke (NIFU, 2015, s. 51). Dette viser at studentene som ble intervjuet der ikke opplevde at det ble trent mye på selvstendighet på videregående, et syn som deles av Kardemomme:

Kardemomme: «Her [på VGS] får de bestillinger, les det og det og gjør det og det, men på universitetet står du veldig fritt, og når du begynner da så må du jo vite at jeg må ta notater når jeg leser for eksempel, for hvis ikke husker jeg ikke en dritt».

Mens de fleste lærerne våre påpeker at selvstendighet i arbeidsmåter og øving på ulike strategier er noe de praktiserer med elevene sine, viser én av dem til hvordan elevene på videregående blir fortalt hva de skal gjøre og hvordan. Funnene i NIFUs rapport om hvordan elevene i videregående skole både fikk utdelt oppgaver og måter å løse disse oppgavene på, kommer også frem hos Kardemomme. Dette vil på ingen måte bety at Kardemomme ikke underviser og fremmer ulike strategier og læringsmetoder i klasserommet med sine elever, men er nærmere en tanke om hvordan hen oppfatter at videregående skole tradisjonelt er, sammenlignet med høyere utdanning. Ingen andre av lærerne våre påpeker denne ulikheten

direkte, men fremmer heller viktigheten av å øve på ulike læringsstrategier i klasserommet for å nettopp bli studieforbereid.

Ut ifra det vi har sett til nå, er det ingen tvil om at studenter står friere og har mer autonomi enn elever i den videregående skolen. Studentene har i mye større grad ansvar for egen læring (NIFU, 2015). Når en ikke får konkrete bestillinger som student, vil det være viktig å vite hvilke strategier en mestrer, men også ha en faglig utholdenhet som gjør at en kan stå i store mengder arbeid. Dette er spesielt relevant med tanke på at studenter som regel ikke får presisert akkurat hva en skal lete etter eller hvor en skal lete.

Kardemomme: «Hvis de for eksempel får en tekst de ikke skjønner helt med en gang, så tenker jeg at det å stå i ting og ikke gi opp - det er en viktig ferdighet tenker jeg. [...] At vi ikke bare gir dem alt de trenger, men at de ja, prøver og ikke gir opp selv om de ikke helt får det til med en gang. Men det er litt vanskelig også. For sånn som i videregående og grunnskolen er det mye krav om at ting skal være forutsigbart. Så jeg ser jo at virkeligheten kanskje ikke er helt sånn selv om jeg sier at dette er viktige ferdigheter. Det er ikke alltid hverdagen blir slik».

Selv om Kardemomme ser på det som viktig at elevene må gjøre en innsats for å lære, reflekterer hen også over utfordringer som kan utspille seg i praksis hva gjelder dette. I den forbindelse blir forutsigbarhet nevnt som noe elevene på videregående har krav på. Lærere på videregående skole har et synligere ansvar når det gjelder kontinuerlig oppfølging og hjelp, enn lærere i høyere utdanning (NIFU, 2015, s. 30). Det blir av våre lærere dermed forstått som at den videregående skolen er en institusjon med normer og krav som skiller seg fra høyere utdanning, med ulike forventninger når det gjelder for eksempel selvstendighet. Likevel er det en viktig sammenheng mellom disse to institusjonene. De er «naboer» i utdanningsstigen, og det man lærer i videregående skole kan ha stor betydning for hvordan man takler høyere utdanning i fremtiden (NIFU, 2015; Greek & Jonsmoen, 2016). Faglig utholdenhet er et eksempel på dette, hvor studenter som har bedre faglig utholdenhet viser større evne til å takle stress, motgang og vanskeligheter i læringssituasjoner (Yang & Wang, 2022, s. 1). I hvilken grad lærerne i den videregående skolen velger å fokusere og lære vekk ferdigheter som dette, kan dermed ha stor innvirkning på hvordan elevene presterer som studenter i fremtiden.

Selv om det kan oppleves vanskelig å gjøre elevene sine faglig utholdende på videregående, som Kardemomme nevner, har vi sett at flere av lærerne arbeider med å gi elevene sine ulike læringsstrategier som de kan bruke senere i utdanningen. Læringsstrategier er noe som kan komme godt med hvis en står ovenfor utfordrende oppgaver eller store mengder tekst som må leses og/eller skrives.

5.3.2 Struktur – kildebruk, tilstedeværelse og frister

Utenom strategier og faglig utholdenhet, blir også struktur trukket frem som en viktig del av det studieforbereidende arbeidet lærerne våre gjør på sine skoler. De fremhever spesielt verdien av å bruke gode kilder, være til stede i undervisningen, og kunne forholde seg til frister. Dette er noe som vil bli belyst mer i denne delen.

5.3.2.1 Hva tenker lærerne om kildebruk?

Tidligere i oppgaven har vi sett at mange av våre lærere legger en verdi i at elevene selv har oversikt over egne foretrukne læringsstrategier, og vet når det kan være hensiktsmessig å bruke de ulike strategiene. På tross av dette, ser vi eksempler på at lærerne balanserer denne friheten med oppfatninger om at enkelte ferdigheter faktisk krever at en følger kontrollerte former for instruksjon nøye – blant annet hva gjelder kildebruk.

Koriander: [svarer på spørsmål om hva hen legger i å være studieforbereid] «Ja, og litt kilder og sånn. Mange elever har tatt innover seg at det er et system, men noen tar lett på det, og da er det jo plagiat osv, sant. Det gjør man bare ikke, på en måte».

I NIFU vises det til, fra en av lærerne, at hans studenter er mindre selvstendige enn før når det gjelder kritisk omgang med kilder. Han setter dette i sammenheng med en generell reduksjon i elevenes selvstendighetsnivå. Å bli trygg med egne vurderinger kobles av NIFU-læreren direkte opp til å også beherske kildebruk, og kunne reflektere kritisk over denne (2015, s. 37). Nellik vektlegger også verdien av kildebruk etter samme tanken:

Nellik: «Elevene skal beherske indirekte og direkte sitater og skjønne hvor referansen skal plasseres. De skal ikke dokumentere, ikke sette referanse etter sin egen tolkning, men etter en faktisk ervervet kunnskap. Dette er det mange som synes er utfordrende. Dette legger jeg stor vekt på fordi jeg så på universitet at mange ikke kan det. Det er også få elever som får det til. Det krever et metablick på egen tekst som mange har problemer med».

Nelliks påstand tolker vi som bekreftende ovenfor NIFUs funn. Som vi så tidligere, viste rapporten til at studenter erfarte at det var høyere krav til oppgaveløsninger i høyere utdanning. I høyere utdanning får de utdelt oppgaver som krever at studenten selv må vurdere hvilke verktøy, derunder kilder, som egner seg best å bruke (NIFU, 2015, s. 51). Dette kan illustreres av Kanel's påstand om hva som kan skje om man slipper elevene for mye løs i møte med kilder:

Kanel: «[...] jeg tenker at det faglige utbyttet ofte blir veldig lavt hvis de for eksempel får en kilde og må vurdere og utforske den selvstendig».

