

Grunnleggende ferdigheter i videregående opplæring

Prosjekt 2018-2021. Sluttrapport

Eva Augestad Wikstøl og

Hege Dolven Einarsen



Vestfold og Telemark
FYLKESKOMMUNE





Eva Augestad Wikstøl og Hege Dolven Einarsen

Grunnleggende ferdigheter i videregående opplæring
Prosjekt 2018-2021. Sluttrapport

© Eva Augestad Wikstøl og Hege Dolven Einarsen, 2021
Universitetet i Sørøst-Norge
Porsgrunn

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 79

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-478-6 (Online)



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

[vecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

Forord

Følgforskningen av prosjektet ble overtatt etter Åse Streitlien som hadde dette ansvaret det første året i prosjektet.

Vi takker for tilliten, og retter en særlig takk til alle elever, lærere og skoleledere som har bidratt som informanter i forskningen. Det har vært en glede å møte dere både fysisk og digitalt, og vi har satt stor pris på åpenhet og engasjement i intervjuene. Vi har forsøkt å ivareta den tilliten vi ble vist på en forsvarlig og redelig måte.

Porsgrunn, 28.10.21

Universitetet i Sørøst-Norge

Eva Augestad Wikstøl, Førstelektor, Institutt for pedagogikk

Hege Dolven Einarsen, Førstelektor under kvalifisering, Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Prosjektet Grunnleggende ferdigheter, 2018-2021, har vært et samarbeid mellom Vestfold- og Telemark fylkeskommune (VTFK) og Universitet i Sørøst-Norge (USN). Det har vært satt inn ekstra ressurser til økt kompetanseheving for lærere som underviser i Vg1-klasser på tre ulike skoler i fylket for å styrke arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Lærerne har hatt fast samarbeidstid hver uke, fått veiledning fra fagpersoner ved USN, deltatt på studietur og prosjektsamlinger på tvers av skolene med faglig innhold og rom for erfaringsdeling. Prosjektleder er ansatt sentralt i VTFK og har hatt det overordnede ansvaret for prosjektet, og prosjektet på den enkelte skole har blitt drevet av lærergruppene med støtte fra skoleledelsen.

Følgforskningen har hatt et kvalitativt design med intervjuer som den primære metode for datainnhenting. Elevgrupper og lærergrupper er intervjuet hvert av de tre årene, og skolelederne er intervjuet to ganger. I tillegg foreligger det noe skriftlig datamateriale i form av refleksjonsnotater og skriftlige intervjuer. Bestillingen til forskningen har vært å undersøke hvorvidt prosjektet har nådd sine delmål:

- a) Lærerne forstår hva begrepet grunnleggende ferdigheter innebærer i sine fag
- b) Lærerne endrer sin undervisningspraksis
- c) Det profesjonsfaglige fellesskapet blant lærerne styrkes
- d) Elevene utvikler sitt forhold til egen læring
- e) Elevene opplever økt motivasjon for læring
- f) Relasjonen mellom elever og lærere styrkes
- g) Elevene fullfører og består Vg1 i større grad (ikke en del av følgeforskningen/kvantitativ undersøkelse som VTFK gjør selv)

Delmålene har vært styrende for utforming av forskningsspørsmålene i rapporten:

Hva har fremmet elevenes forhold til egen læring og motivasjon for læring?

Hva har fremmet elev-lærer relasjoner?

Hva har fremmet lærernes undervisningspraksis, forståelse av grunnleggende ferdigheter og læring i profesjonsfellesskap?

Følgende hovedfunn har framkommet av analysen:

Elevenes motivasjon for egen læring kjennetegnes av opplevd mening og relevans i fagene, mestring, støtte og oppmuntring fra lærere og trygge klassemiljø. Elevers beskrivelser av gode relasjoner til lærere kjennetegnes av gjensidig respekt, rom for humor i relasjonen, lærere som bryr seg om hvordan elevene har det og læreres tilgjengelighet. Frivillig deltakelse i prosjektet øker engasjement og eierskap hos lærerne. Lærernes faste samarbeidstid har vært avgjørende for den faglige utviklingen av prosjektet og for etablering av trygge klassemiljø. Organiseringen av prosjektet har bidratt med støttestrukturer som har styrket lærernes arbeid. Lærerne har utvidet sin forståelse av grunnleggende ferdigheter og videreutviklet sin undervisningspraksis.

Innholdsfortegnelse

1.	Introduksjon	1
1.1.	Grunnleggende ferdigheter	2
1.2.	Beskrivelse av prosjektet	3
2.	Faglig forankring.....	4
2.1	Mestring, motivasjon og relasjon.....	4
2.2	Læring i profesjonsfellesskap	7
3.	Metodologi.....	10
3.1.	Datamaterialet	10
3.2	Analyse.....	12
4.	Presentasjon av funn	12
4.1.	Elevenes erfaringer med prosjektet	12
4.2.	Lærernes erfaringer med prosjektet	19
5.	Drøfting	25
6.	Avsluttende kommentar	28
	Referanser.....	30
	VEDLEGG 1: Informasjonsskriv.....	31
	VEDLEGG 2: Temaguide elevintervjuer.....	32
	VEDLEGG 3: Temaguide lærerintervjuer.....	33
	VEDLEGG 4: Temaguide skolelederintervju	33
	VEDLEGG 5: Mal skriftlig elevintervju	34
	VEDLEGG 6: Mal skriftlig lærerintervju	35

1. Introduksjon

Denne sluttrapporten er fra følgeforskningen av prosjektet Grunnleggende ferdigheter (GF) i Vestfold og Telemark fylkeskommune (VTFK) skoleårene 2018-2021. Prosjektet har vært et samarbeid mellom VTFK og Universitet i Sørøst-Norge (USN). Prosjektledelsen i VTFK har vært ansvarlig for å drive prosjektet sammen med skoleledere og lærergrupper, og USN har hatt ansvar for faglig veiledning og følgeforskning. Forfatterne av rapporten har kun deltatt i følgeforskningen.

