

# Åpen dør

## Arbeid med grunnleggende ferdigheter i videregående skole

Sluttrapport

Eva Augestad Wikstøl



**TELEMARK**  
fylkeskommune





Eva Augestad Wikstøl

## **Åpen dør**

**Arbeid med grunnleggende ferdigheter i  
videregående skole**

Sluttrapport

© 2018 Eva Augestad Wikstøl  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Porsgrunn, 2018

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 9

ISSN: 2535-5325 (Online)  
ISBN: 978-82-7860-340-6 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons\* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

## Forord

Dette er sluttrapporten for pilotprosjektet Åpen dør. Jeg vil takke prosjektledelsen i Telemark fylkeskommune for følgeforskningsoppdraget og for godt samarbeid og god dialog i de tre årene prosjektet har vart.

En stor takk går til elever, lærere og rektorer som har vært informanter og som har delt åpent av både suksesshistorier og utfordringer i prosjektet. Denne åpenheten har resultert i et datamateriale som har gitt rik tilgang til erfaringene med prosjektet og prosessene underveis, og som i tråd med god forskningsetikk har blitt behandlet med respekt.

Takk til Helle Aspheim Zielinski for bidrag med gjennomføring og transkribering av halvparten av elevintervjuene år 1 i prosjektet.

Takk til Torgeir Selle i Telemark fylkeskommune for tilgjengeliggjøring og forklaring av tallmateriale på grunnskolepoeng og gjennomføring.

Takk til alle dere som har bidratt med gjennomlesning og kommentarer til rapporten, eller deler av den, før den ble publisert. Det har vært en viktig kvalitetssikring av sluttrapporten at sentrale aktører og informanter har fått mulighet til å uttale seg.

Dersom andre skoler ønsker å komme i kontakt med lærergruppene som har gjennomført dette prosjektet, er det mulig å ta kontakt med Telemark fylkeskommune for videreformidling av kontakt.

Porsgrunn, 22.10.18

Eva Augestad Wikstøl

Institutt for pedagogikk, Universitet i Sørøst-Norge

## Sammendrag

Åpen dør er et samarbeidsprosjekt mellom Telemark fylkeskommune og Universitetet i Sørøst-Norge som har fokusert på arbeid med grunnleggende ferdigheter i Vg1-klasser ved en studiespesialiserende linje og en byggefaglinje ved to ulike videregående skoler i perioden 2015-2018. Hovedmålsettingen for prosjektet har vært økt gjennomføring og økt læringsutbytte for elevene. Prosjektet har satset på kompetanseutvikling for involverte lærere.

Følgforskningen av prosjektet har hatt et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming, og den primære metoden for innhenting av data har vært intervjuer. I tillegg inngår en spørreundersøkelse til lærere, sentrale prosjektdokumenter, notat om bruk av kartleggingstester og tallmateriale på grunnskolepoeng og gjennomføring i datamaterialet.

Rapporten konkluderer med at det i dette prosjektet synes å være en sammenheng mellom satsingen på kompetanseheving i arbeid med grunnleggende ferdigheter, organisering og bruk av fast samarbeidstid for lærerne og økt gjennomføring og læringsutbytte for elevene. Det synes å ha vært sentralt for utviklingen av prosjektet at lærergruppene har vært satt sammen av de ulike faglærerne som var tilknyttet prosjektklassene, og at de i og på tvers av fag utviklet arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Elevenes beskrivelser av prosjektet gir innblikk i trivsel, gode klassemiljø, gode relasjoner til medelever og lærere og tett oppfølging fra lærerne. Dette var funn som ble formidlet i interne delrapporter etter første og andre året i prosjektet.

Prosjektet videreføres i tre nye år med oppstart på tre nye skoler høsten 2018.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1.	Bakgrunn for og videreføring av prosjektet .....	1
1.2.	Målsetting .....	2
1.3.	Rapportens oppbygging .....	3
<b>2.</b>	<b>En nærmere beskrivelse av prosjektet Åpen dør .....</b>	<b>3</b>
2.1.	Utvalg av deltakere ved prosjektoppstart .....	4
2.2.	Organisering og ansvarsfordeling .....	4
2.3.	Prosjektaktiviteter - kompetanseheving .....	4
<b>3.</b>	<b>Bakgrunn og faglig forankring.....</b>	<b>6</b>
3.1.	Grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og metakognisjon .....	6
3.2.	Frafall og gjennomføring .....	10
3.3.	Team- og prosjektarbeid .....	12
<b>4.</b>	<b>Metode.....</b>	<b>13</b>
4.1.	Forskningsdesign .....	13
4.2.	Metodiske og etiske betraktninger .....	13
4.3.	Datamaterialet .....	15
<b>5.</b>	<b>Presentasjon av funn og resultater .....</b>	<b>16</b>
5.1.	Organisatoriske grep .....	16
5.1.1.	Prosjektledelse på ulike nivåer .....	16
5.1.2.	Avsatt samarbeidstid for lærergruppene .....	17
5.1.3.	Kompetanseheving: Kurs, veiledning og skolebesøk .....	18
5.1.4.	Intern og ekstern spredning.....	20
5.2.	Arbeid med grunnleggende ferdigheter .....	21
5.2.1.	Lærernes arbeid med grunnleggende ferdigheter .....	21
5.2.2.	Elevenes respons på arbeid med grunnleggende ferdigheter .....	24
5.3.	Kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter .....	31
5.4.	Tallmateriale: Grunnskolepoeng og gjennomføring .....	33
5.5.	Oppsummering av funn og resultater .....	38
<b>6.</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>39</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>45</b>

<b>VEDLEGG 1: Temaguide for lærerintervjuer .....</b>	<b>47</b>
<b>VEDLEGG 2: Spørreundersøkelse til lærere .....</b>	<b>48</b>
<b>VEDLEGG 3: Teamguide for elevintervjuer .....</b>	<b>49</b>

# 1. Innledning

Åpen dør er et pilot- og samarbeidsprosjekt mellom Telemark fylkeskommune (TFK) som prosjekteier og Universitetet i Sørøst-Norge (USN)<sup>1</sup>, som ansvarlig for kompetanseheving, veiledning og følgeforskning. Forfatter av rapporten har kun hatt ansvar for følgeforskningen. Prosjektet har vært gjennomført i perioden 2015-2018 på to videregående skoler i Telemark hvor lærergrupper har fokusert på arbeid med grunnleggende ferdigheter i Vg1-klasser innenfor to ulike programområder; studiespesialiserende og byggfag. Hovedmålsettingen har vært økt gjennomføring og økt læringsutbytte for elevene.

Følgeforskningen har hatt en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming med intervjuer som den sentrale metoden for datainnsamling. I tillegg inngår en spørreundersøkelse til lærerne, kartleggingsresultater for elevene, tallmateriale på grunnskolepoeng og gjennomføring og sentrale prosjektdokumenter i datamaterialet. Det er skrevet to interne delrapporter som også inngår som grunnlag for sluttrapporten.

## 1.1. Bakgrunn for og videreføring av prosjektet

Åpen dør har sitt utspring i en politisk bestilling fra Fylkestinget i Telemark, desember 2012 (sak 68/2012), og et vedtak fra Hovedutvalg for Kompetanse i Telemark, november 2014 (sak 14/00189). Den politiske bestillingen skisserte muligheten for nye måter å organisere videregående opplæring på gjennom å gi intensiv opplæring i de grunnleggende ferdighetene for elever som ønsker det, med den hensikt å forhindre frafall, øke gjennomføring og karaktersnitt. Bestillingen anslår et pilotprosjekt ved noen videregående skoler med et omfang på minst tre år, som skal evalueres fortløpende og hvor det skal følge midler slik at lærerne kan være tett på elevene.

Vedtaket fra Hovedutvalg for Kompetanse skisserte at Telemark fylkeskommune skulle velge ut to pilotskoler og to programområder der elever som scoret under kritisk grense i en periode skulle få tilbud om tilpassa opplæring i de grunnleggende ferdighetene. I vedtaket ble det anbefalt at pilotskolene skulle følges av et forskningsmiljø eller lignende.

Våren 2015 ble det inngått et samarbeid og en samarbeidsavtale mellom Telemark fylkeskommune (TFK) og Høgskolen i Telemark (HiT), nå Universitetet i Sørøst-Norge (USN). I det første samarbeidsmøtet, 13.03.15, ble det besluttet at pilotprosjektet skulle gjennomføres på klassenivå

---

<sup>1</sup> Høgskolen i Telemark, da kontrakten ble inngått.



istedenfor gruppenivå slik den politiske bestillingen antydte. Det ble utarbeidet en prosjektplan og en plan for følgeforskningen. Prosjektet skulle drives ved en ny Vg1-klasse ved skolene hvert av de tre prosjektårene, samt at skolene skulle utarbeide en pedagogisk modell, eller pedagogiske metoder som skulle videreformidles til de andre videregående skolene i fylket etter endt pilotering. På bakgrunn av erfaringer med prosjektet underveis og funn presentert i delrapporter, besluttet TFK at det skulle opprettes en fase 2. Høsten 2018 er tre nye skoler i gang med et treårig prosjekt, nå med tittelen *Grunnleggende ferdigheter*.<sup>2</sup>

## 1.2. Målsetting

Den overordnede målsettingen for prosjektet, slik det framkommer av prosjektplanen, er: *økt gjennomføring og økt læringsutbytte*. Prosjektplanen skisserer følgende delmål:

- I samarbeid mellom HiT og TFK skal det utvikles en pedagogisk modell som skal prøves ut på to videregående skoler. Modellen skal ha særlig fokus på de fem grunnleggende ferdighetene; lesing, regning, skriving, samt muntlige og digitale ferdigheter. Klassene skal arbeide med disse i alle fag.
- Elevene skal utvikle sitt forhold til læring og følelse av mestring.
- Etter endt pilotering, skal vi videreutvikle modellen for bruk i de andre videregående skolene i Telemark.

Arbeidet med grunnleggende ferdigheter forankres i prosjektplanen i områdene relasjonsbygging, læringsledelse, vurdering for læring, mestring, helhetlig tilnærming og arbeid for elevs selvstendighet og selvregulering. Disse områdene inngår i det som i kap.2.3 blir omtalt som *Grunnmuren i prosjektet*, som var et av temaene for oppstartsamling våren 2015. Følgende modell for denne forankringen ble utarbeidet<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> Den opprinnelige tittelen Åpen dør, har sitt utspring i den politiske bestillingen, der forslaget var at elever skulle få et åpent tilbud om å delta i et intensivt gruppe-tilbud med opplæring i grunnleggende ferdigheter.

<sup>3</sup> Modellen er hentet fra prosjektplanen.



Hensikten med sluttrapporten er gjennom presentasjon av funn og resultater, å diskutere i hvilken grad hovedmål og delmål for prosjektet kan sies å være nådd.

### **1.3. Rapportens oppbygging**

Kapittel 2: «En nærmere beskrivelse av prosjektet Åpen dør» er tatt inn for tidlig å gi leseren et innblikk i prosjektets organisering. Kapittel 3: «Bakgrunn og faglig forankring» presenterer utvalgt forskning og faglige perspektiver knyttet til områdene *Grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og metakognisjon, Frafall og gjennomføring* og *Team- og prosjektarbeid*. Begrunnelser for valg av områder gis i starten av kapittelet. Kapittel 4: «Metode» presenterer design for følgeforskningen, metodiske og etiske vurderinger, samt gir en oversikt over datamaterialet. Kapittel 5: «Presentasjon av funn og resultater» gir en beskrivende og analytisk framstilling av funn fra analysen av det kvalitative datamaterialet, bruk av kartleggingstester og tallmateriale som viser grunnskolepoeng og gjennomføring. I kapittel 6: «Diskusjon» diskuteres delmål og hovedmålsetting i lys av funn og resultater, presentert forskning og faglige perspektiver.

## **2. En nærmere beskrivelse av prosjektet Åpen dør**

Kapittelet gir en kort beskrivelse av utvalg av deltakerne i prosjektet, organisering og ansvarsfordeling og en oversikt over de prosjektaktiviteter som var knyttet til kompetanseheving for lærerne. Aktiviteter for elevene blir belyst i kapittel 5.

## **2.1. Utvalg av deltakere ved prosjektoppstart**

Utvalg av skoler foregikk gjennom en utlysning der skoler kunne søke, og TFK valgte ut to skoler som startet opp prosjektet i en Vg1-klasse ved en studiespesialiserende (STUDSPES) linje og en Vg1-klasse ved en yrkesfaglig linje; Bygg og anlegg (B&A) høsten 2015. Rektorene opprettet lærergrupper ved skolene og utvalg av Vg1-klasser var tilfeldig.

## **2.2. Organisering og ansvarsfordeling**

Åpen dør har hatt en prosjektgruppe bestående av en overordnet prosjektleder, utøvende prosjektleder og andre ressurspersoner fra TFK, rektorene ved projektskolene, representanter fra lærergruppene, USNs ansvarlig for veiledning og kompetanseheving og USNs ansvarlig for følgeforskningen. Prosjektgruppen har hatt ett til to møter i semesteret og har vært en samarbeidsarena som har gitt muligheter for justeringer underveis.

Rektorene har hatt det overordnede ansvaret for prosjektplanlegging på den enkelte skole, men har delegert prosjektledelsen. Organiseringen av lærergrupper har vært ulik på de to skolene. Ved B&A har lærergruppen bestått av de samme personene gjennom hele prosjektperioden, mens ved STUDSPES har lærergruppen hatt en fast stamme med lærere og noe utskifting av deltakere hvert år. Organiseringen av år 3 har vært løst ulikt. Dette utdypes i kapittel 5.

## **2.3. Prosjektaktiviteter - kompetanseheving**

Det ble satt av midler til kompetanseheving for lærerne, og i tabellen under vises prosjektaktiviteter som har vært initiert av TFK, USN og den enkelte skole innenfor ulike kompetansehevingstilbud.

Utviklingen av lærernes kompetanse og gjennomføring av prosjektet på den enkelte skole blir belyst i kapittel 5.

Alle tre årene hadde skolene tilbud om observasjon og veiledning fra veileder og ansvarlig for kompetansehevingen fra USN. Hun var også ansvarlig for deler av kursingen, hadde det overordnede ansvaret for kompetansehevingen og fikk inn andre fagpersoner på områder hun selv ikke dekket. I tillegg til kurs tilpasset prosjektet, ble det lagt til rette for skolebesøk og deltakelse på eksterne fagsamlinger.

Tabellen er ment å gi et oversiktsbilde, og viser av anonymitetshensyn til prosjektdeltakerne ikke detaljer som navn på foredragsholdere, foredragstitler, geografisk identifisering eller detaljerte tidspunkt.