Kanel uttrykker her en mening som er i tråd med det NIFU skriver (2015, s. 51). Det kan altså virke som elever i videregående skole og nye studenter synes det å orientere seg i en verden av kilder er utfordrende. Dette kan spesielt by på utfordringer siden kilder er en svært integrert del av den akademiske verden. Riktig kildebruk krever selvstendighet og kritisk tenkning, noe enkelte universitetslærere mener det ikke blir oppfordret til i den videregående skolen. De fremmer idéer om at det i stedet er for mye fokus på hyppige prøver som bare fremmer reproduksjon av kunnskap uten kildekritikk (NIFU, 2015, s. 37). Dette har en likhet med hva enkelte lærere vi har snakket med ser på som symptomatisk for ungdomsskolen, mens det ikke er slik «det er» på VGS:

Timian: «Mange tror at reproduksjon holder, for det gjorde det på ungdomsskolen».

Fokuset på kritisk kildebruk i den videregående skolen er altså til stede, og noe våre lærere tenker på. Spisskummen deler noen tanker om kildebruk:

Spisskummen: «En stor del av det på bli studieforbredt er jo det å skjønne hvordan man bruker kilder og om de er pålitelige. [...] så er det jo de nye kompetansemålene med at de skal finne kilder, og at kildene skal kunne etterprøves. Dette er for eksempel viktig på eksamen».

Selv om de viser til viktigheten av det å kunne behandle kilder, blir det også uttrykt en oppfatning om at kildebruk er noe deres elever synes er vanskelig:

Kanel: «Men når vi skal bruke kilder iblant, så tror jeg vi undervurderer verdien av det det faktisk betyr å basere en tekst på kilder. Det er mye mer komplekst enn det snakkes om. Plagiat, for eksempel. Det er ikke så mange elever som forstår at man får

plagiat av å skrive av en setning, og det medfører store sanksjoner, mens når man skriver inn en liten kilde etterpå er det helt *'hurra, hurra!'*»

Plagiat, som Kanel nevner, er noe som blir slått hardt ned på i høyere utdanning. Dette er et formelt krav som er forventet at man ikke skal gjøre.

5.3.2.2 Hvordan arbeider lærerne med kildebruk?

Noen av lærerne bruker tid på å få elevene til å forstå hvor viktig riktig kildebruk er, og hva som kan være konsekvenser av feil behandling av dette. Som vi ser i sitatet over, peker Kanel på at det tar tid for elevene å lære å bruke kilder riktig. Videre gir Rosmarin et eksempel på hvordan arbeid med dette kan innlemmes i en ordinær time:

Rosmarin: «Hvordan man skal forholde seg til kilder der ute og hvordan man skal bruke forskningen. Denne uka har vi for eksempel hatt om sosialisering, unge i dag. Da har vi brukt ungdatabasen. De svarer jo på spørsmål selv, og ser hva det kan brukes til. Stoler vi på dette?»

Anis og Nellik, på den andre siden, jobber konsentrert med kildebruk og setter av tid til å øve direkte på akkurat dette:

Anis: «Jeg har en del eksempeltekster. Med akademiske tekster. Der viser jeg de hvor viktig det er å bruke kilder. Så jobber vi med referansesystemet i Word, og de vet om kildekompasset».

Nellik: «Da er jeg jo ganske kjedelig. For den eneste måten er jo å vise eksempeltekster. Først gjennomgå hva det handler om. La oss for eksempel bruke det om direkte og indirekte sitater. Så må du først fortelle hva som er forskjellen, så til eksempler, så kanskje lage en oppgave der du skal identifisere indirekte og direkte sitat. Nå snakka jeg akkurat med en kollega om at det er mulig å plassere inn kildehenvisninger, så de får øvd mer på det her. Så til slutt: her har klassen en tekst – en kilde, og skal skrive et referat, øve på å bruke ulike kilder».

Nok en gang blir det synlig at lærerne bruker en middelvei mellom å lede vei og å gi elevene selvstendighet til å gå sin egen vei. I arbeidet med kildebruk bruker både Anis og Nellik eksempeltekster som støtte før elevene skal anvende det de har lært etterpå.

5.3.2.3 Hva tenker lærerne om tilstedeværelse og frister?

Våre lærere mener også at andre formelle krav, som tilstedeværelse og frister, bør fokuseres på i videregående opplæring for å gjøre elevene så klar som mulig til høyere utdanning. Et betydelig kjennetegn for høyere utdanning som institusjon er nettopp de formelle kravene. Eksempler på disse formelle kravene kan være tilstedeværelse og frister. Noe som blir nevnt av våre VGS-lærere er hvordan det å være studieforbereid innebærer å blant annet å kunne ta ansvar for egen læring. Dette illustreres i form av både fysisk og «mental» tilstedeværelse:

Koriander: «Og når man først har valgt å komme fysisk [til timen] er det jo greit å også melde seg på mentalt. Så det å være til stede synes jeg er noe av det viktigste».

Da Koriander ble spurt hva hen tenkte det ville si å være studieforbereid, nevnte hen verdien av å være oppmerksom i timene. Dette er tanker vi også finner igjen hos Gurkemeie, som gir eksempel på å kunne utsette unødvige behov i timene:

Gurkemeie: «For eksempel det å utsette behov. Å klare å utsette dette med å holde på med mobilen i timen. [...] Det vil heller ikke være sosialt akseptert å snakke i forelesningssalen mens en foreleser snakker».

Det tilrettelegges jevnt over mye mindre for den enkelte students behov i høyere utdanning enn på VGS. Emnene har som hovedregel én enkelt vurdering, eventuelt en samling av noen få andre. Det er også gjerne portprøver som en må levere og bestå for å ha rett til å avlegge eksamen. Her er den generelle oppfatningen hos våre lærere at dette er rigid – noe det nok også er sammenlignet med videregående skole. Flere av våre lærere deler sine oppfatninger og tanker om de formelle kravene i høyere utdanning:

Gurkemeie: «Det er så mye, sant. Det er alt det som venter de på universitetet, alt fra frister, det er det første en merker kanskje. Når en skal levere et arbeid på universitetet og ikke rekker fristen, så får du ikke levert. Og hvis dette er et fag du har jobbet med et helt år, så risikerer du å gå glipp av et helt år hvis du ikke leverer oppgaven til tiden. Det hjelper ikke med liksom... Du skal ha voldsomt gode grunner for å få tatt på ny. Det er krav, forventninger til det jeg kaller selvkontroll».

Koriander: «Studenter må jo forholde seg til datoer og frister for å kunne gå opp til eksamen».

Nellik nevner også et eksempel på kravenes litt mer «brutale» side sammenlignet med VGS:

Nellik: «Det nytter ikke å komme på høyere utdanning og si 'bestemor er død' og få slippe eksamen».

For å hindre at overgangen mellom disse to institusjonskulturene oppleves som sjokkerende for nye studenter, kan det tenkes at et regime på VGS som til en viss grad ivaretar høyere utdannings krav vil være hensiktsmessig. Dette kan gjøre at elevene utvikler en mer selvregulert atferd, og kan bruke de formelle kravene til frister og levering og/eller presentasjon av sitt arbeid til å lage gode vaner for organisering, kontroll og utvikling av eget læringsarbeid. Frister og krav til fremlegg av eget arbeid i enten skriftlig eller muntlig format trekkes også frem blant lærernes hensiktsmessige strukturelle kontrollmekanismer for økt læringsutbytte i Jang et. al. (2010, s. 590). Disse ferdighetene er også elementære å inneha for å oppnå læringsutbyttet ifølge Hattie (2009, s. 190).