Prosjektet har vært gjennomført i Vg1-klasser ved tre videregående skoler i VTFK og ved tre ulike linjer; byggfag (BYGGFAG), idrettsfag (IDRETT) og studiespesialisende (STUDSPES). Skolene er i denne rapporten anonymisert, men vi vil videre benytte betegnelsene i parentes der det er et poeng å skille skolene. Prosjektet har vært gjennomført i en ny Vg1-klasse ved projektskolene hvert år, med avsatt tid til samarbeid for lærerne, studieturer og andre kompetansehevingstilbud. I forkant av prosjektet ble det gjennomført et treårig pilotprosjekt; ÅPEN DØR (Wikstøl, 2018).

Prosjektet har følgende hovedmål og delmål:

Satsning på grunnleggende ferdigheter fører til økt læringsutbytte og økt gjennomføring

- a) Lærerne forstår hva begrepet grunnleggende ferdigheter innebærer i sine fag
- b) Lærerne endrer sin undervisningspraksis
- c) Det profesjonsfaglige fellesskapet blant lærerne styrkes
- d) Elevene utvikler sitt forhold til egen læring
- e) Elevene opplever økt motivasjon for læring
- f) Relasjonen mellom elever og lærere styrkes
- g) Elevene fullfører og består Vg1 i større grad (ikke en del av følgeforskningen/kvantitativ undersøkelse som VTFK gjør selv)

På bakgrunn av delmålene har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva har fremmet elevenes forhold til egen læring og motivasjon for læring?
2. Hva har fremmet elev-lærer-relasjoner?
3. Hva har fremmet lærernes undervisningspraksis, forståelse av grunnleggende ferdigheter og læring i profesjonsfellesskap?

Forskningsspørsmålene har altså fokus på det som har fremmet forståelse, læring, motivasjon og relasjoner. Begrunnelsen for et slikt positivt fokus ligger i det empiriske materialet, der vi finner at prosjektet på mange måter har lyktes med sine mål. Men bildet er ikke ensidig, og vi berører også utfordringer i prosjektet. Følgeforskningen har hatt en kvalitativ tilnærming med hovedsakelig gruppeintervjuer som kilde til datainnhenting. Prosjektet er godkjent av NSD. Lydopptak blir slettet ved publisering.

Videre i innledningen har vi tatt for oss forankringen av og forskning på grunnleggende ferdigheter og gitt en nærmere beskrivelse av prosjektet. Deretter presenteres faglig forankring for rapporten, metodologi, presentasjon av funn og drøfting av forskningsspørsmålene basert på funn og faglig forankring. Rapporten avsluttes med evaluering av delmålene.

1.1. Grunnleggende ferdigheter

Vektleggingen av de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter kom med innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Disse ferdighetene er videreført i fagfornyelsen og er nedfelt i de enkelte fagplaner og i læreplanverkets «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen»; «2.3 Grunnleggende ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Her pekes det på at ferdighetene både er redskaper for læring og faglig forståelse, samt for elevers identitetsutvikling, sosiale relasjon, deltakelse i undervisning og senere arbeid og samfunnsliv. Det understrekes at de grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele utdanningen, fra nybegynneropplæring til mer avansert bruk av ferdighetene. Det er uttrykt en forventning om at lærere i alle fag skal støtte elevenes arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Grunnleggende ferdigheter må også forstås i sammenheng med «2.2 Kompetanse i fagene» og «2.4 Å lære å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10-12). Følgende definisjon av kompetanse er lagt til grunn:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Det er formulert en forventning om at kompetansebegrepet skal ligge til grunn både for arbeid med læreplaner og vurdering, samt at kompetansemål i fagene må ses i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. Det er videre et mål at elever skal arbeide med å forstå egne læringsprosesser og faglige utvikling, og at det kan bidra til selvstendighet og mestring. «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlag for læring hele livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Læringsstrategier forstås som særlig egnet for å fremme elevers forståelse av hvordan de lærer i fagene (Bunting, 2020, s.18-20). I arbeid med grunnleggende ferdigheter vil ulike læringsstrategier kunne hjelpe elevene med å videreutvikle ferdighetene.

Etter at grunnleggende ferdigheter kom inn i norsk skole gjennom LK06, har det vært gjennomført ulik forskning. Her følger noen innblikk i ulike forskningsresultater. Rødnes & Gilje (2018) gjennomførte en metastudie av forskning på grunnleggende ferdigheter, der et gjennomgående funn var at arbeid med grunnleggende ferdigheter i liten grad har vært synlig i skolers plandokumenter og at forståelsen av de grunnleggende ferdighetene har vært uklar. De peker på at forskningen i størst grad har undersøkt grunnleggende ferdigheter som fenomen snarere enn hvordan de arbeides med i fagene, i klasserommene. Aasen et al. (2012), fant i forskningsprosjektet FIRE¹, der 10 skoler var med, at lærerne ikke hadde endret sin undervisningspraksis i stor grad, og at skoleledere ikke meldte om systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter. Forskerne fant grunn til å tro at andre skoler jobbet mer systematisk med de grunnleggende ferdighetene og utvidet forskningsprosjektet med fire nye skoler; kalt SAGROV-studien. Her fant de både bevissthet og entusiasme i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og at det ved skolene var opprettet gode samarbeidsrutiner i fagseksjoner (Aasen et al, 2012, s.252-253). I SMUL-prosjektet² (Hodgsen et al. 2012, s.136-146) gjennomført i både grunnskolen og videregående opplæring, ble lærere fra grunnskolen og

¹ FIRE: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen

² SMUL: Sammenhengen mellom undervisning og læring

videregående opplæring intervjuet om arbeid med både grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier. Forskerne fant at tre fjerdedeler av lærerne var positive til fokuset på grunnleggende ferdigheter, og at entusiasmen var størst blant lærere på barnetrinnet og minst blant lærere i videregående opplæring. De fant at lærerne var positive til at læringsstrategier var tatt inn i Prinsipper for opplæringen, men at det var en usikkerhet rundt hvordan grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier skulle forstås.