<b>AKTIVITETER ÅR 1</b>	<b>TEMA</b>	<b>TIDSPUNKT</b>
Felles 2-dagers oppstartsamling	Grunnmuren i prosjektet Grunnleggende ferdigheter Klasseledelse Lesing og Læringsstrategier	Vår 2015
Fellessamling på USN	Lesing Muntlige ferdigheter Plan for følgeforskning Erfaringsdeling og framlegg fra skolene	Høst 2015
USN-besøk for STUDSPES	Skriving	Vår 2016
USN-besøk for B&A	Muntlige ferdigheter	Vår 2016
Studietur STUDSPES og representanter fra B&A: Skrivesenteret og skolebesøk	Skriving	Vår 2016
Skolebesøk for B&A	Kombinasjonsklasser	Vår 2016
Felles 2-dagerssamling	IKT Videreføring av lesing Formidling av funn fra intervjuer Erfaringsdeling og framlegg fra skolene Planlegging for neste år	Vår 2016
<b>AKTIVITETER ÅR 2</b>	<b>TEMA</b>	<b>TIDSPUNKT</b>
Profesjonsdag, USN	Muntlighet	Høst 2016
Ungdomsbokgildet for B&A	Ungdomslitteratur	Høst 2016
Felles studietur: Lesesenteret og skolebesøk	Lesing FYR og grunnleggende ferdigheter	Vår 2017
Felles 2-dagerssamling	Skolenes pedagogiske modeller Intern spredning Formidling av funn fra intervjuer Planlegging for neste år	Vår 2017

AKTIVITETER ÅR 3	TEMA	TIDSPUNKT
2-dagersoppstartssamling FASE 2	Prosjektets forankring Rektorene og lærerne deler erfaringer og faglige opplegg med de nye skolene	Høst 2017
Ekstern spredning – nye lærergrupper besøker prosjektskolene		
Skolebesøk med kursholder fra Udir	Digitale ferdigheter	Vår 2018
Kurs hos TFK	Digitale ferdigheter	Vår 2018

### 3. Bakgrunn og faglig forankring

I arbeidet med analyse av datamaterialet, trådte ulike fagområder fram som vesentlige for bakgrunnsforståelse og for diskusjonen i denne rapporten. Forskning og faglige perspektiver på grunnleggende ferdigheter presenteres her sammen med læringsstrategier og metakognisjon. Begrunnelsen er at dette er områder som knyttes sammen i styrende dokumenter for skolen og innenfor forskning, og at opplæring i læringsstrategier ble benyttet i arbeidet med grunnleggende ferdigheter i prosjektet. Prosjektets hovedmålsetting om å øke gjennomføring og læringsutbytte handler også om å forebygge frafall, og det er derfor tatt inn et eget kapittel om frafall og gjennomføring. Allerede i delrapport 1 var det et tydelig funn at det ukentlige lærersamarbeidet på skolene synes å være en forutsetning for arbeidet med grunnleggende ferdigheter i klassene, og jeg har derfor inkludert et eget kapittel om team- og prosjektarbeid. Fordi det ble satt inn ressurser for å heve lærernes kompetanse, har jeg vurdert det som vesentlig at sluttrapporten også diskuterer hva som har bidratt til lærernes kompetanseutvikling.

#### 3.1. Grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og metakognisjon

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) (LK06) ble norsk skole forpliktet på å arbeide med de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter i alle fag. Det er gjennomført flere evalueringer av reformen, hvor arbeid med grunnleggende ferdigheter var et av områdene som ble undersøkt. Det foreligger en synteserapport (Sivesind, 2012) over tre av de større forskningsprosjektene; «Analyse av reformens forutsetninger» (ARK),

«Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen» (FIRE) og «Sammenheng mellom undervisning og læring» (SMUL). Sivesind (2012) konkluderte med at LK06 har lyktes med å sette fokus på grunnleggende ferdigheter, men at det rådet usikkerhet rundt hva arbeidet med disse innebærer i det daglige. Videre presenteres funn fra prosjektene FIRE og SMUL.

Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Herzberg (2012), hentet i forskningsprosjektet FIRE inn datamateriale om arbeid med grunnleggende ferdigheter gjennom intervjuer av lærere og skoleledere ved 10 skoler i 2007 og 2010, samt gjennomførte en nasjonal spørreundersøkelse i 2011. Et hovedfunn fra intervjudataene er at lærerne ikke hadde endret sin undervisningspraksis i stor grad, selv om forskerne i 2010 fant en større bevissthet rundt arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I det kvalitative materialet var det heller ingen skoleledere som meldte om systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter. Dette stod i kontrast til servey materialet fra 2011, hvor mange skoleledere meldte om systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter. Forskerne antyder at dette kunne ha sammenheng med ulik forståelse av begrepet, hvor grunnleggende ferdigheter på den ene siden forstås som opplæring i en ferdighet og på den andre siden som klasseromaktiviteter som inneholder lesing, skriving, muntlighet, regning og IKT. Rapporten konkluderte med at arbeidet med grunnleggende ferdigheter ble viet lite oppmerksomhet ved skolene som inngikk i den kvalitative studien (Aasen, et al. 2012, s.252). Forskerne fant grunn til å tro at andre skoler jobbet mer systematisk med dette, og satt derfor i gang en ny studie ved tre grunnskoler og en videregående skole i Oslo etter malen fra FIRE-prosjektet; SAGROV<sup>4</sup> (UiO, 2018). Sluttrapporten fra FIRE-prosjektet (Aasen et al, 2012, s.252-253) omtaler SAGROV-studien og viser til at det ved disse fire skolene ble vist både bevissthet og entusiasme i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Det var ved skolene opprettet gode samarbeidsrutiner, men mest i fagseksjoner. SAGROV-studien (UiO, 2018) stilte spørsmål om oppfølging av lærernes arbeid, støttestrukturer for kompetanseheving og hvordan slike strukturer bidrar til utvikling av undervisning, samt hvordan resultater drøftes og defineres. Studien er nevnt her fordi den i likhet med Åpen dør satte fokus på lærernes kompetanseheving.

---

<sup>4</sup> SAGROV (2007-2012): Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering. Henviingen er til en nettside, der denne studien kobles til FIRE-prosjektet. Det foreligger ingen egen sluttrapport fra studien.

Hodgsen, Rønning & Tomlinsom (2012, s.136-146) intervjuet i SMUL-prosjektet lærere fra grunnskolen og videregående opplæring om arbeid med både grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier. Tre fjerdedeler av lærerne var positive til fokuset på grunnleggende ferdigheter, hvor entusiasmen var størst blant lærere på barnetrinnet og minst blant lærere i videregående opplæring. Lærerne var også positive til at læringsstrategier var tatt inn i Prinsipper for opplæringen. Forskerne fant imidlertid en usikkerhet rundt hvordan grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier skulle forstås. Noen forstod grunnleggende ferdigheter mer som elementære ferdigheter som læres på de lavere trinnene og som ikke har samme relevans på høyere trinn. De fant også at noen forstod læringsstrategier som læringsstiler, mens andre forstod det mer som studieteknikk.

Rødnes & Gilje (2016) framla i sin rapport funn som viste et større engasjement i arbeidet med grunnleggende ferdigheter enn FIRE og SMUL-prosjektene kunne dokumentere.

Forskningsprosjektet ARK&APP undersøkte fra 2013-2015, gjennom 12 casestudier, ulike undervisnings- og læringspraksiser, samt varierte læremidler i samfunnsfag, engelsk, naturfag og matematikk. Prosjektet ble gjennomført i grunnskolen og videregående opplæring og det ble skrevet tre sluttrapporter fra prosjektet, hvor en omhandler grunnleggende ferdigheter (Rødnes & Gilje, 2016). I denne sluttrapporten (ibid, s.39-42) konkluderte forskerne med at det helt klart arbeides med grunnleggende ferdigheter i skolen, og at dette arbeidet gir utslag både i utforsknings- og resonneringsarbeid og i arbeid med faglige produkter. De fant at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene var knyttet til arbeid i fagene, og i mindre grad som direkte opplæring i ferdighetene. ARK&APP fokuserte på tre grunnleggende ferdigheter; *mundtlige*, *skriftlige* og *digitale*, og forskerne fant at dialogisk undervisning sammen med elevsamtaler i par eller gruppe, la et godt grunnlag for å arbeide med grunnleggende ferdigheter. De fant en variasjon av muligheter for elever til å opparbeide seg *mundtlige ferdigheter* gjennom helklassesamtaler og gruppesamtaler. Ferdigheten *skrivning* ble i dette prosjektet observert mest knyttet til individuelt arbeid med å ta notater eller tekstproduksjon. Forskerne peker på at det ligger muligheter for å arbeide med skrivning på samme måte som det ble jobbet med muntlige ferdigheter. Innenfor *digitale ferdigheter*, konkluderer rapporten med at disse ble brukt både på tenkestadiet og produksjonsstadiet. Rapporten konkluderte videre med at disse tre ferdighetene ofte brukes sammenvevd.

Ludvigsenutvalget argumenterte i sin rapport «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8, s.34-37) for at begrepet grunnleggende ferdigheter erstattes med kompetansebegrepet. Et av argumentene for dette er bygget på evalueringer av K06 som viste at begrepet *grunnleggende* ferdigheter kunne være misvisende i den forstand at de ble oppfattet som elementære ferdigheter, i motsetning til ferdigheter som utvikles hele livet. Videre argumenterte utvalget for at kompetanse innen lesing, skriving og muntlighet videreføres som kompetanser og viktige forutsetninger for læring i alle fag. De understreket at regning eller matematisk kompetanse er en særdeles viktig kompetanse for elever å utvikle, men argumenterte på bakgrunn av evalueringer at denne ferdigheten ikke er like naturlig å jobbe med i alle fag. Når det gjelder digitale ferdigheter eller digital kompetanse, argumenterte forskerne for å fokusere mer på den digitale utviklingen og kompetansen innenfor de enkelte fagene heller enn å se det som en ferdighet med fellestrekk på tvers av fag. I tillegg anbefalte utvalget at skolen fokuserer kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning som nødvendige fagovergrepene kompetanser i et samfunn i rask endring (NOU 15:8, s.31). Utvalget la også vekt på betydningen av metakognisjon, selvregulert læring og læringsstrategier: «Elevene vil ha behov for kunnskap om relevante læringsstrategier i det enkelte fag, men de må også kunne ta dem i bruk og kunne vurdere når de er relevante å bruke» (NOU 2015:8, s.26-27).

Bunting & Lødding (2017, s.55-72) har sett nærmere på begrepene selvregulering, metakognisjon og læringsstrategier i en gjennomgang av forskningslitteratur innenfor disse områdene. De argumenterer for at selvregulering forstått som selvregulert læring er noe annet enn selvkontroll og viljestyrke, som synes å være mer stabile karaktertrekk. En forståelse av selvregulert læring som nært beslektet med metakognisjon (å lære og lære) og som handler om evnen til å overvåke egne læringsprosesser, viser seg å være ferdigheter som kan oppøves og utvikles gjennom hele utdanningsløpet. I den nye «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen»<sup>5</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12), framheves lærernes ansvar for å gi elevene opplæring i læringsstrategier: «Opplæringen skal fremme elevenes holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå». Det synes å være av stor betydning at

---

<sup>5</sup> Denne nye overordnede delen av læreplanen ble fastsatt 1.sept. 2017, men det er ikke bestemt når den trer i kraft.



innlæringen av læringsstrategier er knyttet til arbeid i fag, før de kan bli fagovergripende ferdigheter (Bunting & Lødding, 2017, s.72).

Det er verdt å merke seg at i ny «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017) har Kunnskapsdepartementet valgt å beholde grunnleggende ferdigheter som begrep, og har ikke erstattet dette med kompetansebegrepet slik Ludvigsenutvalget anbefalte (NOU,15:8). I dette dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12) står det blant annet dette om grunnleggende ferdigheter:

I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre. Utvikling av faglig kompetanse skal derfor skje i samspill med utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget slik det er beskrevet i læreplanene for fagene. Lærere i alle fag skal støtte elevene i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene.

Dersom enkelte fag får et spesielt ansvar for utviklingen av de ulike grunnleggende ferdighetene, og her er det nærliggende å tenke at språkfagene får et særskilt ansvar for å utvikle ferdigheter innen lesing, skriving og muntlighet og at matematikkfaget får et særskilt ansvar for utviklingen av ferdigheten regning, hvilke muligheter gir det øvrige faglærere for å veilede elevene i de grunnleggende ferdighetene i alle fag og på tvers av fag? Dette spørsmålet blir diskutert i kap.6.

### **3.2. Frafall og gjennomføring**

Målet om *økt gjennomføring* handler om å forhindre at elever faller fra eller ikke fullfører opplæringen. Det har vært økende politisk oppmerksomhet rundt frafall i videregående skole de siste årene. Frafallet har vært størst på yrkesfag og særlig blant gutter, hvor det i følge tall fra Statistisk sentralbyrå fra 2009, kun var 50% av guttene som fullførte etter fem år (von Simson, 2016, s.62). Tall fra Statistisk sentralbyrå fra 2015 over elever som startet videregående opplæring fra 1994-2009, viser at 1 av 6 elever avbryter opplæringen og ikke 1 av 3 som det har blitt presentert i den offentlige debatten. 8-10% av elevene trenger av ulike grunner mer enn fem år på å fullføre og bestå (Markussen, 2016, s.23-30). Markussen (2016, s.52-55) argumenterer for at elever med et faglig utgangspunkt som gjør det lite sannsynlig at de kan fullføre ordinær

videregående opplæring, trenger tilbud som lærerkandidatordningen eller praksisbrevordningen for å få seg en utdanning.

Skolen ser ut til å stå overfor noe ulike utfordringer i møte med elever som velger å avbryte opplæringen og elever som ønsker å fullføre, men som stryker. Elever som slutter viser seg å ha lavere ambisjonsnivå, foreldre med lavere utdanningsnivå og mindre skoletrivsel enn elever som stryker og blir i utdanningsløpet (Markussen, 2016, s.25). En studie fra Nordlandsforskning (Thrana, Anvik, Bliksvær & Handegård, 2009; Thrana, 2016) viser at ungdom som valgte å slutte hadde noen felles trekk som «det vanskelige å skulle velge, teoriproblemet, behovet for praktisk opplæring og psykiske og fysiske helseplager» (Thrana, 2016, s.96). Flere av ungdommene var kritiske til den store valgfriheten i videregående opplæring, og beskriver at det var for lett å velge skolen bort og at ingen holdt dem igjen (ibid, s.98). Dette er funn som er med å understreke betydningen av kvalitet og kompetanse i alle deler av utdanningsløpet.

Det ligger tydelige forventinger til kvalitet på alle nivåer i utdanningssystemet i nasjonale, politiske dokumenter. I St.meld. nr. 11 (2008-2009, s.9) «Læreren, rollen og utdanningen» understrekes lærerens betydning for elevenes læring og den gode lærer beskrives som faglig dyktig, en som har struktur og engasjement og som evner å gi rettferdige og relevante tilbakemeldinger og tilpasser undervisningen både fag og den enkelte elev. I meldingen (ibid, s.14) betegnes skolen som en lærende organisasjon og det understrekes en økt forventning til samarbeid blant lærere, samt at lærere videreutvikler sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.