5.3.2.4 Hvordan arbeider lærerne med tilstedeværelse og frister?

Koriander: «Det jeg sier til elevene mine er det rett og slett er så banalt som å være der. Den ene økta mi har jeg første til andre time mandag morgen. Og da sier jeg gjerne sånn: når du først er her, så må du hvert fall være påskrudd. Hvis ikke kunne dere like gjerne blitt hjemme».

Som vi ser prøver Koriander å påvirke atferden til elevene gjennom å fortelle dem hva som er viktig, noe som i dette tilfelle er viktigheten av tilstedeværelse. Jang et. al. (2010) viser til at steg-for-steg-instruksjon på viktige temaer kan ha en positiv effekt hvis det suppleres med selvstendig arbeid i etterkant. Det kan sees på som lett for elever å dukke opp til timer og lett for studenter å dukke opp i forelesninger, men det er ikke like lett å dra derfra med ny kunnskap om en ikke legger ned en innsats mens en er der. Elevene har mulighet til å påvirke eget læringsmiljø (Hofer et. al., 1998, s. 68), og med dette ligger et ansvar for egen læring. For å lettere kunne følge med i timene og ikke spore av, kan elevene for eksempel benytte seg av Hatties tilbakemeldingsspmål. På denne måten setter en seg mål og finner ut hvordan en skal nå disse målene. En slik måte å jobbe på krever selvstendighet, og vil være vel så viktig i høyere utdanning som i videregående skole. Gurkemeie prøver, som Koriander, også å påvirke atferden til elevene gjennom samtale med elevene.

Gurkemeie: «Å klare å utsette dette med å holde på med mobilen i timen. Da spør jeg dem om de egentlig har et behov for å se på den mobilen akkurat nå, eller kan du vente til friminuttet? Og hvis du vet at du ikke klarer å la være, hvis du blir så fristet til å ta den – har du da en måte å unngå det på?».

På denne måten prøver Koriander og Gurkemeie å gripe inn hvis de ser at elevene sine ikke er «påskrudd» i timen. Slik er det ikke i høyere utdanning, og som nevnt tidligere opplever studenter i dag at de ikke blir holdt like mye i nakken i høyere utdanning, som de gjorde på VGS (NIFU, 2015, s. 30 & 48). Utenom det å kunne utsette behov, snakker også Gurkemeie om utfordringer knyttet til hvordan hen som lærer skal reagere hvis elevene ikke overholder frister:

Gurkemeie: «For hvis en elev for eksempel ikke leverer en oppgave i tide og grunnen heller ikke spesielt god, skal du da si blankt nei og gi en ener? Men det kan jo gå på bekostning av relasjonen. Hva skal du gjøre da? Man kommer ofte i såne situasjoner og dilemmaer. Spesielt i forhold til det med frister tenker jeg. Og hvis du velger å være snill på det så kan du jo ødelegge for kolleger også».

Å bruke mobil i timene og ikke levere oppgaver i tide er eksempel på vaner lærerne våre ser på som viktige å redusere før elevene starter i høyere utdanning. På et universitet eller høyskole vil ikke foreleserne «passe på» like mye som lærerne i videregående skole gjør (NIFU, 2015, s. 30). Dette vil si at elevene i mye større grad blir overlatt til seg selv, og det vil dermed være en fordel for elevene å bli så selvstendige som mulig før de trer inn i studenttilværelsen.

Koriander: «Det handler om å finne balansen med å være imøtekommende samtidig som man må vise at det er noen rammer, da. Men på studier er det jo strengt».

Noen av lærerne, som for eksempel Koriander, har tanker om hva høyere utdanning krever av de kommende studentene sine. Det er likevel ikke så enkelt som å bare kjøre samme praksis på videregående som i høyere utdanning. Selv om elevene som går på studieforberende linjer skal bli forberedt til universitet og høyskole, går de likevel på videregående skole og skal følge de retningslinjene som er der. Mange av våre lærere ser på dette som en utfordring i praksis; hvor mye selvstendighet skal de gi og forvente, og hvor mye skal de tilrettelegge?

5.4 Skal man holde dem i hånden eller slippe dem fri..?

Dill: «Det er jo utfordringer i at de er så vant med å bli passet på. Og så vant med å få tilrettelagt og så vant med å få ørten nye sjanser. Vi springer etter dem i gangen og spør kan du ha prøve nå, vær så snill, og så prøver vi hele veien på en måte å legge inn noen sånne absolutte krav og gir dem hele tiden nye sjanser. På den ene siden får vi beskjed om å få de gjennom, få de gjennom, få de gjennom. For hvis vi ikke får dem gjennom så detter de ut av samfunnet. Så vi får tydelig press om å få dem gjennom. Og vi kan stå på hodet vi, og legge til rette og legge til rette og legge til rette, så vi kan få dem gjennom videregående – men hvor godt forberedt de er da til HU, det er jeg veldig usikker på. [...]. For jeg kan jo ikke bare se på dem og se at det går i dass. Så lenge jeg hjelper dem så blir de jo 3 år eldre i løpet av perioden, og vi kan da satse på at de vokses i prosessen. Det hadde vært veldig synd hvis de datt ut fordi jeg er for rigid, og så fikk de ikke sjansen til å vokse med oppgavene på en måte».

Som vi har sett til nå i oppgaven, er det en bred enighet blant flere av lærerne våre at det er en utfordring i hvor mye frihet de skal gi, og hvor mye de skal tilrettelegge og passe på elevene sine. Dette kan sees på som en skvis mellom å «holde dem i hånden» og «slippe dem fri». I forlengelsen av dette mener de elevene blir mer «passet på» i videregående enn de gjør på universitet og høyskole. Denne tanken er også noe som vises igjen av erfaringer fra lærere på universitet og høyskoler, og opplevelser nye studenter har de første årene på begynt utdanning (NIFU, 2015, s. 30 – 34). Dill nevner også, som vi ser ovenfor, at elevene faktisk blir 3 år eldre i løpet av perioden de går på videregående, og at hvis de får hjelp på veien så blir de gjerne mer selvstendige i løpet av denne perioden. Dette er også noe som preger undervisningspraksisen til Rosmarin:

Rosmarin: «Jeg ville ikke starta likt på høsten i VG1 og VG2. I VG1 er jeg mer tydelig på hva jeg forventer og når. På VG2 er jeg litt mer «løs». I VG2 kanskje, gir jeg de ofte tid til å jobbe selvstendig, der de får velge arbeidsmåter selv. Hvordan de vil jobbe med stoffet. På VG1 ville jeg nok heller sagt «svar på disse spørsmålene», noe mer spesifikt. De har mer enn nok å forholde seg til første høsten uansett».

Måten Rosmarin legger opp undervisningen på de ulike trinnene er også noe som kan sees i lys av Blooms taksonomi, hvor ulike kognitive ferdigheter bygger på hverandre. Som vi ser, begynner hen med lettere oppgaver som kan være å huske og gjengi, før hen går videre på

mer selvstendig arbeid som å evaluere og skape (Adams, 2015, s. 152-153). Dill snakker også om hvordan denne selvstendigheten krever en gradvis tilvenning:

Dill: «Vi er jo veldig klar over at vi passer mye mer på elevene våre enn de blir passet på senere. Men samtidig prøver vi jo å innføre gradvis selvstendighet og valgfrihet. [...]. Vi prøver å legge til rette for at de selv kan jobbe mer og mer, og det har jeg jo også prøvd med å ha felles forelesninger og at de jobber selvstendig. [...]. De jobber sånn som vi vet at de må jobbe senere».