Rødnes & Giljes rapport fra forskningsprosjektet ARK&APP³ (2016, s.39-42) viste engasjement i arbeidet med grunnleggende ferdigheter både i grunnskolen og videregående opplæring. De fant i dette prosjektet at fokuset på de grunnleggende ferdighetene var knyttet til arbeid i fagene og i mindre grad som direkte opplæring i ferdighetene. Dette ga utslag både i utforsknings- og resonneringsarbeid og i arbeid med faglige produkter.

Prosjektet ÅPEN DØR, som var piloten til prosjektet Grunnleggende ferdigheter, ble gjennomført på en studiespesialiserende linje og en yrkesfaglig linje i videregående opplæring (Wikstøl, 2018, s.38-39). Evalueringen av ÅPEN DØR viste at organiseringen med fast samarbeidstid, jevnlig veiledning og kompetanseheving for lærere bidro til at de både fikk et eierforhold til prosjektet og utviklet egen kompetanse innenfor arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Evalueringen av dette prosjektet inkluderte også elevintervjuer, der analysen av disse viste at elevene ga uttrykk for et bevisst forhold til egen læring gjennom konkrete beskrivelser av eksempler på arbeid med grunnleggende ferdigheter og ulike læringsstrategier. Andre sentrale funn fra dette prosjektet var at elever beskrev trivsel, gode klassemiljø, gode relasjoner til medelever og lærere og tett oppfølging fra lærere. Dette syntes å ha en klar sammenheng med det tette samarbeidet lærerne i prosjektklassene hadde.

1.2. Beskrivelse av prosjektet

Deltakelse i prosjektet bygget på frivillighet, der skolene selv søkte om å være med. Det ble organisert en overgangssamling for pilotprosjektet og de nye skolene i hovedprosjektet GF våren 2018. Prosjektleder er ansatt sentralt i VTFK, og har fulgt opp prosjektet både gjennom kontakt med den enkelte lærergruppe, samlinger på tvers av skolene og øvrige kompetansehevingstilbud innenfor arbeid med grunnleggende ferdigheter. I tillegg har lærergruppene fått veiledning fra fagpersoner ved USN. Representanter fra skoleledelsen ved de tre skolene har vært med i en styringsgruppe sammen med prosjektleder, og det er skoleledere som har hatt ansvaret for prosjektet på den enkelte skole. Prosjektleder skriver en egen rapport fra prosjektet, som vil være et supplement til denne sluttrapporten.

Lærergruppene har vært satt sammen av faglærere som underviser i prosjektklassene. To av lærergruppene har hatt systematisk utskifting av lærere, med unntak av noen som har fulgt hele prosessen. En tredje skole har kun hatt en utskifting i lærergruppen i løpet av de tre årene. Det har vært satt av to timer fast samarbeidstid til lærerne hver uke.

Spredning av arbeid med grunnleggende ferdigheter har vært sentral både i pilotprosjektet og hovedprosjektet GF. I pilotprosjektet ÅPEN DØR lå det en forventning om at de to involverte

³ ARK: Analyse av reformens forutsetninger

skolene skulle utarbeide en modell for hvordan andre skoler kunne arbeide med grunnleggende ferdigheter (Wikstøl, 2018). Denne forventningen ble noe justert underveis, da det gjennom prosjektet ble tydelig at lærernes eget eierforhold til utvikling av planer, faglige prosjekter og undervisningsopplegg var ett av suksesskriteriene. Derfor ble overgangen mellom pilot og hovedprosjekt mer preget av erfaringsutveksling og utprøving enn overtakelse av en fast modell. Spredning av arbeidet med grunnleggende ferdigheter i prosjektet GF har allerede vært satt i gang ved ulike tiltak på skolene. Eksempler på dette har vært å involvere andre klasser og faglærere i enkelte fagdager, som skrive dager / tekstproduksjonsdager eller temadager, eller at noen fra en lærergruppe samtidig har gått inn i en ny lærergruppe ved en annen studielinje for å være med å starte opp tilsvarende arbeid. En av skolene har også praktisert fellessamlinger for alle lærerne på trinnet hver sjettede uke, med fokus på arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I tillegg spres konkrete arbeidsmåter og ideer videre gjennom enkeltlæreres samarbeid med andre lærere, for eksempel i fagseksjoner. I løpet av prosjektperioden har Grunnleggende ferdigheter kommet inn som et av flere satsningsområder i VTFK.

2. Faglig forankring

Valg av teoretiske perspektiver til den faglige forankringen av rapporten har tatt utgangspunkt i funn fra analysen og delmålene i prosjektet. Vi tar først for oss perspektiver knyttet til elevenes læring.

2.1 Mestring, motivasjon og relasjon

To av delmålene følgeforskningen undersøker, dreier seg om elevenes forhold til egen læring og elevenes opplevelse av motivasjon. I kapittelet «Å lære å lære» i læreplanverkets overordnede del, fremheves det at:

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, 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. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11-12)

I kognitive teorier om læring ligger en intensjon om å forstå de ulike delprosessene som inngår i læring (Imsen, 2020, s. 113). I praksis innebærer det at elevene reflekterer over egen læring (metakognisjon) og tilegner seg ulike læringsstrategier og teknikker for å lære bedre. Kognitive teorier baserer seg på ideen om at mennesket er grunnleggende nysgjerrig, og motiveres og engasjeres til innsats gjennom det som oppleves meningsfullt (Jordet, 2020, s306). Vi finner det derfor relevant å se nærmere på motivasjonsteori og motivasjonsteoretisk forskning, for å forstå hva som kjennetegner motivert atferd og engasjement for egen læring.