I en systematisk kunnskapsoversikt over forskning på frafallsproblematikk identifiserte Lillejord, Halvorsrud, Ruud, Morgan, Freyr, Fischer-Griffiths, Eikeland, Hauge, Homme & Manger (2015) fem forutsetninger som forskningslitteraturen finner må være til stede for at et tiltak mot frafall skal lykkes. Disse er: etablering og opprettholdelse av sterke og tillitsfulle relasjoner mellom aktørene i og utenfor skolen, kontakt mellom de ulike nivåene i utdanningsløpet, bred oppslutning om tiltaket blant alle involverte aktører, tidlig inngripen når problemer oppstår og stor grad av systematikk i planleggings-, igangsettings- og gjennomføringsfasen.

### 3.3. Team- og prosjektarbeid

I prosjektarbeid hvor deltakere med ulik kompetanse kommer sammen for å nå ett eller flere felles mål, kan det skapes fruktbare arenaer for utvikling av ny kunnskap og praksis (Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J., 2009, s.107). En prosjektgruppe står likevel overfor en del utfordringer som annet teamarbeid gjør (ibid, s.88, min oversettelse); illusjoner om usårbarhet, kollektiv rasjonalisering, illusjoner om at teamet ikke kan ta dårlige avgjørelser, felles forståelse av stereotyper, press og sanksjoner når en deltaker avviker fra majoritetens oppfatning, selvsensur som fører til at bekymringer ikke blir tatt opp, siling av informasjon som kolliderer med teamets forståelse og illusjoner om enstemmighet i teamet. For å unngå å havne i disse fellene, er det essensielt at det opparbeides tillit mellom de ulike aktørene. Newell et al (2009, s.93-97) har sett på fenomenet tillit i forskningslitteratur om team – og prosjektarbeid. Blant ulike forståelser av tillit finner de to sentrale kjennetegn: 1) å kunne håndtere risiko og usikkerhet og 2) å kunne akseptere sårbarhet. De finner videre tre hovedtypologier av tillit; *companion trust*, *competence trust* og *commitment trust*. *Companion trust* defineres som en tillit som bygges over tid ved at deltakere i et prosjekt eller nettverk blir bedre kjent med hverandre, og er en tillit som bygger på en forventning om åpenhet og ærlighet og at de involverte vil hverandre vel. En slik tillit kan bli sterk og motstandsdyktig, men det kan skapes store sår mellom deltakerne dersom denne tilliten brytes. *Competence trust* handler om tillit til at den enkelte aktør i et prosjekt har den kompetansen som er nødvendig for oppgaven som skal utføres. En slik tillit kan bygges raskere opp gjennom for eksempel kjennskap til institusjonen personen jobber for eller en allerede etablert respekt for yrkesgruppen. Men dersom det viser seg at personen ikke har den forventede kompetansen, brytes tilliten. *Commitment trust* refererer til den tillit som finnes mellom de ulike partene i et prosjektsamarbeid, hvor ansvar og roller er nedfelt i en skriftlig kontrakt. Dersom det er behov for å referere til den skriftlige kontrakten, kan det være et tegn på at denne type tillit er svak.

Når det gjelder videreformidling av kunnskap som et prosjekt har utviklet, hevder Newell et al (2009, s.110) at dette ikke er en enkel oppgave. De finner i forskningslitteraturen tre kriterier for en vellykket videreformidling: 1) det må finnes kunnskap som er utviklet på prosjektteamnivå, 2) prosjektteamet må erkjenne at det finnes annen kunnskap utenfor deres prosjekt som ville kunne berike prosjektets ervervede kunnskap og 3) den kunnskapen som er nedfelt i dokumenter må være nyttig for andre (Newell et al, 2009, s.111-113). De finner videre en svakhet i videreformidling av

kunnskap dersom dette gjøres kun via dokumenter. Det kan utgjøre en forskjell dersom kunnskap formidles personlig og at videreformidlingen også vektlegger hvordan den ervervede kunnskapen har kommet til.

## **4. Metode**

Følgforskning kjennetegnes av at det finnes en oppdragsgiver som ønsker å få svar på noen spørsmål knyttet til en virksomhet. Forskeren(e) følger prosesser angitt i oppdragivers angitte rammer for følgforskningen, og er ansvarlig for å utvikle kunnskap om de deler av virksomheten som det er satt søkelys på (Hugo, M. & Hedegaard, J., 2016, s.48). Dette kapitlet gir innsyn i designet for følgforskningen av Åpen dør, metodiske og etiske betraktninger og viser en oversikt over datamaterialet.

### **4.1. Forskningsdesign**

Følgforskningen har hatt et kvalitativt, fenomenologisk design (Creswell, 2013, s.76), der hensikten har vært å få tak i informantenes beskrivelser av sine erfaringer med fenomenet som undersøkes. Hovedmaterialet er innhentet gjennom intervjuer av deltakere. Designet har vært fleksibelt i den forstand at fokus for innhenting av datamaterialet de tre årene har vært avklart i dialog med prosjektledelsen i TFK på bakgrunn av erfaringer som ble gjort underveis og funn og resultater formidlet muntlig<sup>6</sup> og gjennom delrapporter. Forskerens epistemologiske ståsted ligger til grunn for valg av design, der kunnskap forstås som uløselig knyttet til den konteksten den er en del av og de personer som innehar kunnskapen (Olsson, 2002). Det innebærer en forståelse av at deltakere og forskere sammen utvikler ny kunnskap og at forskningen i seg selv påvirker det som undersøkes (ibid, 2002, s.73).

### **4.2. Metodiske og etiske betraktninger**

En styrke ved dette designet, selv om det er en liten studie, er at elevstemmene er tatt inn gjennom intervjuer. I evalueringene av K06 presentert i kap.3 ble elevdata samlet inn gjennom observasjon,

---

<sup>6</sup> Foreløpige funn etter andre året i prosjektet er formidlet muntlig til skolesjef, rektorkollegiet i fylkeskommunen og Hovedutvalg for kompetanse. I tillegg er funn fra intervjumaterialet formidlet muntlig til prosjektdeltakere og prosjektledelse i forkant av interne delrapporter fra år 1 og år 2 i prosjektet.

mens lærere og rektorer ble intervjuet. Elevintervjuene i dette prosjektet gir rik tilgang til elevenes erfaringer med arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Ideelt sett skulle jeg gjerne ha supplert intervjuene med klasseromobservasjoner, men det har ikke vært mulig innenfor prosjektets ressursrammer<sup>7</sup>.

Bortsett fra individuelle elevintervjuer det første året, har intervjuene foregått i gruppe<sup>8</sup>. Begrunnelsen for dette er at interaksjonen mellom deltakere i et gruppeintervju er sentral for produksjon av data (Bloksgaard & Tanggaard, 2012, s.27), og at temaene for intervjuene ikke var sensitive og av den grunn ikke utløste begrunnelser for individuelle intervjuer. Intervjuene er gjennomført etter prinsipper fra semistrukturerte intervjuer og fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012; Bloksgaard & Tanggaard, 2012), hvor hensikten er å få tak i informantenes erfaringer og refleksjoner gjennom dialog. Det er benyttet tematiske intervjuguider (se vedlegg 1 og 3) i intervjuene, som bygger på angitte temaer og ikke ferdigformulerte spørsmål. Begrunnelsen for dette er å legge til rette for en reell dialog i intervjuene, og åpne for at både deltakere og intervjuer kan komme fram med spørsmål som oppstår underveis i intervjuet. Delrapport 1 og 2 viste samsvar i funn fra analyser av elevintervjuene, og på bakgrunn av dette besluttet jeg i dialog med prosjektledelsen i TFK å ikke prioritere elevintervjuer det tredje året.

Intervjuene er tatt opp på lydopptaker og transkribert så lyddrett som mulig for å komme nær de opprinnelige samtalene. Lydopptak og transkribert materiale har vært oppbevart etter retningslinjer fra NSD<sup>9</sup> og dataene slettes når sluttrapporten foreligger.

Validering av studier som bygger på kvalitativt datamateriale avhenger av gjennomsiktighet i alle deler av forskningsprosessen (Creswell, 2013), slik at leseren selv kan vurdere validiteten.

Sentralt i studier med fenomenologisk design (Creswell, 2013, s.81) er et todelt hovedfokus som undersøker 1) hva informantene har opplevd med fenomenet og 2) hvilken kontekst som har påvirket opplevelsen av fenomenet. Dette er forsøkt ivaretatt igjennom åpne spørsmål i intervjuene knyttet til både arbeidet med grunnleggende ferdigheter som fenomen og til konteksten ved å undersøke organiseringen av prosjektet og elevenes erfaringer med klassemiljø og relasjoner til

---

<sup>7</sup> Det ble satt av 200 timer pr år til følgeforskningen, samt cirka 70 timer til skiving av sluttrapporten.

<sup>8</sup> Noen av elevintervjuene og intervjuet med rektorene bestod av 2 informanter. Jeg velger likevel å betegne disse som gruppeintervjuer.

<sup>9</sup> Lydopptak har vært oppbevart på ekstern opptaker og transkribert materialet på kryptert PC der ingen personopplysninger er registrert og informantene er gitt koder.

medelever og lærere. Et sentralt kriterium for kvalitet i en fenomenologisk studie er at det gis en beskrivende framstilling av essensen i deltakernes erfaringer (Creswell, 2013, s.260).

På bakgrunn av analyseprosesser gis en beskrivende framstilling av funn i kapittel 5 ved bruk av meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2009, s.112) og sitater for å gi en nærhet til datamaterialet. Flere av sitatene er samskrivninger av flere utsagn. Samskrivningen bidrar til å fortette innholdet og til at sitatene ikke blir like gjenkjennelige. Fordi prosjektet er kjent i Telemark fylkeskommune, skjerper det det forskningsetiske ansvaret for ivaretagelse av informantenes anonymitet.

### 4.3. Datamaterialet

Hovedvekten av datamaterialet som ligger til grunn for rapporten er kvalitative data, i hovedsak intervjuer supplert med en åpen spørreundersøkelse til lærerne våren 2016. Tabellen under gir en oversikt over dette materialet.

KVALITATIVT DATAMATERIALE	TIDSPUNKT
Gruppeintervju med lærere STUDSPES	Vår 2016
Gruppeintervju med lærere B&A	Vår 2016
4 individuelle elevintervjuer STUDSPES	Vår 2016
4 individuelle elevintervjuer B&A	Vår 2016
Spørreundersøkelse lærere (se vedlegg 2)	Vår 2016
Intervju med USNs ansvarlig for kompetanseheving og veiledning	Vår 2016
Gruppeintervju med lærere STUDSPES	Vår 2017
Gruppeintervju med lærere B&A	Vår 2017
Individuelt intervju med kontaktlærer for fjorårets Åpen dør-klasse ved STUDSPES	Vår 2017
3 gruppeintervjuer med elever STUDSPES (11 elever)	Vår 2017
3 gruppeintervjuer med elever B&A (6 elever)	Vår 2017
Gruppeintervju med rektorene	Høst 2017
Gruppeintervju med lærere STUDSPES	Vår 2018
Gruppeintervju med lærere B&A	Vår 2018

Som støttedata foreligger det i tillegg til sentrale prosjektdokumenter, et notat fra bruk av og resultater fra kartleggingsprøver samt tallmateriale på grunnskolepoeng og gjennomføring fra TFK som presenteres i kapittel 5.

## **5. Presentasjon av funn og resultater**

Her presenteres først funn fra analysen av det kvalitative datamaterialet med hovedinndelingen *Organisatoriske grep og Arbeid med grunnleggende ferdigheter*. Analysen har vist sannsynlige sammenhenger mellom organiseringen av prosjektet og elevenes utbytte av arbeidet med grunnleggende ferdigheter, og derfor prioriteres en helhetlig presentasjon av funnene i det kvalitative materialet slik at disse sammenhengene kommer fram. Deretter presenteres arbeid med bruk av og resultater fra kartleggingstester og videre tallmaterialet som viser en oversikt over grunnskolepoeng og gjennomføring. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av resultater og hovedfunn. Strukturen på dette kapittelet er valgt med den hensikt å gi en ryddig framstilling, men jeg understreker at funn og resultater fra de ulike underkapitlene ikke kan leses isolert, men må forstås i lys av hverandre.

### **5.1. Organisatoriske grep**

Både fra prosjektledelsen i fylkeskommunen og på den enkelte skole ble det tatt organisatoriske grep som ser ut til å ha hatt stor betydning for at prosjektet kan betraktes som vellykket. I de følgende underkapitlene presenteres funn fra analyser av lærerintervjuene, spørreundersøkelsen til lærerne, intervju med USNs ansvarlig for veiledning og kompetanseheving, intervju med rektorene og som støttemateriale notater fra møter i prosjektgruppa og fellessamlinger. Framstillingen viser hva som har vært fremmede faktorer i organiseringen nyansert med funn som viser utfordringer underveis i prosjektet, og er delt inn i følgende overordnede kategorier: Prosjektledelse på ulike nivåer, Avsatt samarbeidstid for lærerne, Kompetanseheving og Intern og ekstern spredning.

#### **5.1.1. Prosjektledelse på ulike nivåer**

Overordnet prosjektledelse har ligget til fylkeskommunen, og den samme personen har hatt det overordnede ansvaret alle tre årene. Når det gjelder den utøvende prosjektledelsen fra fylkeskommunen, har det vært skifte av personer i denne rollen fordi både prosjektleder år 1 og prosjektleder år 2 gikk over i andre stillinger. Fordi prosjektet ikke skulle få inn en tredje person som

utøvende prosjektleder det siste året, valgte overordnet prosjektleder selv å ta denne rollen. Dette var også i samsvar med ønske fra rektorene.

Rektorene var ansvarlige for prosjektene på den enkelte skole, men delegerte den utøvende prosjektledelsen. Prosjektet ved STUDSPES-linjen ble ledet av lærere i prosjektgruppa alle tre årene, mens ved B&A-linjen ble prosjektet ledet av en mellomleder det første året og lærere i prosjektet de to neste årene.

Analysene viser på den ene siden at lærergruppene brukte tid på å avklare roller og forventinger, og at lærerne i starten forventet en sterkere styring fra fylkeskommunen. Det første halvåret var preget av frustrasjon og usikkerhet rundt forventninger, men dette snudde rundt årsskiftet da begge lærergruppene tok mer styring i utviklingen av prosjektet samt utviklet et tydeligere eierforhold til prosjektet. På den andre siden er det et funn at prosjektledelsen i TFK ga lærergruppene tillit og stor frihet i utformingen av prosjektet på den enkelte skole, og at lærergruppene etter hvert benyttet denne friheten til å tilpasse prosjektet sine elevgrupper. Prosjektledelsen i TFK sørget for at prosjektet fulgte den planlagte progresjonen med videreføring til andre skoler det tredje året, selv om dette arbeidet ble noe annerledes enn skissert i delmålene for prosjektplanen. Dette utdypes i kap.5.1.4. I lærerintervjuene kom det også fram at en tett kobling til og støtte fra skoleledelsen har vært viktig for utviklingen av prosjektet på den enkelte skole.