Dill kommer med et eksempel på hvordan hen arbeider for å studieforbere elevene sine, og har blant annet lagt opp til en undervisning som kan minne om forelesninger på universitet og høyskole. Som vi har sett tidligere, mener likevel en del av våre lærere at det ikke er hensiktsmessig å ha akkurat samme praksis som universitet og høyskole – da videregående skole og høyere utdanning er to ulike utdanningsinstitusjoner som også krever ulikt av sine elever/studenter. Utfordringen står på å gjøre de så selvstendige og godt forberedt som mulig, men samtidig gi de de tryggheten og veiledningen de har krav på. Å finne en slik «gyllen middelvei», er noe Muskat ser på som en utfordring:

Muskat: «Jeg har snakket med en kollega om dette. Okay. De kommer fra ungdomsskolen og skal gå studieforbereende. De må lære seg alt fordi de skal bli studieforbere. Så hvis de ikke leverer så klinker vi til med en 1'er eller IV [ikke vurdert] eller hva det måtte være, så får de konsekvenser som det synger etter. Fem av tjue stryker det året bare fordi vi gjør det. Sant? Det kan vi gjøre. Da kan du konsekvenspedagogikk og blablabla. *Men* så skal vi jo gjøre dem studieforbere i løpet av disse tre årene, de skal ikke være ferdig studieforbere når de kommer. Det handler om å hjelpe dem til å klare å bli studieforbere. *Det er den realligningen, altså. Hvor mye skal en på en måte føre dem med og hjelpe dem, og hvor selvregulerte skal de være.* Det er ikke lett det der altså. Så kan vi spør oss selv om hva vi egentlig har gjort i løpet av de tre årene, har vi hatt et bevisst systematisk arbeid for å gjøre dem mer studieforbere. Det har vi ikke. Det blir litt at hver lærer driver med sitt ut fra sine kompetansemål».

Muskat og Dill snakker begge to om det interessante dilemmaet mellom hvor mye de skal «hjelpe» elevene sine, og hvor mye selvstendighet de skal gi dem. De er begge enige om at det vil være uheldig å forvente for mye av elevene sine i begynnelsen av videregående

ettersom konsekvensene kan være avgjørende for fremtiden deres. Likevel mener de elevene blir eldre i løpet av perioden de går på videregående, og at overgangen mellom å hjelpe mye, til å gi de mye selvstendighet, kan skje gradvis. Dette var også en relevant tematikk da vi drøftet lærernes arbeid med skriftlige ferdigheter tidligere i oppgaven.

På tross av at flere av lærerne gir elevene gradvis mer selvstendighet i løpet av perioden på videregående, føler de fortsatt på en skvis mellom hvor mye de skal legge til rette, og hvor mye de skal slippe elevene «fri». Uavhengig av hvor selvstendige lærerne ønsker at elevene sine skal være, opplever de en slik skvis i sin praksis. For hadde det ikke vært deilig for lærerne å vite at elevene de sender videre til universitet og høyskole er forberedt på det som venter dem? Det er imidlertid slik at mange studenter går på en «smell». Dette tar oss tilbake til sitatet til Karve som vi innledet denne masteroppgaven med:

Karve: «Det hadde vært deilig å sende ut en gjeng som er studieforbredt, for tror det er mange som får det rett i fleisen at du må være så selvstendig som du må være, og strukturere hverdagen din og arbeidet ditt. Jeg husker det jo selv, det var jo et sjokk å begynne på universitetet».

Ut fra det vi har sett reflekterer flere av lærerne rundt en slags «gyllen middelvei», med sikte på å gjøre elevene sine så studieforbredt som mulig – både ved å hjelpe dem, men også slippe dem «fri». Målet for mange av dem er at elevene skal være så selvstendige som mulig etter videregående, samtidig som dette ikke er noe som kan kreves av dem på mens de går på videregående skole. Refleksjonene rundt dette er mange, men hvordan det løses i praksis er hakket mer vanskelig. Som Muskat nevnte ovenfor, så er det den realligningen: *«hvor mye skal en på en måte føre dem med og hjelpe dem, og hvor selvregulerte skal de være»*. Det finnes ikke ett svar på dette fordi det avhenger av miljø og kontekst. Likevel har vi sett hva et knippe lærere tenker om dette, og hva de faktisk gjør i praksis for å forberede nettopp sine elever til hva som venter dem i høyere utdanning.

6.0 Oppsummerende konklusjon

I løpet av dette prosjektet har vi sett på hva 12 lærere i samfunnsfagene på studieforberevende linjer fordelt på tre videregående skoler i Agder og Rogaland tenker om-, og hvordan de arbeider med *studieforberevelse av sine elever*. Dette er en relativt stor problemstilling som vi har valgt å operasjonalisere ved å dele inn temafeltet i to delproblemstillinger, der vi forsøker å utforske hva lærerne *forstår* med begrepet studieforberevt, og i forlengelsen av dette – hvordan de *arbeider* med å studieforbere sine elever. Vi vil disponere vår oppsummering slik at vi vil oppsummere hva lærerne *forstår* med temaene *Grunnleggende ferdigheter, Fagkunnskaper og dybdelæring* og *Selvstendighet og selvregulering*, før vi så vil se på hvordan de *arbeider* med disse temaene. Vi vil deretter vie et eget underkapittel til å oppsummere *Skal man holde dem i hånden eller slippe dem fri..?*. Helt avslutningsvis vil vi dele noen avsluttende tanker og refleksjoner.

Som vi ser rett ovenfor, og også innledningsvis viser Karve til et ønske om å kunne gjøre elevene sine forberedt på det som venter dem på høyere utdanning. Likevel er det flere studenter som ikke føler seg klar når studiehverdagen plutselig møter dem, noe både lærerne våre har et inntrykk av, men som også blir nevnt i NIFU (2015, s. 53). Som lærer på en studieforberevende linje hviler det et ansvar om å gjøre sine elever beredt på hva som venter dem senere, og våre lærere viser både til tanker og praksis hva gjelder dette.

6.1 Hva forstår lærerne med det å være studieforberevt?

Del I av vår problemstilling er hva samfunnsfags-, historie-, religions-, og psykologilærere i Agder og Rogaland forstår med det å være studieforberevt. Dette er en delproblemstilling som går mest på det «teoretiske», det vil si hva lærerne våre tenker det vil si at deres elever er studieforberevte. Det fremkom i intervjuene at det er en del ferdigheter lærerne våre mener deres elever bør beherske når de skal begynne å studere, som vi stegvis skal oppsummere nå.