Motivasjon kan beskrives som en indre psykisk tilstand, der den indre energien driver individet til å handle (Ryan & Deci 2000, s. 54). Det er særlig tre kjennetegn motivasjonsforskning fremhever som sentrale ved motivert atferd (Jordet, 2020, s. 290):

- 1) Motiverte handlinger har et formål, der den som handler ønsker å oppnå noe.

- 2) Motiverte handlinger er drevet av en indre energi, som kommer til uttrykk gjennom intensitet og engasjement.
- 3) Motiverte handlinger forutsetter utholdenhet og besluttsomhet i gjennomføringen av en aktivitet.

Selve drivkraften, eller den mentale energien som gir mennesket kraft og utholdenhet til å gjennomføre en handling er motivasjon. Motivasjon kommer altså til uttrykk gjennom intensitet og engasjement. Engasjement blir dermed det synlige uttrykket for motivasjon.

For å forstå hvordan denne kunnskapen kan omsettes i praksis, vil vi videre se nærmere på selvbestemmelsesteorien, motivasjonsteorien om mestringsforventning (*self-efficacy*), og menneskets eksistensielle behov for mening.

Selvbestemmelsesteorien identifiserer i hovedtrekk betingelsene for at mennesket skal kunne oppnå indre motivasjon og handle selvbestemt i egen læringsprosess. Forutsetningen for dette er at menneskets grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt, gjennom såkalte autonomistøttende motivasjonsmiljøer som fremmer læring, utvikling og psykiske helse. Behovet for *tilhørighet*, *kompetanse* og *autonomi* fremheves som sentrale.

Behovet for tilhørighet refererer til opplevelsen av å bli ivaretatt og verdsatt i et inkluderende, omsorgsfullt og varmt miljø, som er preget av gjensidig tillit og et inkluderende fellesskap (Ryan & Deci, 2000, s.231).

Behovet for kompetanse handler om menneskets grunnleggende vilje til å bruke det lærte og erfarte i aktiviteter som oppleves utfordrende og meningsfulle. Miljøer der elever kan få sin kompetanse bekreftet, kjennetegnes av at det er elevaktivt, variert, handlings- og samarbeidsbasert, og at det ivaretar og anerkjenner den enkelte elevs behov for å anvende kunnskaper, ferdigheter og interesser.

Behovet for autonomi som motivasjonsfaktor kan beskrives som essensen i selvbestemmelsesteorien, og omhandler behovet for å ta egne valg og være selvbestemt i egne handlinger. Erfaringer fra behovene for *tilhørighet* og *kompetanse* legger grunnlaget for at mennesket selvstendig og fritt viser sine ferdigheter, kunnskaper og konkrete egenskaper, forutsatt et autonomistøttende miljø som fremmer sosial verdsetting.

Selvbestemmelsesteorien fremhever betydningen av at individet må få tilgang til å utforske, være nysgjerrig og handlende, og at de gjennom mentale prosesser og kroppslige handlinger kan få søke utfordringer, mestre nye ferdigheter og forvalte og bruke sine ressurser på en ansvarlig måte (Ryan & Deci, 2000, s. 228-229). Elevens selvbestemte atferd og indre motivasjon kan altså frigjøres gjennom ønsket og behovet for å være selvstyrt i utforskende og skapende prosesser frem til måloppnåelse. Motsatt vil kontroll og målstyring ha en demotiverende virkning på elevens engasjement. At det relasjonelle behovet ivaretas og styrkes anses som en betingelse, og særlig i situasjoner der elever mister eller er på grensen til å miste motivasjonen. Lærere som evner å være tett på en slik selvstyrt prosess vil ha stor innvirkning på elevens innsats og engasjement for å gjennomføre en aktivitet eller handling, og bidra til større utholdenhet i møte med motgang.

Forventning om mestring. Selvbestemmelsesteorien beskriver hvordan barns læring og psykiske helse er knyttet til grunnleggende psykologiske behov, mens Albert Banduras sosial kognitive teori om

mestringsforventning (self-efficacy) er knyttet til hvordan læring skjer i sosial interaksjon med omgivelsene. Sentralt for teorien er menneskets tro på egen evne til å handle, gjennomføre og mestre ulike situasjoner og oppgaver i livet, og at disse handlingene har betydning og virkning både i nå- og fremtid. Bandura (1997, s. 23) uttrykker det på denne måten: «Om mennesket ikke tror at det kan oppnå ønskede resultater gjennom sine handlinger, har de få insentiver til å handle».

Mestringsforventning påvirker dermed hvordan mennesket tenker og føler forut for en sosial eller skolefaglig aktivitet, der troen på egen gjennomføringsevne er avgjørende for handling. Bandura bruker begrepene *efficacy-expectations* og *outcome-expectations* for å skille mellom det å mestre selve handlingen og forventninger om et vellykket resultat. Eksempelvis må elever i videregående skole ha tro på at de mestrer utdanningen frem til et yrke eller videre utdanning, og deretter tro på at utdanningen fører til ønsket arbeid eller inntak ved ønsket skole/studiested. Bandura fremhever fire kilder til mestringsforventning, som vi bare kort vil omtale:

Tidligere mestringserfaringer henspiller på det å mestre oppgaver og aktiviteter som er sammenlignbare med aktiviteter eller situasjoner en tidligere har erfart.

Modellæring handler om betydningen av å observere andres mestring som kilde til læring. Å se en medelev utføre og mestre oppgaver og aktiviteter i samme situasjon som en selv, kan ha stor innvirkning på egne forutsetninger for å utføre og mestre en tilsvarende aktivitet.

Verbal oppmuntring eller verbal overtalelse (Bandura, 1997, s. 101) viser til betydningen av støtte og oppmuntring fra signifikante andre som kan styrke troen på egen mestring. Konkret støtte og oppmuntring fra mennesker en har tillit til, kan føre til den motivasjonen og engasjementet en trenger for å forsøke, når oppgaven er innenfor de grensene eleven opplever som realistisk. Det relasjonelle aspektet gjennom erfaringer med å bli anerkjent og bekreftet, danner grunnlaget for om eleven vil handle eller ikke.