### 5.1.2. Avsatt samarbeidstid for lærergruppene

Noen av ressursene i prosjektet gikk til ukentlig avsatt samarbeidstid for lærerne. Lærergruppene har bestått av de fleste faglærere som underviste i Åpen dør-klassene, med unntak av faglærer i kroppsøving og noe variasjon i hvilke fremmedspråklærere ved STUDSPES som har deltatt. I delrapport 1 ble det formidlet et hovedfunn fra analysen av intervjumaterialet og spørreundersøkelsen at den avsatte samarbeidstiden syntes å ha avgjørende betydning for både utviklingen av arbeidet med grunnleggende ferdigheter, klassemiljø og oppfølging av elever. Her følger en samskriving av to beskrivelser av lærernes *egen læring* fra spørreundersøkelsen våren 2016, hvor betydningen av samarbeidstiden blir understreket:

Økt bevissthet, økt forståelse for hvilken rolle kompetanse i grunnleggende ferdigheter har i selve læringsprosessen, ikke bare i et «ferdig» produkt. Ser også hvor nytte jeg har av samarbeid med andre lærere som har andre fag, for å dele erfaringer og få gode innspill på god undervisning. Motiverende når vi drar i



samme retning. Jeg har også lært at arbeidet med grunnleggende ferdigheter ikke blir et merarbeid for verken lærere eller elever, men noe som gjør det enklere for elevene å tilegne seg fagkunnskap raskere resten av året. Av dette har jeg lært hvor viktig det er med dette fokuset hos alle lærerne. Elevenes utbytte av teamsamarbeidet blant lærerne er større enn jeg trodde på forhånd. Elevene føler seg tryggere på at det en lærer sier, gjelder i alle andre læreres timer også.

Beskrivelsene gir innblikk i lærernes økte bevissthet og forståelse for betydningen av å arbeide med de grunnleggende ferdighetene, og at dette arbeidet ikke oppleves som merarbeid, men snarere letter læringsprosesser for elevene i fagene. Lærersamarbeidet beskrives som faglig motiverende og at det påvirker elevenes utbytte i større grad enn antatt. Elevene ga også uttrykk for at de merket at lærerne samarbeidet, som eksemplifisert ved sitatet under:

Og så føler jeg kanskje at vi er ganske trygge på lærerne våre (...). De merker veldig fort hvis det er noe med oss (...). De kjenner oss. Og så sånne små kommentarer hvor de sier; ja, jeg hørte hva dere dreiv på med i det andre faget. – Ja, så da snakker lærerne om oss, da, på en måte.

Eleven merket at lærerne snakket om dem, og utsagnet står i en kontekst hvor eleven forteller at de er trygge på lærerne sine og at lærerne kjenner dem. Av det leser jeg at det å bli snakket om her beskrives som noe positivt. At den avsatte samarbeidstiden til lærerne viste seg å ha så stor betydning, fikk konsekvenser for skolens videre organisering av lærersamarbeid. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 5.1.4 om intern og ekstern spredning.

### 5.1.3. Kompetanseheving: Kurs, veiledning og skolebesøk

I kap.2.3 vistes en oversikt over de ulike aktivitetene i prosjektet knyttet til lærernes kompetanseheving. I dette kapittelet presenteres funn fra lærerintervjuene knyttet til kompetansehevingen.

Lærerne hadde tilbud om regelmessig veiledning fra den ansvarlige for kompetansehevingen ved USN alle tre årene. Det ble gitt noe individuell veiledning etter observasjon av undervisning, men dette ble ikke gjennomført for alle lærerne og begge lærergruppene uttrykte ønske om mer individuell veiledning. Det meste av veiledningen foregikk i hel gruppe på konkrete undervisningsopplegg, oppfølging av resultater fra kartleggingsprøver, framlegg knyttet til ekstern

spredning og planarbeid. Det er et tydelig funn fra analysen at veiledningen det første året var av avgjørende betydning for utviklingen av prosjektet, slik sitatet under viser:

Så jeg opplever veldig NN som, på en måte veldig på tilbudssida, og, på en måte strekker seg så langt hun kan på tida. Og hun har jo, i hvert fall som jeg opplever, egentlig vært limet i prosjektet, på en måte. Hun er bare ansvarlig for en liten del, likevel så var det hun, hun som var prosjektet. Uten henne så hadde det ikke eksistert.

Dette utdraget er fra et lærerintervju våren 2016, og må leses på bakgrunn av informasjonen gitt i kap.5.1.1 om frustrasjon i lærergruppene det første halvåret. Sitatet gir innblikk i betydningen av at det er noen som følger tett opp i starten av et prosjekt.

Om de ulike fagsamlingene og skolebesøkene, ble det tydelig i analysen av lærerintervjuene at dialog med foredragsholdere og andre lærere i etterkant av fagpresentasjoner var avgjørende for hvilket læringsutbytte lærerne beskriver at de har fått. Lærerne beskriver også at det har vært viktig at noe av kompetansehevingstilbudet har vært tilpasset de to studieprogrammene og at de selv har fått være med å påvirke tilbudet. Intervjumaterialet gir flere eksempler på at lærerne har tatt med seg konkrete ideer fra både kurs og skolebesøk som de har tilpasset og tatt i bruk i eget arbeid. Det ser ut til å ha vært av stor betydning for utviklingen av prosjektet på den enkelte skole at lærerne har fått inspirasjon og input utenfra, men at det er samarbeidstiden som har gitt rom for å utvikle egen kompetanse slik dette utsagnet fra en av lærerne viser: «Det at vi har vært på Skrivesenteret og vi har vært på kompetansehevingskursa og masse forskjellig, det har vi jo vært før og. Men nå kan vi sette oss ned å prate om det vi har lært og tenke sammen om åssen vi kan bruke det i klassen”.

Samarbeidstiden, veiledning, ulike kurs og skolebesøk har bidratt til at lærerne som har deltatt i prosjektet har utviklet en spesialisert kompetanse innenfor arbeid med grunnleggende ferdigheter. Både i intervjuene, i prosjektmøter og på fellessamlinger har lærerne gitt uttrykk for en sterk motivasjon for prosjektet samt et ønske om å gjøre en god jobb.

#### 5.1.4. Intern og ekstern spredning

I prosjektplanen er det formulert forventninger til implementering til nye klasser på samme skole, her kalt *intern spredning*, og videreutvikling av modellen til bruk for andre skoler i fylket, her kalt *ekstern spredning*.

*Den interne spredningen* har foregått på flere måter. Begge lærergrupper utarbeidet faglige opplegg som involverte alle Vg1-klasser ved skolene. Dette utypes i kap.5.2.1. Den interne spredningen har også foregått ved at lærere fra prosjektgruppene har delt sine erfaringer og konkrete opplegg med andre lærere i andre samarbeidskontekster. I tillegg har lærergruppene hatt innlegg for kollegaer på personalmøter. Ved skolen som representerer STUDSPES har det hvert år vært noe utskifting av lærere i prosjektgruppen. Dette har også fungert som intern spredning, da lærere som har gått ut av gruppen har kunnet videreformidle måter å arbeide på i nye samarbeidskonstellasjoner. Et annet eksempel på intern spredning er en digital, systematisk resultatoppfølging lærerne ved B&A utarbeidet, som i en forenklet versjon ble videreført til andre team ved skolen.

Et ytterligere eksempel på intern spredning er at ved begge skolene førte erfaringene fra prosjektet til planlagte endringer av samarbeidstid for alle lærere som jobber med Vg1-klasser fra høsten 2018, slik at lærere som underviser i samme klasse skal få noe fast samarbeidstid. På grunn av at mange lærere underviser i flere klasser og på flere trinn, er det vanskelig å få til avsatt samarbeidstid rundt arbeid i alle klasser på alle tre trinnene og derfor blir Vg1 prioritert. I analysen av intervjumaterialet er det funn som tyder på at det systematiske arbeidet med grunnleggende ferdigheter og klassemiljø for Åpen dør-klassene på Vg1 preger klassene i det videre løpet. Det ser også ut til å ha vært en fordel der en lærer fra prosjektgruppene har fulgt klassen videre, og har kunnet bygge videre på den kjennskapen til elevene som ble etablert i Åpen dør-arbeidet og dermed raskere har kunnet ta tak der det var behov for ekstra oppfølging.

*Det tredje prosjektåret* ble gjennomført ulikt ved de to skolene. Ved STUDSPES fortsatte arbeidet med grunnleggende ferdigheter i en ny Vg1-klasse samtidig som lærergruppen arbeidet med intern og ekstern spredning. Ved B&A ble det ikke satt i gang en ny Åpen dør-klasse, og lærergruppen ble spredt til andre team med den hensikt å bidra i intern spredning. Lærerne beskriver dette som utfordrende fordi det ikke var avsatt fast samarbeidstid til de nye teamene og at spredningen i hovedsak foregikk til enkeltlærere. De ga også uttrykk for at de savnet det faglige samarbeidet de

hadde utviklet i lærergruppen gjennom to år og så fram til å gjenoppta dette samarbeidet høsten 2018.

*Den eksterne spredningen* ble noe annerledes enn det som var skissert i prosjektplanen og eksplisitt uttrykt i delmål 3. Prosjektplanen la opp til at skolene skulle utarbeide en pedagogisk modell som kunne tas i bruk på andre skoler i fylket etter endt pilotering. På bakgrunn av erfaringene som ble gjort i prosjektet og delrapporter fra følgeforskningen, besluttet TFK at prosjektet skulle utvides med tre nye år og tre nye skoler ble involvert. Den eksterne spredningen har vært rettet mot de nye prosjektskolene og har foregått i år tre av prosjektet.

På 2-dagers samling våren 2017 arbeidet lærergruppene hver for seg med å utarbeide en modell over arbeidet med grunnleggende ferdigheter ved den enkelte skole. Når den eksterne spredningen startet høsten 2017, ble disse modellene ikke tatt i bruk. På den første samlingen for de nye skolene la begge lærergruppene heller vekt på å vise praktiske og konkrete oppgaver knyttet til arbeid med grunnleggende ferdigheter i ulike fag og lot de nye lærerne prøve disse ut. For STUDSPES fortsatte den eksterne spredningen ved at lærere fra de nye skolene kom på skolebesøk og fikk et innblikk i arbeidet. Skolebesøk var også et tilbud fra lærergruppen ved B&A, men var på intervjudtidspunktet ikke benyttet.

## **5.2. Arbeid med grunnleggende ferdigheter**

I de følgende underkapitlene presenteres funn fra arbeidet med grunnleggende ferdigheter med utgangspunkt i analysen av intervjudata fra lærere og elever ved de to skolene. Fordi funn fra lærerintervjuene gir et bakteppe for å forstå funn fra elevintervjuene, presenteres disse først. Som beskrevet i kap.5.1.2 «Avsatt samarbeidstid for lærergruppene», hadde lærernes samarbeidstid betydning også for etablering av klassemiljø og oppfølging av enkeltelever. Begge lærergruppene prioriterte å bli godt kjent med elevene ved oppstart, etablere felles regler og gjennomføre ulike tiltak for trivsel og et godt klassemiljø. Dette ligger her som et bakteppe for presentasjonen av lærernes arbeid med grunnleggende ferdigheter.

### **5.2.1. Lærernes arbeid med grunnleggende ferdigheter**

Analyse av intervjumateriale fra alle tre årene viser at det første året var preget av utprøving av ulike faglige opplegg og av planlegging, mens arbeidet med grunnleggende ferdigheter i år to for B&A og år to og tre for STUDSPES fulgte en årsplan som ble utviklet på bakgrunn av erfaringene fra

det første året. Når det gjelder delmål 1 og forventingen om å arbeide med alle de grunnleggende ferdighetene i alle fag, ser dette ut til å ha vært enklere å gjennomføre i fag med flere timer i uken enn for eksempel et 2-timers fag.

Ved STUDSPES ble ferdighetene lesing, skriving, muntlige og digitale ferdigheter arbeidet systematisk med i alle fag, mens regning som ferdighet ble arbeidet med i enkelte fag. Eksempler på arbeid med muntlige ferdigheter er innføring av lærende dialoger i tillegg til at det ble lagt opp til aktiviteter som muntlige framføringer og diskusjoner. Lærerne knyttet kontakt med en fagperson på profesjonsdagen med tema muntlighet (se kap.2), som ved to anledninger besøkte skolen og ga videre opplæring i lærende dialoger.

I arbeid med lesing har ulike lese- og læringsstrategier blitt brukt i ulike fag og i år tre innførte lærerne et leseprosjekt der elevene skulle lese i en valgfri bok eller tidsskrift. Leseprosjektet benyttet tid fra flere fag og, og i lesetiden leste også lærerne bøker. En av lærerne forteller at hun benyttet denne tiden til å lese og bli kjent med dagens ungdomslitteratur. Lærerne beskriver at det var et bevisst valg å ikke knytte noen form for produkter eller vurdering til leseprosjektet, da hensikten var å gi elevene leseglede. I tillegg til å gi elevene mulighet for å oppleve leseglede, ga lærerne på denne måten elevene også et pusterom fra skolehverdagens forventinger og prestasjonskrav.

Innenfor skriving utarbeidet lærerne skrive-rammer for ulike sjangere samt en skrivebrosjyre som er gjort tilgjengelig for alle elevene ved skolen. Etter inspirasjon fra besøk til Skrivesenteret og på bakgrunn av de erfaringene lærerne gjorde med skriving det første året, arrangerte de en felles skrivedag for alle Vg1-klassene i høstsemesteret år to og år tre i prosjektet. Denne skrivedagen ble tatt inn i skolens faste aktiviteter og videreføres. Skrivedagen arrangeres med ulike stasjoner knyttet til oppbyggingen av en tekst og kildebruk og hvor det er et poeng at faglærere i andre fag enn språkfagene også bidrar. Beskrivelsene i intervjumaterialet tyder på at denne dagen ikke bare er viktig for elevene, men at den også bidrar til faglig input på skriving for andre faglærere.

I arbeid med digitale ferdigheter har lærerne lagt til rette for muntlige presentasjoner ved hjelp av verktøyet Screencastomatic, bruk av Quizlet ved innlæring av gloser og begreper og lærerne har brukt systematisk One Note i engelsk og fremmedspråk i undervisningen og i tilknytning til samarbeid, tilbakemeldinger og vurderinger. One Note ble også brukt som verktøy i et tverrfaglig prosjekt:

Alle tre årene hadde Åpen-dør klassene en tverrfaglig prosjektuke med temaet genteknologi som

involverte alle fag unntatt matematikk og kroppsøving, der elevene arbeidet med de grunnleggende ferdighetene på ulike måter. Prosjektarbeidet ga grunnlag for både skriftlige og muntlige vurderinger i fagene.