6.1.1 Grunnleggende ferdigheter

Sentralt for dagens læreplanverk er fokuset på de fem grunnleggende ferdighetene. Det fremkommer tydelig i vårt datamateriale at lærerne våre mener lese- og skriveferdigheter er de viktigste av de grunnleggende ferdighetene å mestre og inneha for å lykkes i høyere

utdanning. Lærerne trekker frem den store pensummengden som må leses i høyere utdanning, og kravene til skriftlige arbeider i form av oppgaver og eksamener som viktige årsaker til at de anser disse som de viktigste for deres elever å inneha når de en gang skal studere. I tillegg fremhever en del av lærerne skriftlige eksamener som et viktig grunnlag for at de vektlegger skriveferdigheter så tungt.

Dette betyr ikke at våre lærere undervurderer verdien av å beherske muntlige, regne- og digitale ferdigheter, men det er tydelig at disse tre er av et sekundært viktighetsnivå hos våre lærere. Våre lærere virker til å ikke se den samme overførbarheten som for lese- og skriveferdigheter, og av den grunn blir de tre øvrige trukket mindre frem når de snakker om hva de forstår med å være studieforbereid. Læreplanverket understreker at ikke alle ferdighetene kan eller *bør* vektlegges likt, og helt i tråd med dette ser vi at lærerne «vekker» ferdighetene ulikt.

Muntlige ferdigheter nevnes likevel i noen grad av lærerne våre, og viktigheten av disse begrunnes med muntlig eksamensform i mange av samfunnsfagene, i tillegg til at det er en «god arena å briljere på om man ikke er så sterk skriftlig».

Noe som også overrasket oss, var at få lærere nevnte digitale ferdigheter. Vi tror dette er forårsaket av at skolens digitale fokus er så selvsagt – nesten alt fra innlevering av arbeider, oppgaver og lekser som gis, prøver som gjennomføres og muntlige fremlegg som holdes lener seg tungt på digitale verktøy og hjelpemidler, og det er vanskelig å se for seg at skoleverket og høyere utdanning vil gå vekk fra dette. Fokuset på regneferdigheter ble ikke nevnt i noe betydelig grad, og dette overrasket oss heller ikke. Det som imidlertid gjorde oss litt overrasket var at enkelte av lærerne undervurderer regneferdigheter til den grad at de hverken nevner eller anerkjenner at det er en ferdighet som *skal* integreres i undervisningen.

6.1.2 Fagkunnskaper og dybdelæring

Våre lærere forstår evnen til kritisk tenkning, å inneha og anvende kunnskap og benytte seg av disse på nye områder, det vi har definert som *dybdelæring*, som svært viktige egenskaper å ha med seg inn i høyere utdanning. Lærerne våre anerkjenner og argumenterer i stor grad for at den videregående skolen er en institusjon som tjener som en mellomstasjon mellom ungdomsskolen og høyere utdanning. En holdning som er utbredt i vårt datamateriale er at ungdomsskolen ikke er en institusjon som oppfordrer til kritisk tenkning, men snarere reproduksjon av kunnskap. Våre lærere opplever det derfor slik at den videregående skolen er

et viktig steg på veien med sikte på å fremme kritisk tenkning fremfor reproduksjon av kunnskap, siden dette er en forutsetning for suksess i den akademiske verden.

6.1.3 Selvregulert læring, selvstendighet, kildebruk og struktur

Når våre lærere snakker om hva de forstår med en studieforbereid elev, trekker mange frem at selvstendighet og selvregulert atferd er egenskaper deres elever bør besitte når de trer inn i høyere utdanning. I vårt datamateriale, er dette det lærerne er mest samstemte om. Spesielt er det mange som peker på at elevene bør ha en oversikt over hvilke arbeidsmåter de behersker, og hvordan de skal arbeide for å tilegne seg nytt stoff. Våre lærere begrunner denne forståelsen med at man lærer ulikt, og at det ligger en verdi i å vite hvordan man best tilegner seg stoff på.

En del lærere trekker i tillegg frem at faglig «utholdenhet» er en bærebjelke i deres forståelse av det å være studieforbereid, en forståelse de gjerne begrunner med at høyere utdanning har større krav til faglig dybde, mengde og selvstendighet enn i den videregående skolen. Det å kunne «stå» i utfordringer og evne å løse de så selvstendig som mulig er noe våre lærere kjenner utgjør en «god» student.

Våre lærere er jevnt over av oppfattelsen at deres elever bør beherske og kunne basere en tekst på kilder, og at de bør beherske korrekt referanseføring. Dette fokuset kommer gjerne fordi våre lærere er bevisste over at kildebruk er et stort fokus i høyere utdanning.

At det stilles større krav til formell struktur slik som frister, oppmøte, vurderinger osv., er nok en grunn til at våre lærere også verdsetter dette. Våre lærere tenker gjerne at å klare å overholde frister, møte forberedte til timen, og å kunne beherske og tilpasse seg til ulike vurderingsformer er nyttige egenskaper å inneha i høyere utdanning. Den grunnen som hovedsakelig trekkes frem, er oppfatningen om at ingen i høyere utdanning «holder deg i hånda», og at det derfor stilles krav til at nye studenter skal kunne klare å omstille seg til en ny hverdag uten den samme oppfølgingen.

6.2 Hvordan arbeider lærerne med å forberede elevene sine til videre studier?

I del II av vår problemstilling ønsket vi å utforske *hvordan* våre lærere arbeider med å forberede elevene sine til videre studier. Vårt fokus dreier seg her i en mer konkret retning

ettersom vi ser på hvordan lærerne arbeider i klasserommet, og ikke bare hva de forstår med en «studieforberedt» elev. Det er, som vi nevnte innledningsvis, ikke noe automatikk i at det lærerne *forstår* med å være studieforberedt er synonymt med hva de velger å fokusere på. Likevel har vi sett at den forståelsen lærerne har av hva det vil si å være studieforberedt, også i stor grad preger deres arbeid i praksis, men at det ikke nødvendigvis alltid er slik.

6.2.1 Grunnleggende ferdigheter

Som tidligere nevnt, er fokuset på dagens læreplanverk og de fem grunnleggende ferdighetene stort. Vi så at lærerne våre vektla spesielt lese- og skriveferdigheter med grunnlag i de store tekstmengdene og kravet til skriftlige arbeider. Vi nevnte også at våre lærere fokuserer i ulik grad på de forskjellige ferdighetene, noe som også er helt naturlig. At de velger å fokusere på enkelte ferdigheter i større grad enn andre gjør at deres praksis preges av hva de tenker. Det ble gjennom datainnsamlings- og analysefasen tydelig at våre lærere arbeider aller mest med å utvikle sine elevers lese- og skriveferdigheter. En del av våre lærere deler også hvordan de jobber med de øvrige ferdighetene, men det kommer i andre rekke.

Leseferdigheter er noe våre lærere arbeider aktivt for å forbedre og utvikle hos sine elever. Av det som kommer frem i vårt datamateriale, virker det å være en felles forståelse for at elevene i mindre grad enn før leser på fritiden. Dette føyer seg etter vår mening inn i en trend som lærerne også trekker frem på andre temaområder – nemlig at dette har sin bakgrunn i opplevelsen av at deres elever er mindre utholdende og har et kortere konsentrasjonsspenn enn tidligere. Dette gjør at noen av våre lærere har begynt å stykke opp tekster for å sikre at deres elever henger med. Våre lærere fokuserer gjerne også på å eksponere elevene sine for ulike lesestrategier, slik at de bedre skal kunne fordøye de store tekstmengdene. I tillegg snakker flere av våre lærere om viktigheten av å velge ut tekster og artikler som ikke er for akademisk utfordrende.