Fysiologiske stressreaksjoner omhandler tolkningen av kroppslige reaksjoner når en vurderer egen evne forut for en oppgave. Sterke symptomer som hjertebank og svette tolkes ofte som frykt eller stress, og har en hemmende effekt på rasjonalitet og mestringstro. Bandura (1997, s. 106-107) bruker begrepet *motivation to avoid failur* om den naturlige impulsen det er å flykte fra eller unngå det som innebærer sterkt ubehag. Avhengig av erfaring kan en altså i skolefaglig sammenheng være like motivert for å unngå å gjøre en oppgave, som å gjøre et forsøk. Et støttende og trygt psykososialt læringsmiljø preget av gode relasjoner og anerkjennelse, vil kunne styrke evnen til rasjonell kognitiv funksjon og tro på egen mestring.

Betydningen av mening. Forskning viser at mennesket søker mening i livet fra ulike kilder, og i skolefaglig sammenheng er dette en drivkraft som får elever til å engasjere seg i faglige og sosiale oppgaver (Jordet, 2020, s. 306). Ideen er forankret i et syn på mennesket som grunnleggende menings- og formålssøkende, som motiveres til innsats og handling når oppgaven oppleves som betydningsfull. Det er imidlertid ikke den egosentriske og selvorienterte streben som ligger til grunn for menneskets vilje til mening, men behovet for å bruke iboende styrker og ressurser i dyder og oppgaver innenfor en etisk og moralsk ramme. I et skolefaglig perspektiv må derfor mening skapes, og betydningen av tilpasset opplæring og fokus på å fremelske elevenes ressurser og styrke er dermed av vesentlig betydning (Jordet, 2020, s. 307). Gjennom et empirisk grunnlag, fremhever Jordet (2020, s. 307) fire hovedkilder til elevenes opplevelse av mening i opplæringen:

- Opplevelse av at innholdet i opplæringen har en *hensikt* eller et *formål*. Lærestoffet i skolen må angi en retning som er av fremtidig betydning.
- Behovet for *verdier* knyttet til det etiske og moralske perspektivet, som elevene både kan la seg utfordre av og strekke seg etter.
- Opplevelse av å *mestre* alle livets sider, og for å handle selvstendig og autonomt.
- *Å kjenne seg elsket og verdifull*.

Det er ulikt hva mennesket tillegger mening- og en kan ikke forvente at det totale innholdet i skolen skal oppleves meningsfullt for alle. Meningsforskning har hovedfokus på om elevene opplever innholdet i skolen som relevant og verdt å engasjere seg i, fordi opplevelse av mening er en eksistensiell drivkraft til læring og engasjement. Det understrekes i denne tenkingen at elever som har gode relasjoner til lærerne sine, har lettere for å finne mening og la seg motivere til innsats (Jordet, 2020, s. 308-309).

Relasjoner. Et tredje delmål retter seg mot å styrke relasjonen mellom elever og lærere. Ett av hovedfunnene i John Hatties (2009) omfattende analyse og sammenfattende pedagogiske forskning omhandler betydningen av en positiv relasjon mellom lærer og elev, som en forutsetning for både god klasseledelse og elevenes læringsresultat og atferd. Hattie forankrer en positiv relasjon i lærerens vilje til å bry seg om hver enkelt elev, vise interesse for hans eller hennes situasjon, opptre støttende og ha forventninger om utvikling. Særlig fremheves betydningen av dette for elever som av ulike årsaker strever på skolen.

Selv om Hatties (2009) analyse og pedagogiske forskning ikke direkte kan overføres til norsk kontekst, er trolig likhetene i pedagogisk praksis nasjonalt og internasjonalt større enn forskjellene. Et aspekt ved elev-lærer-relasjonen løftes frem av Jordet (2020, s.190-191) gjennom en utvidet forståelse av kjærlighetsbegrepet. Han sammenfatter denne formen for kjærlighet på denne måten: «Kjærlighet er en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati for elevene hvor læreren handler ut fra elevenes behov og hva som er elevenes beste, uavhengig av hva læreren føler for elevene» (Jordet, 202, s. 183). Det utelukker ikke den generelle forståelsen av kjærlighet som «sterke følelsesmessige bindinger mellom mennesker som står hverandre nær» (Honnet, 2008, s. 104), men at kjærlighet kan romme noe mer. En elev-lærer-relasjon som kan romme denne gjensidige og gode følelsen av tilhørighet og kjærlighet, beskriver Jordet som et vennskap mellom ulikemenn der læreren gir omsorg og er oppdragende innenfor et erkjent asymmetrisk aspekt.

2.2 Læring i profesjonsfelleskap

Tre av delmålene retter seg mot lærerne og deres undervisningspraksis, forståelse av grunnleggende ferdigheter og styrking av profesjonsfelleskapet. Vi framhever følgende formuleringer fra kapittelet «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling» i læreplanverkets overordnede del:

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. (...) Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. (...) God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. (...) Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18-19)

I dette prosjektet ble det lagt til rette for utvikling av samarbeid i profesjonsfellesskap på den enkelte skole og det har vært strukturer for veiledning og for erfaringsdeling mellom skoler. Prosjektet har altså ikke bare hatt fokus på elevenes læring, men også på lærernes læring og utvikling av profesjonsfellesskap. Vi finner det derfor relevant å se nærmere på Peter Senges begrep *lærende organisasjoner* som faglig forankring for analysen.