Lærergruppen ved STUDSPES hadde som vist lagt opp til noe tverrfaglig arbeid, men det ser ut til at hovedarbeidet med de grunnleggende ferdighetene har vært knyttet til arbeid i det enkelte fag. For B&A ser dette noe annerledes ut, der denne lærergruppen la vekt på å utvikle faglige opplegg på tvers av fag og som inkluderte arbeid med flere grunnleggende ferdigheter samtidig. Dette har trolig sammenheng med FYR-metodikken,<sup>10</sup> som lærergruppen allerede var kjent med og som de videreutviklet i prosjektet ved å fokusere på arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Et eksempel er at noe av matematikkundervisningen ble flyttet til verkstedet, og arbeid med ferdigheten regning ble knyttet til konkrete oppgaver elevene hadde der. Her er det et poeng at det var ikke yrkesfaget som ble flyttet inn i fellesfaget i klasserommet, men at fellesfaget ble flyttet til verkstedet.

Her følger noen eksempler på pedagogiske opplegg lærergruppen ved B&A utviklet i prosjektet: I engelsk arbeidet elevene med en reisebrosjyre hvor skriving og digitale ferdigheter var fokusert. I naturfag ble det utarbeidet et praktisk opplegg med temaet fordøyelsessystemet som inkluderte digitale og muntlige ferdigheter samt lesing og skriving. Eksempel på et tverrfaglig opplegg er elevenes produksjon av billedbok over verktøy som inkluderte fagene byggfag, norsk og engelsk samt digitale ferdigheter og skriving.

Lærerne la vekt på å gjøre elevene kjent med en rekke digitale verktøy i undervisningen. Eksempler på digitale verktøy er Word, Excel, utklippingsverktøy, bildebehandling, kalkulator, lasermåler, nivileringslaser og samskrivingsverktøy. Til muntlige framføringer ble elevene kjent med bruk av Power Point, Prezi og videoinnspilling i One Note.

Det ble lagt stor vekt på ferdigheten lesing ved et leseprosjekt som strakk seg over flere uker og som ble videreutviklet i år to til å inkludere fagene norsk og engelsk, samt digitale og muntlige ferdigheter og skriving. Leseprosjektet ble utarbeidet i et samarbeid mellom norsklærer i prosjektgruppa og bibliotekar. Dette spredte seg til de andre Vg1-klassene som kjører sine egne varianter av leseprosjekt.

---

<sup>10</sup> FYR står for Fellesfag-Yrkesretting-Relevans

Et annet grep denne lærergruppen gjorde, var å utarbeide et digitalt system for resultatoppfølging for elevene. Lærerne ga uttrykk for at dette systemet ga alle faglærerne innblikk i resultater og behov for oppfølging i de ulike fagene, og ga dem på denne måten muligheten for oppfølging av den enkelte elev.

Det kommer fram i lærerintervjuene at alle i lærergruppene jobbet sammen for å utvikle arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, og at det fikk betydning for lærere som ikke hadde jobbet like mye med dette før. I delrapport 1 er dette belyst slik: «Lærerne sitter med ulik fagkompetanse, og det ser ut til at de som ikke er språklærere i større grad har fått en bevissthet om bruk av de grunnleggende ferdighetene i undervisningen og i veiledning av elever». Det at lærerne har hatt et felles fokus på arbeidet med de grunnleggende ferdighetene understrekes også i dette utsagnet fra en lærer i intervju år tre: «Vi er jo alle skrivefagere».

### 5.2.2. Elevenes respons på arbeid med grunnleggende ferdigheter

I alle elevintervjuene var klassemiljø, trivsel og relasjon til medelever og lærere temaer. Jeg viser noen elevuttalelser knyttet til disse temaene før jeg presenterer elevenes respons på arbeid med grunnleggende ferdigheter. Disse elevuttalelsene gir innblikk i forutsetninger for arbeidet i Åpen dør-klassene.

Elevene ved STUDSPES beskriver gode klassemiljø som eksemplifisert i sammenskrivingsstatistikk under:

Alle er veldig inkluderende, og det er veldig sånn koselig miljø, egentlig. Den beste klassen jeg har hatt i løpet av livet. Det er ingen som er slemme mot hverandre eller noe sånt. Det virker som alle blir inkludert, i alle fall i forhold til det jeg har sett, jeg vet ikke om jeg kan snakke for alle, men etter det jeg har lagt merke til, så. Det er liksom samme hvem du blir satt ved siden av, og du kan snakke åpent da. Og det går an å diskutere og.

Sitatet viser at elevene trakk fram inkludering som viktig for klassemiljøet. Gjennomgående beskriver elevene trivsel og gode klassemiljø begge årene. I tillegg beskrev elevene makkerskap hvor de ble plassert med ulike elever etter en rulling, og annerledesdager som for eksempel turer og ekskursjoner som viktige for utviklingen av et godt klassemiljø. Elevene beskriver stort sett gode relasjoner til lærerne sine og at de opplever at lærerne bryr seg både om deres faglige utvikling som

elever og viser interesse for dem som mennesker. At lærerne gir konkrete tilbakemeldinger på elevarbeid ser ut til å bidra til både mestring og motivasjon for læring, slik dette sitatet viser:

Jeg har gått opp en karakter etter at jeg begynte på vgs, da. (...). Etter at vi har hatt prøver og sånn, så pleier hu å snakke sånn: (...) hvordan vi burde jobbe for å få en høyere karakter, da. Det synes jeg er veldig greit å få sånn tilbakemelding. (...) også det at hun går litt rundt og sjekker at alle skjønner det. At læreren er flink til å lære vekk. Og, karakteren er også viktig, da. Jeg har lyst på gode karakterer, og da må jeg jobbe for å oppnå de karakterene.

Faget som omtales her er matematikk. Sitatet gir innblikk i elevens egne forventninger til gode karakterer og at hun peker på sammenhenger mellom karakterer og egen innsats. I tillegg gir sitatet et innblikk i en erfart praksis der lærer gir konkrete tilbakemeldinger og sørger for at alle elevene henger med.

I likhet med elevene på STUDSPES, beskriver også elevene ved B&A gode klassemiljø og gode relasjoner til lærerne. En elev uttalte det slik: «På ungdomsskolen (...), jeg tror folk var mer redd for å bli dømt, og sånn. Og her kan alle liksom være seg selv». Flere av elevene beskrev forskjeller i klassemiljø fra ungdomsskolen til videregående, og noen reflekterte over om det at de nå var samlet om en felles interesse for byggfag var med på å skape et bedre miljø. Elevene la også merke til at lærerne la til rette for et godt klassemiljø, som i dette sitatet: «Vi har jo grilla, og, så de gjør det mest mulig greit for oss, da.» Elevene ved B&A ga også uttrykk for at de fikk god oppfølging av lærerne i fagene, og at det var lett å spørre om hjelp slik dette samskrivningssitatet av to elevutsagn viser: «De forklarer på en lett måte, så man kan skjønne med en gang. Hvis jeg ikke forstår, sa spør jeg: Kan du fortelle det en gang til? Man blir jo ikke flau eller noe sånt, hvis man spør om hjelp.»

At elevene trives, beskriver gode klassemiljø og god oppfølging fra lærere har trolig vært viktige forutsetninger for arbeidet i prosjektet. I det følgende gis en sammenfattet beskrivelse av elevenes respons på arbeidet med grunnleggende ferdigheter ved begge skolene.

### *Lesing*

Fordi de fleste elevene i STUDSPES-klassene var antatt gode lesere, var det interessant å finne ut om de hadde hatt utbytte av arbeidet med lese- og læringsstrategier. I alle tre gruppeintervjuene våren 2017 blir engelskfaget nevnt først når dette temaet kommer opp, her eksemplifisert ved et



elevutsagn: «Hun snakker om *før* vi leser, *mens* vi leser og *etter* vi leser. Og så må vi bruke forskjellige strategier til hver av dem. Og så bruke det som fungerer for oss». Eleven beskriver her både en opplæring i ulike lese- og læringsstrategier samt en forventning om at de selv kan avgjøre hvilke strategier som fungerer for den enkelte. En av elevene forteller at de har lært en del strategier på ungdomsskolen, men at de nå har fått et større repertoar:

Vi hadde jo mye læringsstrategier på ungdomsskolen, og jeg valgte alltid de jeg var vant til. Men nå har jeg fått nye som jeg KAN bruke. For til vanlig så ville jeg ikke ha gjort det, for jeg vet hva som passer for meg. Men nå har jeg liksom fått FLERE ting som passer for meg.

Selv om flere av elevene ved STUDSPES forteller at de helst bruker de strategiene de har blitt vant med etter ti års skolegang, så viser sitatet over at det å fokusere på lese- og læringsstrategier i fagene gir elevene større variasjon i hvordan de kan tilnærme seg et fagstoff.

I analysen av de individuelle elevintervjuene ved B&A våren 2016, var det et funn at elevene i stor grad hadde sine egne lese- og læringsstrategier som de benyttet ved innlæring av nytt fagstoff. Eksempler på dette er: lese og ta notater, skrive nøkkelord, løse oppgaver, lytte til læreren i timene, oversette til eget morsmål, lære utenat, lage og bruke flash-cards og stille spørsmål til teksten. Elevene hadde altså et bevisst forhold til hvordan de jobbet med en tekst for å lære og forstå innholdet. Mens elever som i utgangspunktet strevde med å lese beskrev at de hadde stor nytte av lese- og læringsstrategier som de ble presentert for, slik dette samskrivningssitatet fra to elever viser:

Når jeg skulle lese en tekst før, så fikk jeg ikke med meg hva jeg leste eller noen ting. Så fikk jeg jo prøvd den Bison-metoden. Det funka mye lettere. Og det er jo veldig bra, da. Han læreren legger veldig stort trykk på sånn Bison lesemetode, sånn at vi skal lese på overskriftene og de små tekstboksene og under bilder og sånn. (...) Eh, jeg synes det fungerer ganske bra, faktisk. I hvert fall hvis man ikke liker å lese så mye, at da leser man i hvert fall litte grann, da. Om man ikke leser alt, det er bedre enn bare å skumlese, for du får med deg mer når du faktisk leser det og husker det.

Sitatet viser at elevene kan forklare hva Bison-lesestrategi går ut på og at den hjelper dem i lesingen. Læreren det henvises til i sitatet er ikke språklærer. Analysen av gruppeintervjuene våren 2017 viste de samme funnene; noen elever brukte de strategiene de lærte i prosjektet, mens flere

benyttet sine egne strategier. Det kom også fram i denne analysen at noen elever strevde med å jobbe med en tekst på egenhånd.

Flere av elevene i disse to klassene hadde aldri lest en hel bok, og fikk gjennom leseprosjektet muligheten til å lese en bok for første gang i sitt liv. Her følger et utdrag fra det ene gruppeintervjuet som viser en dialog mellom en elev og intervjuer, og som synliggjør noe av ambivalensen elevene ga uttrykk for i sitt forhold til lesing:

Elev: Det var moro å lese

Intervjuer: Ja, du synes det var litt moro å lese?

Elev: Ja. Det var første boken som jeg leste, egentlig

Intervjuer: I hele ditt liv?

Elev: Ja (ler litt), jeg gidder ikke lese

Intervjuer: Har du lest noe mer etterpå, da?

Elev: Nei. Jeg liker ikke å lese

Intervjuer: Men du likte den?

Elev: Ja

Fokus på ferdigheten lesing ser altså ut til å ha hatt betydning for både elevene ved STUDSPES og elevene ved B&A, men på noe ulikt vis. For noen av elevene på B&A ser det ut til at opplæring i lesestrategier har vært av avgjørende betydning for å forstå en tekst og at leseprosjektet ga elever mulighet for å lese en hel bok for første gang. For elevene på STUDSPES ga fokus på lesestrategier noen av elevene nye strategier i møte med en tekst, men det viste seg at de fleste elevene allerede hadde lesestrategier som de ga uttrykk for at fungerte for dem. Å ha etablert egne lesestrategier gjaldt imidlertid også de fleste elevene som ble intervjuet på B&A.

### *Skrijving*

I gruppeintervjuene med elevene ved STUDSPES våren 2017 beskrives skrive dagen som positiv, og elevene trekker fram opplæringen i APA6 og kildekritikk som svært lærerikt. Elevene gir uttrykk for at de setter pris på skrive-rammene og varierte skriveoppgaver og trekker fram intervju og leserinnlegg i samfunnsfag som eksempler på dette. De gir også konkrete beskrivelser av skriveopplæring i andre fag enn språkfagene som vist i dette samskrivningssitatet: «Vi har veldig klare regler for hvordan vi skal formulere oss i matte. Og samfunnsfaglæreren, hun gir kommentarer. Det går på hvordan du skriver og. Så det er forskjell fra ungdomsskolen, egentlig».

Sitatet viser at elevene har oppmerksomhet rundt skiving i flere fag og gir et bilde av at det ikke bare er språklærere som tar ansvar for skriveopplæringen.

Også elevene ved B&A forteller at de har nytte av skrive-rammene som lærerne har utarbeidet for ulike sjangere. I de individuelle intervjuene fra våren 2016 forteller elevene om en bokanalyse de skulle skrive knyttet til leseprosjektet, og om rapporter fra arbeid i verkstedet som skrives i norskfaget. En av elevene gir uttrykk for at han jobber hardt med å få god karakter på rapportene:

Vanskelig å få høye karakterer, og sånn. Jeg har holdt meg ganske greit oppe i karakterene der og, men veldig hardt arbeid og sånn for å få de helt perfekte, de der rapportene. (...) De legger veldig stort trykk på sånn Hva, Hvordan og Hvorfor og sånn. Så du må skrive det. (...) Du må ha masse bilder, og. Ja, sånn de vil ha det, det er nesten en bruksanvisning, da, på hvordan man bygger det vil holder på med.

Sitatet gir et innblikk i arbeidet med ferdigheten skiving knyttet til sjangeren rapport og elevens forståelse for sjangeren. I gruppeintervjuene våren 2017 er det lignende funn som viser elevenes forståelse for sjangeren rapport: «Du må skrive så mye, så en person som vet ingenting om betongfag eller muring kan forstå det». Disse sitatene viser at elevene har jobbet aktivt med ferdigheten skiving i byggfaget. Tilsvarende funn gjelder ferdigheten regning.

### *Regning*

Elevene ved STUDSPES forteller at de har arbeidet med regning som grunnleggende ferdighet i naturfag og samfunnsfag. I et av gruppeintervjuene våren 2017 uttrykker en elev at det ikke kan være så enkelt for lærerne å fokusere regning som grunnleggende ferdighet i alle fag.