Arbeidet med utvikling av skriveferdigheter trekkes også frem som viktig av våre lærere. Våre lærere er bevisste på å gi skriveoppgaver som gjør at elevene kan lære å formulere seg på en hensiktsmessig måte, spesielt med sikte på å anvende kunnskapen de besitter. Dette er noe lærerne arbeider mye med, men det trekkes også frem noen faglige og strukturelle utfordringer. Eksamensformene og skolens organisering trekkes frem som årsaker til at skriveferdigheter ikke egentlig blir et stort og viktig fokus før VG3, for mange av våre lærere. De fleste har muntlig eksamensform i sine fag de første årene av VGS-løpet, og fokuset blir

gjernere deretter for de lærerne vi snakket med. Det er likevel eksempler på at skriveferdigheter satses på. Én av skolene vi besøkte organiserer hvert år et skrivekurs på slutten av VG2. Lærerne i Agder deltar også i arbeidet med Eilert Sundt-prisen, som er et stort, forskningsbasert og tett på akademisk prosjekt som mange av våre lærere mener er svært studieforbereidende.

I tillegg snakker også en del av lærerne om hvordan de arbeider med muntlige ferdigheter. De fleste av våre lærere trekker frem verdien av å kunne formulere seg muntlig, og trekker spesielt eksamensformen i deres fag som grunnlaget for dette. Enkelte trekker også frem muligheten for å skape en arena der de som ikke er så dyktige på skriving kan «briljere».

Våre lærere snakker ikke like mye om digitale og regneferdigheter. Noen «overlater ansvaret til mattelæreren», mens andre innrømmer at regneferdigheter er noe de ikke arbeider så mye med. Det som trekkes frem er dels at det arbeides med statistikk, krysstabeller og tidslinjer, men fokuset var for oss overraskende lite. Vi ble også overrasket over at så få delte sine tanker om arbeid med digitale ferdigheter.

6.2.2 Fagkunnskaper og dybdelæring

Lærernes tanker om dybdelæring og kritisk tenkning ligger til grunn for hvordan de arbeider med dette. Våre lærere ser verdien av å gi individuelle oppgaver og samarbeidsoppgaver som utvikler elevenes evne til kritisk tenkning og utvikling av fagkunnskaper. Det er gjerne oppgaver i timen, oppgaver over tid og med vurdering, samt gruppediskusjoner som trekkes frem av våre lærere i arbeidet med dette.

I Agder deltar også mange av våre lærere i Eilert Sundt-prisen, som er en omfattende skriftlig oppgave som er svært studieforbereidende ettersom den har krav til oppbygning og kildebruk som ligner de man finner i høyere utdanning. En av lærerne trekker frem dette prosjektet som det *viktigste* studieforbereidende prosjektet de har i løpet av et år.

Det vi imidlertid ser i vårt datamateriale, er at mange lærere opplever at de ikke får *tid* til å gå i dybden. Dette attribueres til en rekke faktorer, men primært nevner lærerne hinder som hvor omfattende læreplanen er, den store mengden fag elevene forholder seg til, og noen nevner også et generelt vurderingspress.

6.2.3 Selvregulert læring, selvstendighet, kildebruk og struktur

Vi så tidligere i konklusjonen at den største felles forståelsen av hva det innebærer å være studieforbereid, kommer frem i snakk om selvregulering og selvstendighet. Mye av dette går på strategier og struktur hos elevene ettersom lærerne våre er av oppfatningen at dette er viktig å inneha i høyere utdanning. I tillegg forstår lærerne våre at korrekt og kritisk kildebruk er en forutsetning for å lykkes i den akademiske verden. Hva de arbeider med i klasserommet gjenspeiler i stor grad denne forståelsen:

Våre lærere arbeider aktivt med å utvikle og utvide sine elevers «verktøykasse», og oppfordrer i stor grad sine elever til å gjøre seg opp tanker og bevisste valg rundt hvordan de ønsker å utvikle disse. Dette virker til å være en slags bærebjelke blant våre lærere og de fleste ser en stor verdi i å la elevene selv, innenfor rimelighetens grenser, velge arbeidsmåter i arbeid med innlæring av fagstoff. Flere av lærerne forstår nemlig sin rolle som en «veileder» der elevene til en viss grad slippes løs, samtidig som lærer ivaretar at fremgang sikres gjennom kontrollmekanismer som frister, innleveringer av utkast, godkjenning av viktigste bestanddeler av oppgaven og lignende. Dette trekkes frem som konstruktive mekanismer for å maksimere elevenes læringsutbytte i Jang et.al (2010). Strategier til å tilegne seg kunnskap på blir sett på som viktige inn mot høyere utdanning, og bidrar blant annet til å gjøre oppgaveløsning enklere. For å kunne løse oppgaver, har vi også sett at lærerne våre ser på faglig utholdenhet som en viktig egenskap. Å vite om - og kunne anvende gode læringsstrategier, har vi sett at henger tett sammen med faglig utholdenhet.

Selv om det blir nevnt at det kan være vanskelig å gjøre elevene faglig utholdende på grunn av kravene om oppfølging og tilrettelegging som videregående lærere er underlagt, velger flere av våre lærere å arbeide med «verktøykassen» for å nettopp bli mer faglig utholdende. Dette er for at elevene selv skal kunne finne de strategiene som egner seg best for dem, som de videre kan bruke for å løse utfordringer i høyere utdanning, som er enda større enn de er vant med i videregående skole.

Som vi har sett, er våre lærere opptatt av at deres elever bør beherske og kunne basere en tekst på kilder, og at de bør beherske korrekt referanseføring. Dette fordi det er en viktig komponent i høyere utdanning. Våre lærere arbeider en del med å få elevene til å forstå at kilder er viktig å forstå, i tillegg til å fremheve mulige konsekvenser som kan oppstå om de ikke har korrekt omgang med kilder. Noen av våre lærere bruker eksempeltekster i arbeidet

med dette, der de sammen med elevene gjerne forsøker å vise og instruere hvordan deres elever bør bruke kilder, og ved konkrete eksempler vise dem hva for eksempel direkte og indirekte sitater er. I tillegg til dette arbeider også en del av våre lærere med å lære sine elever hva som kjennetegner gode kilder – og ikke.

Gjennomgående for undervisningsarbeidet til våre lærere er en rekke forventinger de har til sine elever. Våre lærere arbeider med å studieforbere sine elever ved å ha tydelige frister, oppfordre til å være til stede i timen både fysisk og «mentalt», samt ved å forsøke å underbygge og øke elevenes motivasjon. Hva gjelder å overholde frister, forsøker våre lærere være tydelige og «strenge», men deres arbeid kjennetegnes ikke av ufravikelige krav. Det samme gjelder også i arbeidet med tilstedeværelse. Lærerne har et ønske om at deres elever skal delta og være til stede i undervisningen. Noen deler også erfaringer om generell folkeskikk og mobilbruk, der de har en dialog med elevene om hva de forventer når det kommer til dette.