Sentralt i Senges framstilling av en lærende organisasjon, er de fem disiplinene *personlig mestring, mentale modeller, felles visjonsbygging, teamlæring* og *systemisk tenkning*⁴ (Senge, 1992, s.6-13). Systemisk tenkning omtales som den femte disiplinen, den disiplinen som skal binde alle disiplinene sammen og forhindre en forenkling av enkeltdisipliner. Teorien om lærende organisasjoner tilbyr ikke en metode for hvordan en organisasjon kan lykkes ved å følge fem steg, men tilbyr snarere en kompleks forståelsesramme som utfordrer både individet og fellesskapet i lærende prosesser. Senge uttrykker det slik (1992, s.12-13):

At the heart of a learning organization is a shift of mind – from seeing ourselves as separate from the world to connected to the world, from seeing problems as caused by someone or something “out there” to seeing how our own actions create the problems we experience. A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality. And how they can change it.

For å utdype hva som ligger i ansvarliggjøringen av den enkeltes handlinger, de kontinuerlige oppdagelsene og muligheter for endring vil vi se nærmere på de fem disiplinene og sammenhengen mellom dem.

Personlig mestring betegnes av Senge (1992, s.7-8) som en hjørnestein i lærende organisasjoner, en disiplin han mener mange organisasjoner ikke legger nok vekt på. Hans framstilling av personlig mestring innebærer at individet kontinuerlig klargjør egne visjoner, fokuserer bruk av egne krefter, utvikler tålmodighet og et objektivt syn på virkeligheten. Senge understreker at det er en nær sammenheng mellom personlig læring og læring i organisasjonen.

Mentale modeller som begrep kan minne om det vi innen pedagogikken ville kalt fordommer eller forforståelse. Senge (1992, s.8-9) definerer mentale modeller som «dypt inngrodde antakelser, generaliseringer, eller til og med bilder eller forestillinger som influerer hvordan vi forstår verden og hvordan vi handler»⁵. Mange av disse antakelsene og forestillingene vi har om verden er ikke bevisstgjorte, og kan leve som skjulte mentale modeller i en organisasjon og bidra til å forhindre lærende prosesser. Å arbeide med disiplinen mentale modeller innebærer at den enkelte er villig til å «snu speilet» og avdekke egne forestillinger, og samtidig delta i samtaler der en eksponerer egen tenkning og lar andres innspill få innflytelse.

Den neste disiplinen er *Felles visjonsbygging*. Her peker Senge (1992, s.9) på betydningen av deltakelse i arbeidet med å avdekke forestillinger eller visjoner for fremtiden, i motsetning til at lederen alene utarbeider en visjon. Han understreker at det ikke dreier seg om slagord, men om ekte visjoner som den enkelte har lyst til å arbeide mot. Men ikke alene.

Teamlæring framstår som en meget sentral disiplin i Senges teori (1992, s.9-10), der han betegner teamet og ikke individet som den sentrale læringsenhet i en moderne organisasjon. Men det er ikke

⁴ Vi har valgt å oversette disiplinene tett på originalspråket; Personal Mastery, Mental Models, Building Shared Vision, Team Learning og Systems Thinking.

⁵ Vår oversettelse

gitt at et team fungerer som en lærende enhet. Læring i team forutsetter dialog framfor diskusjon. Diskusjon kjennetegnes ved argumenter som kastes fram og tilbake, der målet er å vinne diskusjonen. I dialogen derimot inngår teammedlemmene i en ekte samtenkning der målet er å utvide forståelsen. Senge understreker at når et team fungerer slik, vil det kunne oppnå ekstraordinære resultater og den enkelte vil kunne utvikle seg mer i teamet enn alene.

Systemisk tenking, den femte disiplinen, er den som binder disiplinene sammen. Systemisk tenkning er komplekst og representerer en motsats til forenklete og lineære årsaksforklaringer. Å tenke systemisk (Senge, 1992, s.7-13) betyr å ta innover seg at det i en organisasjon finnes usynlige mønstre av handlinger som det kan ta år å oppdage effekten av. Et system er avhengig av de enkelte delene, men summen av helheten overgår delene. Fordi det er krevende å tenke systemisk, tenderer vi til å fokusere på isolerte deler av en virksomhet framfor å forsøke å få tak i helheten. En slik forenkling vil kunne føre til at enkelte problem aldri blir løst, og at vi stagnerer framfor å utvikle oss. For eksempel hvis en organisasjon fokuserer på visjonsbygging uten å samtidig arbeide med personlig mestring, mentale modeller og teamlæring, vil trolig visjonen ikke bli mer en fine slagord.

De fem disiplinene er altså ikke en metode eller en modell, men en praksisnær teori som oppfordrer den enkelte og fellesskapet til stadig refleksjon og åpenhet om egen tenkning og egen praksis. Ifølge Senge (1992, s.11) kan ingen si «Vi er en lærende organisasjon», da det å arbeide med disiplinene innebærer livslang læring. Jo mer vi lærer, jo mer skjønner vi at vi ikke kan. Senge (1992, s.10) betegner en disiplin som en utviklingsvei; *a developmental path*, for tilegnelse av visse ferdigheter eller kompetanser. På denne måten er disiplinene personlige, og organisasjonslæringen angår den enkelte.

I et nyere intervju (Senge & von Almen, 2019) uttaler Senge at han fremdeles står inne for innholdet i de fem disiplinene, og at arbeidet med de fem disiplinene hele tiden har vært å fremme et skifte fra en kontrollorientert mentalitet til en lærende mentalitet i organisasjoner. Han mener at kontrollaspektet ikke er like fremtredende i dag som da han skrev «Fifth discipline», og at organisasjoner nå legger mer vekt på utvikling, læring, smidighet og fleksibilitet. Samtidig påpeker han at selv om idealene har endret seg, er mange organisasjoner preget av stress og at det i seg selv er uforenelig med smidighet. Senge understreker også at det ikke er mulig å ha kontroll på endringsprosesser, og at et viktig steg i det å gi fra seg kontroll er å omfavne usikkerhet. Når mennesker i en organisasjon arbeider med noe de synes er viktig, noe de virkelig bryr seg om, vil noe annerledes og uventet dukke opp. Og kanskje er dette uventede potensielt bedre enn hva vi så for oss i utgangspunktet. I intervjuet tar Senge oss med tilbake til starten av arbeidet med disiplinene, der han viser til at kreativitet og refleksjon har vært hjørnesteiner i arbeidet.