I både de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuene ved B&A beskriver elevene at de regner mye i byggfaget, og gir uttrykk for at det er viktig å være nøyaktige her. Regningen får en praktisk betydning, slik denne eleven uttrykker det: «Man må kunne litt matematikk (...). Hvor mye betong trenger man? Man må regne, da». Under vises et utdrag fra et gruppeintervju fra våren 2017 der to elever samtaler om en praktisk regneoppgave:

Elev2: For eksempel, det var ikke lenge siden vi var der ute for å måle flaggstanga på en sånn praktisk måte, da, men noen en-meters pinne, da

Intervjuer: Akkurat?

Elev2: Og så skulle vil ligge på bakken og sikte opp på noen sånne greier

Intervjuer: Er det allright, eller?

Elev1: Vi fikk det til

Intervjuer: Dere fikk det til? Ja

Elev1: Det er viktig

Intervjuer: Det er viktig. En annen måte å lære på, selvfølgelig når man

Elev2: Det er lettere å få med seg

Elev1: Ja, du husker alt

Elev2: At du har gjort det, istedenfor at de står på tavla og snakker og snakker og snakker

Denne dialogen understreker betydningen av å gjøre for å lære, i dette tilfelle «gjøre regning».

Betydningen av praktiske oppgaver knyttet til arbeid med de grunnleggende ferdighetene utdypes i slutten av dette underkapittelet.

### *Muntlige ferdigheter*

Elevene ved STUDSPES forteller at de har fått opplæring i begrepene ethos, pathos og logos knyttet til muntlige framføringer. De beskriver at de får tilbakemeldinger som omhandler bruken av powerpoint, tidsbruk, betydningen av å kunne innholdet godt, bruk av et fritt kroppsspråk og å kunne vise entusiasme.

Eksempler elevene på B&A gir på arbeid med muntlige ferdigheter er muntlig presentasjon av bokanmeldelsen i norskfaget og gruppeframlegg i naturfag. I tillegg forteller de om en muntlig framføring i engelsk der de kombinerte muntlige og digitale ferdigheter ved å spille inn sin presentasjon på engelsk. Innholdet i presentasjonen var knyttet til arbeid i byggfaget.

### *Digitale ferdigheter*

I arbeid med digitale ferdigheter nevner elevene ved STUSPES videoinnspilling av muntlige presentasjoner i engelsk, innspilling og redigering av reklamefilm i norsk, bruk av Word og OneNote i ulike fag. I tillegg til bruk av digitalt verktøy ved innspilling av muntlig presentasjon i engelsk, forteller elevene ved B&A om arbeid med brosjyrer med ulikt innhold der de måtte ta i bruk ulike digitale verktøy, som for eksempel Word, powerpoint og bildebehandling. Det ser altså ut til at bruk av digitale ferdigheter i stor grad har vært koblet til arbeid med andre grunnleggende ferdigheter.

### *Variert undervisning, tverrfaglighet og praktiske oppgaver*

I analysen av gruppeintervjuene av STUDSPES-elevene våren 2017 ga elevene uttrykk for at de setter stor pris på variert undervisning og praktiske oppgaver som en avveksling i en hverdag med mange teoritunge fag. I det ene gruppeintervjuet våren 2017 sier tre av fire elever at Kroppsøving er favorittfaget. En begrunner det slik: «Det blir litt mye teoretiske, jeg har ikke problemer med teoretisk fag, men, vi har det hele uka. Så det blir godt med litt avlastning, ja, med noe annet, da». For øvrig gir elevene uttrykk for at de setter pris på variert undervisning og praktiske oppgaver i de teoretiske fagene, og gir eksempler på slike opplegg. De trekker fram skuespill fra en rettsak i samfunnsfag, Gap Year-prosjekt i engelsk, forsøk og ekskursjon i naturfag og det tverrfaglige genteknologiprojektet.

I analysen av elevintervjuene ved B&A trer det fram som et hovedfunn at kombinasjonen av arbeidet med grunnleggende ferdigheter gjennom praktiske og tverrfaglige oppgaver ser ut til å ha styrket elevenes opplevelse av ferdighetenes og fagenes relevans. I tillegg til å jobbe med flere fag samtidig i en oppgave, kjennetegnes flere av disse oppgavene av at elevene måtte jobbe med flere grunnleggende ferdigheter samtidig. Et eksempel på dette er en praktisk oppgave i naturfag med temaet fordøyelsessystemet der elevene arbeidet med både lesing, skriving, muntlige og digitale ferdigheter. Elevene beskriver i detalj hvordan ulike rom i skolebygningen representerte ulike deler av fordøyelsessystemet og hvordan de samarbeidet i grupper med et framlegg. Elevene gir flere eksempler på praktiske oppgaver i naturfag, hvor det at de har gjort noe praktisk hjelper dem til å huske. Et annet eksempel på et tverrfaglig opplegg som kombinerer flere ferdigheter, er arbeidet med billedbok over verktøyene i verkstedet med forklaringer på både norsk og engelsk.

For å nyansere bildet noe; elevene ga også eksempler på oppgaver eller faginnhold som de mente de ikke fikk bruk for senere. Eksempler de ga var ligninger i matematikk og arbeid med en brosjyre om skolen. Men konkret og praktisk arbeid med grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for å utføre oppgaver i byggfaget ble beskrevet som relevant.

På bakgrunn av denne gjennomgangen av elevenes respons på arbeidet med grunnleggende ferdigheter, ser det ut til at elevene har hatt utbytte av dette arbeidet. Begge elevgruppene gir konkrete beskrivelser av arbeid med alle de grunnleggende ferdighetene. Det verdt å merke seg den betydning elevene ved begge programfagene tillegger praktiske oppgaver og variert undervisning.

### 5.3. Kartlegging av elevenes lese- og skriveferdigheter

For å få et best mulig utgangspunkt for arbeidet med de grunnleggende ferdighetene lesing og skrivning, benyttet lærerne i samarbeid med veileder fra USN kartleggingsprøver for å få oversikt over den enkelte elevs ferdigheter. Dette underkapittelet er skrevet på bakgrunn av et notat utarbeidet av USNs ansvarlig for kompetanseheving og veiledning i forbindelse med sluttrapporten. Først beskrives bruken av kartleggingsprøver.

Ved prosjektstart var Utdanningsdirektoratets (Udirs) *Kartleggingsprøve i lesing for Vg1* obligatorisk og denne ble også brukt i prosjektet. Veileder fra USN arbeidet for å få på plass en komplimenterende kartleggingsprøve som også kunne måle skriveferdigheter og andre områder ved leseferdigheter. Etter tillatelse fra PPT, Rogaland<sup>11</sup>, ble de to prøvene *Kartleggingsprøve i lesing og skrivning for elever i voksenopplæringen i Rogaland* og *Kartlegging av lese- og skriveferdigheter* (Rogaland) satt sammen til en kartleggingsprøve som ble benyttet i Åpen dør-klassene. Ved STUDSPES ble Udirs kartleggingsprøve i lesing og den sammensatte prøven i lese- og skriveferdigheter benyttet alle tre årene, mens ved B&A var det deler av den sammensatte kartleggingsprøven i lese- og skriveferdigheter som ble benyttet videre. Kartleggingsprøvene ble foretatt både på høsten og våren for å måle om det var skjedd en utvikling av elevenes ferdigheter. I det følgende beskriver jeg hva de ulike prøvene måler.

Kartleggingsprøven i lesing for Vg1 (Udir) måler leseforståelse og avkodingsferdigheter. Dette er ikke en diagnostisk prøve, men den vil kunne gi indikasjoner på om det er elever som bør utredes for lesevansker. Hensikten med prøven er å gi et bilde av elevenes leseferdigheter som et grunnlag for å vurdere hvordan leseoppfølgingen kan foregå i fagene. *Leseforståelsen* måles ved at elevene leser flere tekster og svarer på spørsmål med ulik vanskelighetsgrad. Noen spørsmål er rettet mot faktaopplysninger, andre mot forståelse av sammenhenger og noen spørsmål besvares ved å kunne lese mellom linjene. *Avkodingsferdighetene* måles ved en ordkjedetest. Her er fire og fire ord satt sammen, og elevene skal skille ordene med en strek innenfor en tidsramme på fem minutter. Et eksempel på dette er: treskoistil; tre-sko-is-til. I løpet av disse fem minuttene viser elevene hvor mange ordkjeder de klarer å avkode. Dersom de skårer lavt kan det bety at de leser sakte og antakelig strever med å få med seg innholdet i en tekst.

---

<sup>11</sup> PPT for videregående opplæring, Rogaland

Den sammensatte kartleggingsprøven i lese- og skriveferdigheter måler lesehastighet, elevenes forhold til lesing og skriveferdigheter. *Lesehastigheten* måles gjennom at elevene leser en tekst på en gitt tid, og samtidig setter inn rett ord (utfra tre alternativer) i setningene. Antall ord og rette/gale svar gir informasjon både om lesehastighet og leseforståelse. *Elevenes forhold til lesing* finner man utfra hvordan de beskriver sine lesevaner og beskrivelser av hvor viktig lesing er for dem. *Skriveferdigheter* måles ved at elevene svarer på oppgaver og ved en orddiktat. Resultatene kan avdekke om det er noen elever som har skrivevansker det må jobbes videre med og eventuelt utredes.

De første kartleggingsprøvene høsten 2015 viste store forskjeller i resultater for elevene ved STUSDSPES og elevene ved B&A. Ved STUSDSPES avdekket prøvene at det var et par elever som strevde noe med lesing. Dette stemte overens med det lærerne allerede hadde fanget opp, men kartleggingen ga utfyllende informasjon som lærerne sammen med veileder fra USN arbeidet videre med for å sikre god oppfølging av elevene. Ved B&A viste det seg at selve gjennomføringen av Kartleggingsprøven i lesing for Vg1 (Udir) bød på utfordringer da prøven var for vanskelig for elevene. Tekstene som de skulle svare på spørsmål fra var for lange, og flere elever ga opp eller unnlot å svare. Slik sett var denne leseprøven ikke egnet for å fange opp elevenes reelle leseforståelse, samtidig som den ga tydelige signaler på at de ikke taklet det forventede nivået på tekster for ungdom på dette alderstrinnet. I tillegg viste resultatene for lesehastighet og avkoding at over halve klassen trengte særskilt oppfølging. Resultatet fra denne kartleggingen var ikke i samsvar med det forventede nivået ut fra elevenes grunnskolepoeng (se kap.5.4), og lærergruppen brukte mye tid sammen med veileder ifra USN på å finne muligheter for å styrke elevenes leseferdigheter. På bakgrunn av denne erfaringen ble ikke Udirs leseprøve videreført for B&A, som konsentrerte seg videre om å måle lesehastighet, elevenes forhold til lesing og skriveferdigheter ved hjelp av den sammensatte kartleggingsprøven i lese- og skriveferdigheter.

Resultater fra kartleggingsprøvene våren 2016 viste at elevene ved begge studieprogrammene hadde framgang, men framgangen var størst hos elevene på B&A. Det er interessant at også elevenes forhold til lesing hadde endret seg. Mens mange elever beskrev et lunkent forhold til lesing høsten 2015, var beskrivelsene våren 2016 langt mer positive.

Kartleggingsprøvene synes å ha vært nyttige redskap både for å gi lærerne utvidet informasjon om elevenes ferdigheter innen lesing og skriving slik at de best mulig kan legge opplæringen til rette for

elever som strever, og samtidig et nyttig redskap for å måle elevers framgang. Isolert sett kan slike prøver inneha mange feilkilder, men når resultatene leses i sammenheng med den kunnskapen lærerne allerede har om elevenes ferdigheter, ser det ut til at de har vært nyttige for oppfølging av elevenes arbeid i fagene.

## 5.4. Tallmateriale: Grunnskolepoeng og gjennomføring

Her presenteres tallmateriale<sup>12</sup> som viser grunnskolepoeng og gjennomføringsprosent for Åpen dør-klassene og til sammenligning gjennomsnittstall fra Telemark fylkeskommune og nasjonale tall for de to aktuelle studieprogrammene. For STUDSPES er det også som et sammenligningsgrunnlag lagt inn tall fra tilsvarende klasser på samme skole, mens dette ikke lot seg gjøre for skolen som er representert ved studieprogrammet B&A. Som ytterligere sammenligningsgrunnlag er det inkludert tall fra året før prosjektet startet.

Tabellene<sup>13</sup> som presenteres viser tall fra 1.-3. klasse for STUDSPES, og gir dermed tilgang til grunnskolepoeng og gjennomføring for den første prosjektklassene for hele studieforløpet.

Tabellene for B&A viser tilsvarende tall for Vg1 og Vg2. Databasen har ikke oversikt over hva disse elevene foretar seg etter Vg2. Selv om prosjektet har vært gjennomført kun i Vg1-klasser ved begge skoler, er det interessant å inkludere de tilgjengelige tallene for klassenes videre løp fordi det kommer fram av analysen av lærerintervjuer at elevene har tatt med seg erfaringer fra arbeidet med grunnleggende ferdigheter i Vg1 videre.

Jeg presiserer at det her ikke er foretatt en dyptpløyende kvantitativ analyse av de ulike variabler som skjuler seg bak tallene og at tallmaterialet i denne rapporten fungerer som støttestoff til det kvalitative datamaterialet. Hensikten med denne presentasjonen er å se om tallmaterialet indikerer sammenhenger mellom arbeidet med grunnleggende ferdigheter, karaktergjennomsnitt og gjennomføringsprosent.

Den første tabellen viser grunnskolegangspoeng for Åpen dør-klassene ved STUDSPES sammenlignet med tilsvarende klasser ved samme skole samt fylkes- og landsgjennomsnitt.

---

<sup>12</sup> Kilde: Tallmaterialet er gjort tilgjengelig fra Telemark fylkeskommunes database *Hjernen og Hjertet*.

<sup>13</sup> I tabellene er det angitt fargekoder: Gult er klassene og kullene året før prosjektet startet, blått er første år i prosjektet, grønt er andre år og rosa tredje år. *Poeng* henspiller på grunnskolepoeng for de elever som går i nevnte klasse eller kull, *Prosent* angir gjennomføringsprosent og *Antall* angir antall elever i klassene.



#### Grunnskolepoeng STUDSPES Åpen dør-klasse

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall
VG1	45,4	27	49,0	25	43,3	24	48,6	28

#### Grunnskolepoeng øvrige STUDSPES-klasser, samme skole

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall
VG1	46,2	38	44,7	59	46,9	48	45,1	39

#### Inngangspoeng STUDSPES Telemark fylke

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall
VG1	44,9	704	45,2	743	44,1	751	44,1	684

#### Grunnskolepoeng STUDSPES Nasjonalt

	17-18		16-17		15-16		14-15	
	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall
VG1	45,4		49,0		43,3		48,6	

Tabellen viser at grunnskolepoengene varierer noe de ulike årene, men at inngangsverdiene for elever som starter på STUDSPES har et relativt høyt gjennomsnitt. Tallene viser at Åpen dør-klassene og tilsvarende klasse året før prosjektstart ligger på landsgjennomsnittet alle årene som er vist. Det er interessant å merke seg det høye snittet på 49 poeng for Åpen dør-klassen som startet opp høsten 2016 som en informasjon å ta med i lesingen av tall på gjennomføring og funn fra den kvalitative analysen.