Den videregående skolen er på mange måter en overgang, en «mellomstasjon» mellom grunnskolen - der den faglige og sosiale oppfølgingen er svært tett, og høyere utdanning - der denne oppfølgingen reduseres betraktelig. Mange av våre lærere synes den tettere oppfølgingen er en fin del av sin arbeidshverdag, og også hensiktsmessig for å lette overgangen til høyere utdanning. Dette er likevel også roten til utfordringer knyttet til hvor man skal legge lista med tanke på selvstendighet og oppfølging.

6.3 Skal man holde dem i hånden eller slippe dem fri..?

Så langt i konklusjonene har vi oppsummert og trukket inn det viktigste våre lærere har sagt om hva de *forstår* med, og hvordan de *arbeider* med de kategoriene vi har trukket frem i oppgaven. Vi skrev også kort i drøftingsdelen om «den gylne middelvei», og dilemmaet mellom å «holde elevene i hånda», satt opp mot å «sette de fri». Flere av våre lærere legger opp til ulik praksis på hvert trinn de underviser. De forsøker å gradvis klargjøre elevene sine ved å gi de en smak på enkelte sider av studielivet, samtidig som de er klare over at de også har et sosialt ansvar.

Dilemmaet knyttet til hvor man skal legge lista i forhold til selvstendighet og oppfølging er derfor vanskelig for noen av våre lærere, og noe de bruker mye tid på å undre på. Som nevnt

tidligere, viser Jang et. al. (2010) til at steg-for-steg-instruksjon på viktige temaer kan ha en positiv effekt hvis det suppleres med selvstendig arbeid i etterkant. I forbindelse med dette ser vi også at våre lærere prøver å veilede samtidig som de også gir sine elever mulighet for selvstendig arbeid. Denne balansegangen kan bli sett på som den «gylne middelveien» våre lærere prøver å etterstrebe i praksis.

sammen

6.4 Samsvaret mellom hva lærerne forstår med – og hvordan de arbeider med studieforberedelse

Det har gjennom våre intervjuer og påfølgende analyse blitt klart at våre 12 lærere hver for seg har gjort seg opp tanker som har vært av relevans for vårt prosjekt. Vi opplevde begge at ingen av lærerne våre slet med å svare på våre spørsmål eller dra samtalen på annen relevant tematikk. Det lærerne først og fremst forstår med en *studieforberedt* elev er som følger:

De er i stor grad enige om forståelsen av, og arbeidet med studieforberedelse. En spennende tematikk er hvorvidt det er samsvar mellom hva de *forstår* og hvordan de *arbeider*. Her så vi at det ofte var en klar sammenheng, mens det andre ganger var en større forskjell.

Hva gjelder grunnleggende ferdigheter, ser vi et stort samsvar mellom forståelsen og det praktiske arbeidet. Lærerne våre tenker jevnt over at det å beherske enkelte av disse ferdighetene er viktig inn mot høyere utdanning, og dette vektlegges tungt i undervisningen. Et like stort samsvar ser vi ikke på fagkunnskaper og dybdelæring. Det er et visst samsvar, men det er mange av våre lærere som trekker frem tidsklemma, *skvisen*, de opplever. Den samme tendensen ser vi i kategorien selvregulering og selvstendighet, der skolens rammer setter begrensninger for lærernes arbeid. Dette tar oss tilbake på tittelen vår: «En gyllen middelvei?».

Det er en felles forståelse blant våre lærere om at studieforberedende linjer på videregående skole skal være en «mellomstasjon» mellom ungdomsskolen, som krever tett oppfølging, og høyere utdanning, som krever mer autonomi. Det er likevel ikke slik at alt som skjer på videregående i praksis er i «rammen» av relasjonen mellom disse to institusjonene. Vi har sett at lærerne har en tanke om hvordan praksisen bør utspille seg, hva de tenker ligger i det å være studieforberedt, og hvordan de selv forbereder sine elever i høyere utdanning. Selv om tankene påvirker praksisen, vil det ikke nødvendigvis være et 100% samsvar mellom disse.

6.5 Avsluttende tanker

Vi har gjennom de siste 8 månedene gjort en oppdagelsesreise inn i et spennende temafelt. Ut ifra det vi har forsket på, kan vi ikke gi en fasit på hva det vil si å være studieforbereid eller hvordan lærere skal arbeide for å gjøre elevene sine studieforbereid. Det vi imidlertid kan si noe om, er hva et knippe lærere fra Agder og Rogaland tenker om denne tematikken, og hva de gjør i praksis når det gjelder dette. Det kommer tydelig frem at disse lærerne tar stolthet i sin profesjon og den medfølgende autonomien som ligger i denne. Lærerne forstår sitt mandat basert på læreplanen og andre styringsdokumenter, men bruker også sitt profesjonelle skjønn i stor grad. Dette skaper et rom for individuelle forskjeller, men vi har sett at lærerne tross alt belyser mye av det samme. De forstår *studieforbereidelse* som en fundamental komponent av deres virke, og har belyst både tanker og praksis rundt dette i intervjuene.

Underveis i oppgaven, som Postholm & Jacobsen (2022, s. 268) skriver om, ble det også slik at vi satt igjen med flere slike spørsmål enn svar. Gjennom intervjuene våre fikk vi et verdifullt og yrkesrelevant innsyn i hva noen lærere forstår med-, og hvordan de arbeider med studieforbereidelse. Selv om vi fant mange likheter og er overbevist om at vår oppgave har tilført noe til forskningsfeltet, sitter vi likevel med følelsen at feltet ikke er «ferdig» utforsket. Om vi, eller noen ved en senere anledning kunne tenkt seg å utforske tematikken mer, synes vi det blant annet hadde vært interessant å analysere intervjuer med bakgrunn i sosiokulturell læringsteori, som fokuserer på læring i interaksjon og samspill med andre (Manger et. al, 2015, s. 178). Som man har sett, krever overgangen til høyere utdanning mer selvstendighet, men det er også viktig å kunne samarbeide og fungere i en sosial kontekst. Som student tilbringer man gjerne mye tid i forelesningssaler, kollokviegrupper og seminarer, i tillegg til å delta i diverse sosiale nettverk.

I selvransakelsens navn, anerkjenner vi også svakheter med vårt prosjekt. Vi snakket med et relativt begrenset antall lærere, var kun på tre skoler i to fylker, intervjuet ikke som par, og forsker på et felt som (overraskende) nok ikke er så mye forsket på fra før. Dette har gjort at våre funn ikke er generaliserbare i skolesektoren som helhet, og egentlig heller ikke engang på de gitte skolene. Konsekvensene av dette blir at funnene våre således bare er en utforskning av hva et fåtall utvalgte lærere forstår med-, og hvordan de arbeider med *studieforbereidelse*. Vi har imidlertid sett et visst samsvar lærerne imellom på tvers av skoler og fylker, som gjør at vi tror funnene våre likevel tilbyr en relevant og pålitelig innsikt i

tematikken. En mulig måte å skaffe en dypere innsikt kunne vært å ha flere samtaler, fokusgruppe-intervjuer eller observasjoner.

Utenom å analysere intervjuer med bakgrunn i sosiokulturell læringsteori, tenker vi også det ville vært interessant å sett på hvordan lærerne legger opp sine timer, og hva slags tankeprosesser, faglige vurderinger og pedagogisk-didaktiske hensyn som ligger bak disse. Hvor går "grensa" mellom hva de opplever at de "må" gjøre, og hva de mener er best? Føler lærerne at de gjør det beste for sine elever? Er det noe de ville endret med sin praksis – men ikke kan? Det vil nok i stor grad for våre lærere handle om å finne en «gyllen middelvei», en måte å undervise på som balanserer ulike behov opp mot hverandre, slik at skolens samfunnsoppdrag bevares.