Kan vi kalle skolen for en lærende organisasjon? Mange vil hevde at skolen i dag er preget av mye målstyring og kontroll, og på den måten befinner seg langt unna å være en lærende organisasjon. Det er jo i seg selv et paradoks, siden skolen primært skal jobbe med læring. Samtidig som det er større vekt på kartlegging og dokumentasjon i skolen, er det også et skifte i hvordan sentrale myndigheter legger til rette for skoleutvikling. Gjennom desentralisert kompetanseutvikling skal skolene i større grad utvikle sin kompetanse på skolen, i samarbeid med UH-sektoren. Vi viser til de valgte formuleringene fra læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.18-19), der vi finner forventninger om at det profesjonsfaglige fellesskapet skal reflektere over felles

verdier, vurdere og videreutvikle sin praksis. Vi tror at de fem disiplinene vil være en relevant inngang i skolers arbeid med å kontinuerlig utvikle det profesjonsfaglige fellesskapet, innenfor det mandat og de rammer skolen må forholde seg til.

3. Metodologi

Følgforskning kjennetegnes av at det er en oppdragsgiver som ønsker å få svar på noen spørsmål knyttet til en virksomhet. Følgforskere utvikler kunnskap om virksomheten og leverer svar på oppdragsgivers spørsmål, og følgforskning kjennetegnes videre av at det legges til rette for diskusjon av analyse av empiri og delresultater mellom partene underveis (Hugo & Hedegaard, 2016, s.48).

Denne følgforskningen har hatt et kvalitativ design med en fenomenologisk tilnærming der vi har fokus på prosjektdeltakernes beskrivelser av sine opplevelser og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45) av arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Dette fokuset henger sammen med forskjellene på kvantitativ og kvalitativ forskning og validitetskriterier for disse to forskningstradisjonene. Større kvantitative studier kan gi mer målbare og presise resultater som kan etterprøves og forskere kan konkludere med mer objektive resultater. Kvalitative studier har oftest færre informanter, og forskningsfokus rettes gjerne mot subjektive og intersubjektive forhold. Svarene på problemstillinger innenfor disse områdene er gjerne svært komplekse (Ris, 2012, s.346). Det er flere retninger innenfor kvalitativ forskning, men det er utbredt enighet om to generelle kvalitetskriterier: 1) En konsistent fremstilling av forskningen og 2) Gjennomslutlighet knyttet til metodevalg, forskningsdesign, innhenting av empirisk data, analysearbeid og prosedyrer for kontroll (Ris, 2012, s.348). Denne gjennomslutligheten er viktig for at leseren selv kan vurdere validiteten av resultatene. Som ledd av valideringen av rapporten er den sendt til gjennomlesning til prosjektledelse og prosjektdeltakere i forkant av publisering.

3.1. Datamaterialet

Fra første år i prosjektet foreligger delrapport fra Åse Streitlien som datagrunnlag. Rapporten bygger på gruppeintervjuer med elever, lærere og skoleledere fra de tre skolene.

Da vi overtok følgforskningen det andre året i prosjektet planla vi to gruppeintervjuer med elever fra hver skole, gruppeintervjuer med de tre lærergruppene og et gruppeintervju med skoleledere på tvers. Gruppeintervjuer ble gjennomført ved BYGGFAG før koronarestriksjonene inntraff i mars 2020, og etter dette måtte vi gjøre om på planene og finne nye måter å innhente empiri på. Vi valgte da å invitere både elever og lærere til skriftlige intervjuer. Ved den ene skolen var det de elevene som var plukket ut til gruppeintervju som svarte, ved den andre skolen svarte hele klassen. Vi hadde også bedt lærerne om å levere inn refleksjonsnotat knyttet til egen læring og undervisning. Dette ble da gjennomført for de lærerne som hadde gruppeintervju, og for de øvrige lærerne inngikk spørsmålene fra refleksjonsnotatet i det skriftlige intervjuet (spørsmål 1-3, vedlegg 6). Analyse og presentasjon av funn fra det andre året foreligger i delrapport 2, som her er datagrunnlag for sluttrapporten. Delrapportene er ikke publisert, men er interne rapporter for prosjektet for å dele funn fra følgforskningen underveis. Foreløpige funn er også formidlet muntlig i prosjektsamlinger.

Tredje året i prosjektet var også preget av koronarestriksjoner, og vi rakk elevintervjuer og lærerintervju på en skole før det ble nye innstramninger som gjorde at vi ikke kunne møtes fysisk. Denne gangen valgte vi å gjennomføre resterende intervjuer på nettplattformen Zoom med bruk av ekstern lydopptaker. Dette gjaldt to gruppeintervjuer med elever, to gruppeintervjuer med lærere og et gruppeintervju med skoleledere.

Som eksempel på informasjonsskriv har vi lagt ved skrivet til elevene (vedlegg 1), øvrige vedlegg er temaguide for gruppeintervju med elever (vedlegg 2), temaguide for gruppeintervju med lærere (vedlegg 3), temaguide for gruppeintervju med skoleledere (vedlegg 4), mal for skriftlig elevintervju (vedlegg 5) og mal for skriftlig lærerintervju (vedlegg 6).

I de muntlige intervjuene ble samtykke samlet inn i oppstarten av intervjuene. I de skriftlige intervjuene ble samtykke gitt ved å aktivt krysse av JA eller NEI for bruk av svarene i publiseringer. Tre informanter krysset av for NEI, og i to av svarene manglet avkrysning. Disse fem intervjuene er ikke tatt med som del av datamaterialet.