Øvrige STUDSPES-klasser ved samme skole ligger noen karakterpoeng over Åpen dør-klassen i 2015 og 2017, mens noen poeng under i 2014 og 2016. Gjennomsnittet for Telemark fylkeskommune holder seg ganske jevnt disse fire årene med en variasjon i grunnskolepoeng fra 44,1 til 45,2 i gjennomsnitt.

Under følger tabell for gjennomføring for Åpen dør-klassene i STUDSPES og andre STUDSPES-klasser ved samme skole:

#### Gjennomføring STUDSPES Åpen dør-klasser

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall
VG1	96,3	27	100,0	25	91,7	24	83,3	30
VG2	100,0	27	89,7	29	84,0	25	76,7	30
VG3	92,6	27	95,3	26	76,7	30	96,2	26

#### Gjennomføring øvrige STUDSPES-klasser, samme skole

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall
VG1	87,2	39	93,3	60	94,0	50	92,5	40
VG2	90,0	50	76,1	46	92,3	39	87,8	41
VG3	85,7	42	71,8	39	72,1	43	79,1	43

Sammenlignet med tilsvarende klasse fra 2014-2015 før prosjektet startet, viser tallene en merkbar økning i gjennomføring på Vg1 for Åpen dør-klassene i de tre årene prosjektet ble gjennomført fra en økning på 8,4 prosentpoeng til 16,7 prosentpoeng for klassen 2016-2017 som hadde 100% gjennomføring. Dette bildet blir mer nyansert når disse tallene sammenlignes med tallene for de andre STUDSPES-klassene ved samme skole. Det er likevel interessant å se nedgangen i gjennomføring for de øvrige klassene som startet i 2015, hvor tallene fra Åpen dør-klassene som startet i 2015 og 2016 skiller seg ut ved høyere gjennomføring for Vg2 og for Vg3 som startet i 2015. Selv om gjennomføringen for Åpen dør-klassen med oppstart 2015 har lavere gjennomføring enn de øvrige klassene på Vg1, er det langt mindre variasjoner i gjennomføringen alle tre årene enn for de øvrige klassene. Tabellene under viser gjennomføring for Telemark fylke og gjennomføring nasjonalt for STUDSPES-elever.

#### Gjennomføring STUDSPES Telemark fylke

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall
VG1	90,2	716	90,0	750	86,9	770	91,5	695
VG2	85,5	709	80,0	699	83,5	642	85,1	691
VG3	78,6	733	76,9	657	79,1	722	78,6	728

#### Gjennomføring STUDSPES Nasjonalt

	17-18	16-17	15-16	14-15
	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent
VG1	91,5	91,3	91,5	90,5
VG2	86,2	86,9	85,2	83,2
vG3	83,5	84,4	82,2	80,2

Selv om gjennomføringen er relativt høy for dette programfaget, viser også disse tallene at gjennomføringsprosenten synker for Vg2 og vG3 på fylkesnivå og nasjonalt.

På bakgrunn av denne gjennomgangen, skiller Åpen dør-klassene seg ut med mindre variasjon i gjennomføring de tre årene og langt høyere gjennomføring for Vg2 og Vg3. Her ligger Åpen dør-klassene høyere enn både snittet i Telemark og landsgjennomsnittet. Tallene viser en signifikant forskjell som gir grunn til å tro at arbeidet med grunnleggende ferdigheter har hatt betydning for gjennomføringen for elevene i STUDSPES-klassene i prosjektet.

I de følgende tabellene vises grunnskolepoeng for B&A ved prosjektskolen sammenlignet med fylket og nasjonale tall for denne studieretningen. Jeg har inkludert tall fra 2017-2018 selv om det ikke ble arbeidet med en Åpen dør-klasse dette året.

Den første tabellen over grunnskolepoeng ved prosjektskolen er delt i to, og viser at det var to klasser i dette programfaget 2014-2015 på Vg1 med til sammen 27 elever:

#### Grunnskolepoeng B&A året før Åpen dør

2014-2015				
Poeng	Antall		Poeng	Antall
30,8	13,0	1BAB	32,5	14

Tabellen under viser at disse klassene ble slått sammen til en klasse på Vg2 hvor 16 elever startet. En mulig forklaring på nedgangen i elevtall kan være er at noen elever søkte seg inn på en tilsvarende linje ved andre skoler i fylket. Tallene viser også en nedgang i antall elever som starter på B&A ved denne skolen. Under følger en oversikt over grunnskolepoeng ved Åpen dør-klassen samt tall fra fylket og landsgjennomsnitt.

#### Grunnskolepoeng B&A Åpen dør-klasser

	2017-2018		2016-2017		2015-2016	
	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall
VG1	33,4	11,0	31,6	12,0	32,5	15,0

#### Grunnskolepoeng B&A Telemark fylke

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall	Poeng	Antall
VG1	32,0	143	31,5	152	29,5	124	29,4	152

#### Grunnskolepoeng B&A Nasjonalt

	17-18	16-17	15-16	14-15
	Poeng	Poeng	Poeng	Poeng
VG1	33,9	33,0	32,3	31,2

Når det gjelder grunnskolepoeng for Telemark fylke og det nasjonale gjennomsnittet viser tallene at Telemark ligger under landsgjennomsnittet, men at det er en svak oppgang i inngangspoeng for B&A både i Telemark fylke og nasjonalt. Tallene viser også at grunnskolepoengene ved den lokale skolen hvor Åpen dør-prosjektet ble gjennomført ligger jevnt høyere enn gjennomsnittet i Telemark fylke. Disse tallene må leses i sammenheng med funn fra analysen av det kvalitative materialet og kartleggingstestene.

Under vises tabeller for gjennomføring ved Åpen dør-skolen:

#### Gjennomføring B&A året før Åpen dør

2014-2015				
Prosent	Antall		Prosent	Antall
61,5	13	1BAB	71,4	14
100,0	8			

### Gjennomføring B&A Åpen dør klasser 2015-2016 og 2016-2017, samt tall fra 2017-2018

	2017-2018		2016-2017		2015-2016	
	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall
1BAA	64,3	14	91,7	12	75,0	16
2BYG	60,0	10	80,0	10	94,1	17

Som tidligere nevnt, ble prosjektet gjennomført i de to Vg1-klassene som hadde oppstart høsten 2015 og høsten 2016. Tallene for Vg1-klassene i disse tabellene viser at Åpen dør-klassene hadde en høyere gjennomføring, og klassen med oppstart høsten 2016 skiller seg ut med 91,7% gjennomføring. Med funn fra det kvalitative materialet som bakgrunn, gir dette tallet tydelige indikasjoner på at helheten i lærergruppens arbeid med grunnleggende ferdigheter har hatt innvirkning på gjennomføringen. Klassen med oppstart høsten 2017 ingen Åpen dør-klasse og det merkbare fallet fra 91,7% gjennomføring til 64,3% gjennomføring året etter styrker antakelsen om at prosjektet Åpen dør har hatt innvirkning på gjennomføringen for elever på B&A.

Tabellene viser stor variasjon i gjennomføringen for Vg2, også for det som var Åpen dør-klasser på Vg1. Hva denne variasjonen skyldes har jeg ikke dokumentasjon på. Det er imidlertid interessant å se at gjennomføringen øker med 5 prosentpoeng for klassen som startet høsten 2015, mens det er et fall i gjennomføring på 31,7 prosentpoeng for klassen som startet høsten 2016. For ytterligere sammenligning inkluderes tabeller med tall på gjennomføring for B&A-klasser for Telemark fylke og landsgjennomsnittet:

### Gjennomføring B&A Telemark fylke

	2017-2018		2016-2017		2015-2016		2014-2015	
	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall
VG1	73,3	150	84,9	152	72,4	127	63,2	163
VG2	85,1	154	82,8	116	75,2	136	81,8	132

### Gjennomføring B&A Nasjonalt

	17-18	16-17	15-16	14-15
	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent
VG1	81,6	80,4	77,5	73,0
VG2	83,6	81,6	79,6	79,6

Tallene viser store variasjoner i gjennomføring og store forskjeller på gjennomføringen i Telemark og landet for øvrig. For Vg1-klasser på B&A med oppstart høsten 2014 ligger Telemark 9,8 prosentpoeng under landsgjennomsnittet, mens de ligger 4,5 prosentpoeng over landsgjennomsnittet for Vg1-klasser med oppstart høsten 2016. Det er det samme året som Åpen dør-klassen hadde gjennomføring på 91,7%. Dette tallet omfatter imidlertid 12 av 152 elever og kan derfor ikke være den eneste forklaringen på at Telemark her ligger over landsgjennomsnittet. Disse

tabellene viser et samsvar når det gjelder økning i gjennomføring fra Vg1 til Vg2. Sammenlignet med tallene for klassene ved prosjektskolen framstår fallet i gjennomføring fra Vg1 til Vg2 for klassen med oppstart høsten 2016 som avvikende.

På bakgrunn av gjennomgangen av tallmaterialet på gjennomføring, synes det å være sammenhenger mellom arbeidet med grunnleggende ferdigheter i Åpen dør-klassene og gjennomføring både på STUDSPES og B&A.

## 5.5. Oppsummering av funn og resultater

Her følger en oppsummering av hovedfunn og resultater som er presentert i dette kapittelet:

- Organiseringen av prosjektet synes å ha hatt en betydelig sammenheng med elevenes utbytte av prosjektets fokus på arbeid med grunnleggende ferdigheter. Særlig ser det ut til at lærernes ukentlige samarbeidstid, tilgang på veiledning og ulike kompetansehevingstiltak har bidratt til dette.
- Samarbeidstiden hadde betydning for at lærerne utviklet et eierforhold til prosjektet, muliggjorde arbeid med klassemiljø og tett oppfølging av elevene og ble en arena for utvikling av lærernes kompetanse innen arbeid med de grunnleggende ferdighetene.
- Innenfor kompetansehevingen er det særlig tre faktorer som ser ut til å ha bidratt positivt i lærernes utvikling: 1) muligheten til å påvirke og tilpasse noe av tilbudet til den enkelte lærergruppes behov, 2) dialog med foredragsholdere og lærere på andre skoler og 3) bruk av samarbeidstiden til å bearbeide faglige input og tilpasse disse til egen praksis.
- Det tok noe tid å avklare rollene i prosjektet, men når det arbeidet var gjort ser det ut til at de ulike nivåene i prosjektledelsen og samarbeidet mellom dem har fungert godt.
- Den eksterne spredningen foregikk noe annerledes enn skissert i prosjektplanen ved at tre nye skoler ble valgt ut til å være med i fase to av prosjektet og at de pedagogiske modellene skolene utarbeidet ikke ble benyttet i spredningsarbeidet.
- Elever ved begge skolene beskriver trivsel og gode klassemiljø, gode relasjoner til medelever og lærere og tett oppfølging av lærere.
- Elever ved både STUDSPES og B&A synes å vise et bevisst forhold til egen læring gjennom beskrivelser og konkrete eksempler på arbeid med de grunnleggende ferdighetene og med

ulike læringsstrategier, både strategier de har lært gjennom prosjektet og strategier de selv har utviklet eller har tilegnet seg i grunnskolen.

- Både elevene ved B&A og STUDSPES gir uttrykk for at de setter pris på praktiske oppgaver og variert undervisning. Elevene ved B&A beskriver at praktiske oppgaver gjør det enklere å lære, mens elevene ved STUDSPES beskriver et behov for variasjon i en hverdag med mange teoritunge fag.
- Tallmaterialet på gjennomføring viser at Åpen dør-klassene ved STUDSPES har mindre variasjoner i gjennomføring fra Vg1-Vg3 sammenlignet med klasser på samme skole, fylket og nasjonalt og høyere gjennomføring på Vg2 og Vg3 enn både fylkes- og landsgjennomsnittet. Dette gir grunn til å tro at det arbeidet som er lagt ned i Vg1 har innvirkning på STUDSPES-elevenes gjennomføring.
- Tallmaterialet på gjennomføring for Åpen dør-klassene ved B&A viser for Vg1 en høyere gjennomføring enn klassen året før prosjektstart og klassen med oppstart høsten 2017 der prosjektet ikke ble videreført. Når tall for gjennomføring for Åpen dør-klassen med oppstart høsten 2015 leses sammen med kartleggingsresultater i lese- og skriveferdigheter, gir det en indikasjon på at arbeidet i prosjektet har hatt innvirkning på elevenes gjennomføring.

## 6. Diskusjon

Hovedmålsettingen for pilotprosjektet Åpen dør var *økt gjennomføring og økt læringsutbytte* for elevene. I det følgende diskuteres det i hvilken grad delmål og hovedmålsetting for prosjektet kan sies å være nådd.

**Delmål 1:** I samarbeid mellom HiT og TFK skal det utvikles en pedagogisk modell som skal prøves ut på to videregående skoler. Modellen skal ha særlig fokus på de fem grunnleggende ferdighetene; lesing, regning, skriving, samt muntlige og digitale ferdigheter. Klassene skal arbeide med disse i alle fag.

Modellen som ble utarbeidet i forkant av prosjektstart (kap.1.2) viste hvilke områder<sup>14</sup> arbeidet med de grunnleggende ferdighetene skulle forankres i, også betegnet som *Grunnmuren i prosjektet*. Denne modellen var utarbeidet som et utgangspunkt for arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

---

<sup>14</sup> Selvregulert læring, vurdering for læring, elevens kontekst, mestring, læringssyn, læringsledelse og relasjonsbygging

Arbeidet som deretter foregikk i lærergruppene var knyttet til utarbeiding av undervisningsopplegg i enkelte fag og på tvers av fag som fokuserte på opplæring i og bruk av de ulike ferdighetene og læringsstrategier, samt utviklingen av årshjul som ivaretok et planmessig arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Veiledning fra USNs veileder var avgjørende i oppstarten av dette arbeidet, slik en av lærerne utalte det: «Hun var limet i prosjektet». Dette tyder på at *competence trust* (Newell et al, 2009, s.93-97) var tilstede i samarbeidet mellom lærergruppene og USNs ansvarlige for veiledning og kompetanseutvikling.