De lærerne vi snakket med uttrykte uansett at de så på sin deltakelse i prosjektet som betydningsfull, og vi håper denne oppdagelsesreisen har bidratt til å berike forskningsfeltet, selv om nye spørsmål også er reist. Reisen har utvilsomt vært givende for oss som studenter – og snart er vi to også stolte utøvere av en utrolig viktig profesjon.

Vi gleder oss!

7.0 Litteraturliste

- Adams N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. M (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-06>
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Related to Achievement*. Hentet fra https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57–85). Guilford Publications.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jang, H.; Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/232481179_Engaging_Students_in_Learnin

g Activities It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure

- Kunnskapsdepartementet. (2020a). Læreplanverket – kompetansemål og vurdering for samfunnskunnskap. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). Overordnet del – grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). Overordnet del – kritisk tenkning og etisk bevissthet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NIFU. (2015). Studieforbereid etter studieforbereidende? *Overgangen mellom studieforbereidende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (NIFU-rapport 2015: 28). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2359539/NIFUrapport2015-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000154>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *The Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/41763587>
- UiA. (2023, 23. mars). Eilert Sundt-prisen. Hentet fra [https://www.uia.no/om-
uia/fakultet/fakultet-for-samfunnsvitenskap/eilert-sundt-prisen](https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-samfunnsvitenskap/eilert-sundt-prisen)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). Dybdeløring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). Relasjoner mellom elever – innledning. Hentet fra: [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-
fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/)
- Yang S. & Wang W. (2022) The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 21(12), 1-5 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

I dette intervjuet er vi ikke interessert i å finne noen fasit, men heller undersøke dine opplevelser og erfaringer med det å undervise på en studieforbereende linje i samfunnsfag og religion. Vi har utarbeidet ni spørsmål som er delt i tre kategorier: formaliteter, ditt forhold til arbeidet, og sammenhengen med den nye læreplanen.

Formaliteter

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer i samfunns- eller religionsfagene?

Ditt forhold til det å jobbe med studieforbereende

Når lærere i høyere utdanning snakker om en “*studieforbere*” student, vektlegger de ofte egenskaper som dannes i løpet av årene på VGS. Det er flere egenskaper de anser som verdifulle hos sine studenter...

4. Hva tenker **DU** det innebærer at dine elever er studieforbere? Gi eksempler
5. Kan du fortelle litt om hvordan du jobber som lærer på en studieforbereende linje?
 - a. I hvilken grad tenker du på det å forberede elevene dine til høyere utdanning i lærerhverdagen?
 - b. Opplever du noen hindringer eller muligheter i prosessen med å studieforbere elevene dine?
 - c. Hvilke egenskaper og verdier ønsker du å styrke hos dine elever? Hvordan jobber du med å styrke disse?
7. Mange som underviser i høyere utdanning fremhever *selvstendighet* som en nyttig personlig egenskap hos sine studenter. Har du fokus på hvordan elevene kan bli mer selvstendige?
 - a. Kan du i så tilfelle fortelle litt om hvordan?
 - b. Hvilke metoder bruker du i arbeidet mot dette?
 - c. Jobber du likt eller ulikt med dette på henholdsvis VG1, 2 og 3?

Studieforbere i sammenheng med fagfornyelsen

Nå som den nye læreplanen endelig er innført på alle trinn i videregående utdanning, er det relevant å snakke om hvordan denne preger din undervisning. I den overordnede delen av den nye læreplanen, står det:

“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong”

Dette er verdier og egenskaper man kan se relevansen av når elevene en gang skal påbegynne studier. Denne overordnede delen legger grunnlaget for LK20s kompetansemål;

8. Hvordan tenker du de nye kompetansemålene i læreplanen kan påvirke hvordan lærere forbereder elevene sine til høyere utdanning?
 - a. Tror du læreplanen kan bidra til å bedre elevenes forberedelser til studier?
Hvordan?
 - b. Tenker du det ligger noen hindringer fra LK20 i arbeidet med dette? Hvilke?
 - c. Hvordan vektlegger du de ulike grunnleggende ferdighetene?
 - d. Hva tenker du om fordypningsoppgaver som metode i utvalgte, relevante temaer?

9. Har fagfornyelsen endret din måte å undervise på?
 - a. På hvilken måte?

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Forberedt til høyere utdanning? - et kvalitativt dykk i læreres forståelse av begrepet «studieforberedt» og hvordan de arbeider med dette.

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *utforske hva videregående lærere forstår med det å være studieforberedt, og hvordan de jobber med å forberede elevene sine til høyere utdanning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å utforske lærere i samfunnsfagene sin forståelse av det å være studieforberedt, og om og hvordan de arbeider med dette i sin undervisning på studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole. Intervjuene skal danne grunnlag for videre forskning i vår masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får forespørselen om å delta i dette prosjektet i egenskap av din jobb som samfunnfaglærer på VGS.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet om din rolle som lærer i samfunnsfagene- og/eller religionsfaget. Spørsmålene vil i hovedsak gå ut på hva du forstår med det å være «studieforberedt», og hvordan du som lærer jobber for å gjøre elevene «studieforberedt». Dine svar vil bli tatt opp på lydopptak, og deretter bli brukt som grunnlag for forskning i vår masteroppgave. Opptaket vil transkriberes, og du er dermed anonymisert

fra tidlig i prosessen. Undersøkelsen er anonym, og dine svar vil ikke kunne knyttes til noen opplysninger om deg. Vi regner med at intervjuet vil vare ca. 30-45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon du har gitt, og dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Universitetet i Agder, Oscar Strøm-Jensen, Julie Østrem (studenter) og Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg (veileder) har tilgang til disse opplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med koder som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023. Ettersom dine personopplysninger vil erstattes av koder og oppbevares atskilt fra intervjumaterialet, vil du ikke kunne identifiseres under eller etter prosjektets slutt. Fra lydopptakene gjøres, vil de raskt transkriberes, slik at du forblir anonym. Med en gang transkriberingen er gjort, er datamaterialet med dine personopplysninger anonymisert. Etter at denne prosessen er over vil lydopptakene slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Universitetet i Agder* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende, å få slettet personopplysninger om deg, å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Agder ved Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg (Veileder), Oscar Strøm-Jensen og Julie Østrem (studenter)

Vårt personvernombud: *Trond Hauso* / e-post: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen;

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg (veileder) Julie Østrem & Oscar Strøm-Jensen (studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju hvor opplysningene blir brukt i aktuell forskning*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT

22.04.2023, 11:20

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Forberedt til høyere utdanning? - et kvalitativt dykk i forholdet mellom...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
281531

Vurderingstype
Standard

Dato
21.09.2022

Prosjekttittel

Forberedt til høyere utdanning? - et kvalitativt dykk i forholdet mellom forventninger fra høyere utdanning og VGS-læreres arbeid rettet mot dette

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Katja Haaversen-Westhassel Skjølberg

Student

Oscar Strøm-Jensen

Prosjektperiode

11.09.2022 - 20.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!