At det ble satset på kompetanseheving for lærerne i prosjektet ser ut til å ha vært av avgjørende betydning for utviklingen av prosjektet. Som beskrevet i kap.5 utvidet lærerne sitt repertoar i arbeidet med grunnleggende ferdigheter etter kurs, skolebesøk og dialog med foredragsholdere og andre lærere. Lærerne utviklet sin kompetanse og viste entusiasme for prosjektet, slik Aasen et al (2012, s.252-253) fant hos lærerne i SAGROV-studien. Det foreligger ikke en egen sluttrapport for SAGROV-studien (UiO, 2018), men på nettsiden framgår det en sammenheng mellom arbeidet med grunnleggende ferdigheter og kompetanseheving for lærerne. Aasen et al (2012, s.252-253) påpeker også i sin omtale av denne studien at det var opprettet gode samarbeidsrutiner ved skolene i fagseksjonene. Her skiller Åpen dør seg ut ved å ha opprettet samarbeid på tvers av fagseksjoner ved å opprette lærergrupper bestående av de lærerne som hadde fag i samme klasse. Grepert med å sette personer med ulik kompetanse i samme gruppe for å nå felles mål (Newell et al, 2009, s.107), ser ut til å ha bidratt til utviklingen av ny kunnskap og av lærernes kompetanse. Det ble i kap.5 beskrevet frustrasjon hos lærergruppene det første halvåret i prosjektet. Gjennom å få veiledning ser det ut til at lærergruppene håndterte risiko og usikkerhet (Newell et al, 2009, s.93-97), og tok etter hvert selv en tydeligere styring av utviklingen av prosjektet.

Det ble i kap.3.1 vist til usikkerhet rundt hvordan grunnleggende ferdigheter skal forstås (Sivesind, 2012). Hvilken forståelse lærerne i prosjektet hadde før prosjektstart er ikke direkte kartlagt, men lærernes beskrivelser av egen læring forteller noe om hvordan forståelsen har endret seg (deler av sitat fra kap.5.1.2):

Økt bevissthet, økt forståelse for hvilken rolle kompetanse i grunnleggende ferdigheter har i selve læringsprosessen, ikke bare i et «ferdig» produkt. Jeg har også lært at arbeidet med grunnleggende

ferdigheter ikke blir et merarbeid for verken lærere eller elever, men noe som gjør det enklere for elevene å tilegne seg fagkunnskap raskere resten av året.

At arbeid med grunnleggende ferdigheter av lærerne oppfattes som et grep som hjelper elevene med å tilegne seg kunnskap i fagene, samsvarer med det Rødnes & Gilje (2016, s.39-42) fant i sin forskning der de så at arbeid med grunnleggende ferdigheter ga utslag både i utforsknings- og resonneringsarbeid og i arbeid med faglige produkter. I sitatet over gir lærerne uttrykk for det samme, ved å beskrive en økt forståelse for at kompetanse i grunnleggende ferdigheter har betydning for hele læringsprosessen. Elevene selv gir eksempler på dette i kap.5.2.2, som elevene ved B&A som målte lengden på en flaggstang ved en meterpinne eller eleven som sa: «Hvor mye betong trenger man? Man må regne, da». For at det ferdige produktet skal bli riktig, gir eleven uttrykk for å ha forstått at regning som grunnleggende ferdighet må brukes i et resonneringsarbeid.

Selv om det ikke ble arbeidet med alle de grunnleggende ferdighetene like mye i alle fag, viser beskrivelsene i kap.5 at alle ferdigheter er arbeidet med. Fokuset på de ulike ferdighetene var noe ulikt på de to skolene, tilpasset de ulike elevgruppene. Fra lærergruppen ved B&A sin beskrivelse av bruk av ulike digitale verktøy, kan det tyde på at de har arbeidet med digitale ferdigheter i det enkelte fag mer enn på tvers, slik Ludvigsenutvalget anbefalte (NOU, 2015:8, s.34-37).

Regning som ferdighet har naturlig nok fått større plass ved B&A der regning er en forutsetning for å utføre byggfaget, og noe mindre plass ved STUDSPES. Evalueringer har vist at det ikke er alle fag hvor det er like naturlig å jobbe med regning som grunnleggende ferdighet (NOU, 2015:8, s.34-37).

Et vesentlig funn er at lærere arbeidet sammen om å utvikle arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Et eksempel på dette er skrive dagen ved STUDSPES da flere lærere enn språklærere var ansvarlige for skriveopplæringen, og at lærerne uttrykker en holdning om at de alle er skrive lærere. Andre eksempler er de tverrfaglige oppleggene både på B&A og STUDSPES som kombinerte ulike ferdigheter og der faglærere fra ulike fag samarbeidet. Dette samarbeidet ser ut til å være et av suksesskriteriene i prosjektet. I den nye «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s.12): framgår det at «(...) fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene. Enkelte fag vil ha et større ansvar enn andre». Dersom ikke alle faglærere bidrar i opplæringen i de ferdighetene det prioriteres at elevene skal jobbe med, er det ikke sikkert at de utvikler den nødvendige kompetansen for å veilede elevene i dette arbeidet.



**Delmål 2:** Elevene skal utvikle sitt forhold til læring og følelse av mestring.

I Åpen dør ble grunnleggende ferdigheter fra starten av koblet til lese- og læringsstrategier (se kap.2.3), og det ser ut til å ha vært et grep som har gitt både lærere og elever konkrete måter å jobbe med de ulike ferdighetene på. Vektlegging av arbeid med læringsstrategier understrekes i Ludvigenutvalgets rapport (NOU 2015:8, s.26-27): «Elevene vil ha behov for kunnskap om relevante læringsstrategier, men de må også kunne ta dem i bruk og vurdere når de er relevante å bruke». Som vist i kapittel 5.2.2. hadde elevene ved begge skolene noe nytte av nye læringsstrategier som de lærte gjennom prosjektet, samtidig som det kom fram at elevene allerede hadde en del strategier som de benyttet i innlæring av nytt fagstoff. For noen av elevene på B&A ser det ut til at kunnskap om lesestrategier har hatt avgjørende betydning for innlæringen, slik denne eleven uttalte det: «Når jeg skulle lese en tekst før, så fikk jeg ikke med hva jeg leste eller noen ting. Så fikk jeg jo prøvd den Bison-metoden. Det funka mye lettere».

Eleven ved STUDSPES som uttalte at hun hadde lært mange strategier fra ungdomskolen understreket: «Men nå har jeg liksom fått FLERE ting som passer for meg». Variasjonen i innlærte læringsstrategier har trolig gitt elevene et større utvalg når de skal vurdere når og hvilke strategier de skal bruke. Å kunne vurdere hvilke strategier som er relevante, vil også kreve en grad av selvregulert læring hos elevene der de er i stand til å overvåke egne læreprosesser. Når selvregulert læring forstås som ferdigheter som kan oppøves og utvikles gjennom hele utdanningsløpet (Bunting & Lødding, 2017), begrunner det verdien av å fortsette arbeid med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i videregående opplæring og dermed gi elevene mulighet til å utvikle de strategiene de allerede har opparbeidet seg, samt utvikle nye strategier.

Et sentralt funn i analysen av elevintervjuene fra begge skolene var den betydningen elevene tilla praktiske oppgaver, selv om begrunnelsene var noe ulike. For elevene ved B&A ser det ut til at de praktiske oppgavene førte til innlæring av fagstoff og mestring i fagene, mens elevene ved STUDSPES ga uttrykk for at de praktiske oppgavene ble en avveksling i en hverdag med mange teoritunge fag. To av de fellestrekkene elever som har sluttet oppgir som grunn var teoriproblemet og behovet for praktisk opplæring (Thrana et al, 2016, s.96). På bakgrunn av elevenes respons kan det tyde på at lærergruppens vektlegging av praktiske oppgaver ikke bare har ført til økt læringsutbytte, men har også vært forebyggende for frafall, særlig for elevene ved B&A.

**Delmål 3:** Etter endt pilotering, skal vi videreutvikle modellen for bruk i de andre videregående skolene i Telemark.

Som beskrevet i kap.5.2.1 utarbeidet lærerne hver sin modell på fellessamling våren 2017, men modellene ble ikke brukt i spredningsarbeidet til de nye skolene. Videreføringen av erfaringene fra Åpen dør ble også annerledes enn planlagt. Istedenfor at det ble utviklet en modell som kan tas i bruk på alle de videregående skolene i fylket, ble prosjektet forlenget med tre nye år der tre nye skoler skal arbeide med grunnleggende ferdigheter på tilsvarende måte. Denne endringer henger trolig sammen med de erfaringene som ble dokumentert i delrapporter etter første og andre år i prosjektet, der lærerens samarbeidstid framstilles som avgjørende for utviklingen av arbeidet med grunnleggende ferdigheter i fag og på tvers av fag. Å videreføre kunnskap som er utviklet innen et prosjekt er ingen enkel oppgave (Newell et al, 2009, s,110), og TFK har ved å utvide prosjektet gitt nye lærergruppene muligheten til selv å utvikle kunnskap om og kompetanse innen arbeid med grunnleggende ferdigheter. De nye lærergruppene har fått et annet utgangspunkt for arbeidet gjennom å ha fått innsyn i og praktisk utprøving av oppgaver og opplegg som lærergruppene i Åpen dør har utviklet. De har fått en personlig formidling, og ikke bare en skriftlig formidling via dokumenter, som Newell et al (2009, s.111-113) fant er en svakhet ved videreformidling av kunnskap som er utviklet gjennom et prosjektarbeid. At lærergruppene fra Åpen dør valgte en slik praktisk videreformidling istedenfor å presentere modellene de hadde utarbeidet, henger trolig sammen med den betydningen innsyn i praktiske opplegg og dialog med andre hadde for deres egen kompetanseutvikling.

På bakgrunn av diskusjonen av delmål 1 og delmål 3, anbefaler jeg TFK å se på formuleringene av disse delmålene på nytt i det videre prosjektet.

Hovedmålsettingen for prosjektet var *økt gjennomføring og økt læringsutbytte*. Diskusjonen av delmål 2 i dette kapittelet konkluderte med at prosjektet trolig har ført til økt læringsutbytte for flere av elevene, og at det trolig også har forebygget frafall for noen elever og dermed har hatt innvirkning på gjennomføringen. Presentasjonen og diskusjonen av tallmaterialet på gjennomføring i kap.5.4 støtter denne konklusjonen.

På bakgrunn av presentasjon av funn og resultater og påfølgende diskusjon, er hovedkonklusjonen for følgeforskningen av Åpen dør er at det er sannsynlig at satsningen på kompetanseheving for lærerne innenfor arbeid med de grunnleggende ferdighetene, fast samarbeidstid for lærerne og

sammensetning av lærergrupper på tvers av fag, har hatt positiv innvirkning på elevenes gjennomføring og læringsutbytte.

## Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport (2012/20). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport201220.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bloksgaard, L. & Tanggaard, P.A. (2012). Fokusgruppeintervjuet. Når gruppedynamikken er redskapet. I Michael Hviid Jacobsen & Sune Qvotrup Jensen (red.) *Kvalitative utfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bunting, M. & Lødding, B. (2017). Selvregulering i møte med samfunnsendringene – stabile karaktertrekk eller kompetanser som skolen kan forme? I M. Bunting & G. Moshuus (red). *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring (SMUL). En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet – Sluttrapport*. (NF-rapport nr. 4/2012). Hentet fra [http://www.norlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport\\_04\\_2012.pdf](http://www.norlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf)
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2016). Følgeforskning som skolnära forskningsmetode. I: E. Anderberg. (Red). *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- UiO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. (2018). *SAGROV (2007-2012). Skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering*. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/sagrov/index.html>. 08.08.18
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordet del – prinsipper og verdier for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet  
Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>. 08.08.18
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). St.meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P. Eikeland, O.J., Hauge, T. E., Homme, A. D. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 2. utgave.
- Markussen, E. (2015). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida – og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I: K. Reegård & J. Rogstad (Red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing knowledge, work and*

*innovation*. 2.utgave. London: PALGRAVE MACMILLAN.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Olsson, G. (2002). Relationen mellan forskning och praktik. I L. Svennson, G. Brulin, P.-E. Ellström & Ø. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning. För utveckling av teori og praktik*. (s.1-22). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Rødnes, K.A., & Gilje, Ø. (2016). *Grunnleggende ferdigheter. På tvers eller i fag?* Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra [https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/rodnes\\_gilje\\_ark\\_app\\_grf\\_2016.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/rodnes_gilje_ark_app_grf_2016.pdf)

Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen – S Synteserapport for evalueringen av kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-implementering-av-nye-lareplaner-i-reformen>.

Thrana, H.M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I: K. Reegård & J. Rogstad (Red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Thrana, H.M., Anvik, C.H., Bliksvær, T. & Handgård, T.L. (2009). *Hverdagsliv og drømmer: for unge som står utenfor arbeid og skole*. Bodø: Nordlandsforskning.

von Simson, K. (2015). Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: arbeidsmarkedets betydning. I: K. Reegård & J. Rogstad (Red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

## **VEDLEGG 1: Temaguides for lærerintervjuer**

### **TEMAGUIDE GRUPPEINTERVJUER MED LÆRERNE VÅREN 2016**

- Prosjektprosessen:
  - Informasjon
  - Forståelse for prosjektet
  - Organisering på skolen
  - Ønsker
  - Oppdagelser
- Høgskolens faglige input og veiledning:
  - Relevans og kvalitet
- Egen læring
- Hvordan merker elevene prosjektet?

### **TEMAGUIDE FOR GRUPPEINTERVJU MED LÆRERNE VÅREN 2016**

- Fokus i prosjektet på skolen
- Samarbeid med fylkeskommunen
- Kompetanseutvikling og veiledning
- Tanker om elevenes utbytte av prosjektet
- Tanker om implementering av prosjektet
- Egen læring
- Annet / Ønsker / Overraskelser / Oppdagelser

### **TEMAGUIDE FOR GRUPPEINTERVJU MED LÆRERNE VÅREN 2018**

- Erfaringer med prosjektet på skolene dette året
- Erfaringer med intern spredning
- Erfaringer med ekstern spredning

## **VEDLEGG 2: Spørreundersøkelse til lærere**

### **SPØRREUNDERSØKELSE TIL LÆRERNE VÅREN 2016**

Spørreundersøkelsen var en oppfølging av intervjuene, og hadde følgende spørsmål:

- Faglig input siden sist. Beskriv utbyttet (Faglige input angitt for den enkelte skole)
- Hva tenker du om oppfølgingen fra prosjektledelsen ved TFK dette halvåret?
- Hva tenker du nå om elevenes utbytte av fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier?
- Hvis du ikke skal fortsette i prosjektgruppa, hva tenker du om det?
- Hvis du skal fortsette i prosjektet, hva tenker du om neste skoleår? Noen ønsker?
- Påvirker deltakelse i prosjektet undervisning og møter med elever i andre klasser? På hvilke måter?
- Beskriv din egen læring dette året.
- Beskriv hvordan du opplevde intervjuet i februar.
- Annet du vil kommentere?

## **VEDLEGG 3: Teamguide for elevintervjuer**

### TEMAGUIDE FOR ELEVINTERVJUER

- Grunnleggende ferdigheter (GF) og læringsstrategier (LS)
  - Læring
  - Mestring og motivasjon
  - Fag (arbeid med GF og LS)
- Relasjoner
  - Lærere
  - Medelever og klassemiljø
- Framtidsplaner
- Bakgrunn for valg av linje

Med unntak av siste punkt, som kun var med det første året, var temaguiden lik for de individuelle elevintervjuene våren 2016 og gruppeintervjuene av elever våren 2017.