Vi har altså valgt gruppeintervjuer framfor individuelle intervjuer som den primære metoden for datainnsamling. Dette begrunner vi med at temaene for intervjuene ikke er av en slik art at individuelle intervjuer ville være å foretrekke med tanke på å skjerme informantene. Formen vi har valgt på gruppeintervjuer minner om det som bli kalt for fokusgruppeintervjuer. Bloksgaard & Andersen (2012, s.27) definerer fokusgruppeintervjuet slik: «Fokusgruppeinterviewet kan siges at være en form for gruppeinterview, hvor det fokuseres på et bestemt emne, og hvor interaksjonen mellom interviewpersonerne er utgangspunktet for produksjonen af data». Et fokusgruppeintervju inkluderer altså samhandlingen mellom gruppedeltakerne som en del av datamateriale, og gruppedynamikken forstås som et redskap for å få kunnskap om det emnet som er i fokus. Vi har altså vært interessert i å få tak i det som oppstår i gruppesamtalene der deltakerne spiller på hverandres innspill. For å få til en dialog i intervjuene, har vi brukt temaguiden istedenfor intervjuguiden med ferdigformulerte spørsmål. Vi har opplevd at alle informantgrupper har vært åpne og delt av både erfaringer og tanker, men vi er klare over at vi kanskje hadde fått tak i andre og mer personlige fortellinger dersom informantene hadde blitt intervjuet individuelt. Vi mener likevel at den valgte formen for intervju har vært egnet for forskningsfokuset i følgeforskningen, basert på delmålene.

Vi har valgt å kalle empirien vi har mottatt skriftlig for refleksjonsnotater og skriftlige intervjuer. Hvorvidt skriftlig intervju er et godt begrep, kan diskuteres. Datastøttede intervjuer som foregår via epost eller chat, er blitt mer vanlig (Kvale & Brinkmann, 2009, s.160-161), men da foregår det gjerne en skriftlig dialog mellom intervjuer og informant. I vårt tilfelle har vi ikke hatt denne dialogen, og har derfor ikke kunnet stille oppfølgingsspørsmål til svarene vi fikk inn. Men de skriftlige svarene har vært med å danne bakgrunn for intervjurunden det tredje året. Mengden empiri er relativt stor i en kvalitativ sammenheng, og vi mener det kan styrke validiteten. Samtidig har vi måttet ta noen valg om hva det har vært viktig å formidle fra analysen av empirien.

3.2 Analyse

Gruppeintervjuene er transkribert og det skriftlige materialet er samlet i egne dokumenter informantvis og spørsmålsvis. Transkripsjonene er anonymisert og skrevet så lydrett som mulig for å skape mest mulig nærhet til intervjuene. Analysen har foregått både induktivt og deduktivt (Creswell, 2013, s.45). Materialet er lest induktivt i flere omganger, det vil si en nærlesning av teksten der vi har funnet temaer og kategorier. Deretter har vi lest materialet deduktivt med utgangspunkt i delmålene. Vi har arbeidet med egne analysedokumenter, der vi etter struktur fra delmålene har satt inn empiri og ført inn analytiske kommentarer med formuleringer av funn. Disse analysedokumentene sammen med andre analysenotater er utgangspunkt for presentasjon av funn. Vi har lagt vekt på en empirinær presentasjon av funn for å gi leseren innblikk i intervju materialet. Empirien presenteres gjennom sitater og sammensatte utsagn.

4. Presentasjon av funn

Av anonymitetshensyn har vi valgt å ikke skille skolene i særlig grad fra hverandre med koder i presentasjonen av funn fra intervjuer med lærere. I presentasjon av funn fra elevintervjuene angis kode for studielinje der vi har funnet det vesentlig å peke på forskjeller eller likheter mellom STUDSPES, IDRETT og BYGGFAG. Fordi delmålene har vært styrende for analysen, har ikke intervjuer med skoleledere fått et eget kapittel her, men disse intervjuene har vært viktige for forståelse av og beskrivelsen av prosjektet.

4.1. Elevenes erfaringer med prosjektet

Elevenes opplevelse av motivasjon til egen læring beskrives noe ulikt ved de tre skolene. Sammenhengen mellom det å oppleve lærestoffet som meningsfullt og relevant for videre utdanning eller yrkesliv, er imidlertid felles. I tillegg trer støtte fra lærer og et trygt klassemiljø fram som faktorer som kan bidra til å opprettholde motivasjon. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende funn:

Elevenes motivasjon for egen læring kjennetegnes av opplevd mening og relevans i fagene, mestring, støtte og oppmuntring fra lærere og trygge klassemiljø

Det som særlig ser ut til å ha betydning for motivasjonen, er om opplæringen har relevans for videre utdanning eller yrkesliv. Elever ved ulike linjer, her IDRETT og BYGGFAG gir konkrete uttrykk for at deres motivasjon er knyttet til planer og ønsker for hva de vil gjøre etter videregående opplæring:

Det handler jo også om at vi skal jo ta en utdanning senere, da. Så om motivasjon, at man skal kunne ta det videre til å få den utdanningen man vil ha, da. Det er vel mere framtiden, liksom. At jeg kan komme inn på de skolene, eller universitetene og sånn som jeg har lyst til, da.

Det er vel, for meg så er det alt som kommer videre nå, etter skolen. Det er det som motiverer meg nå. Siden jeg har fiksa lærlingplass allerede. Og da er det det som motiverer meg til å bestå nå.

Her ser vi altså at motivasjon knyttes til elevers fremtidige studier og arbeidsliv, og at fremtidsplaner gir motivasjon for å bestå fagene.

Det ser også ut til at elevene er mer motiverte og at de engasjerer seg mer i å utvikle forholdet til egen læring, når de opplever at fagstoffet de arbeider med gir mening:

Men med en gang vi skal gjøre noe som faktisk betyr noe da, så en får mer lyst til å gjøre det bra. Skrive logg for eksempel, så du får en mening bak det og da legger man ikke merke til at man skriver mer.

Her peker eleven både på at det å arbeide med noe som «betyr noe» motiverer til å prestere godt. I tillegg ser vi at å arbeide med ferdigheten skrive gjennom å skrive logg, hjelper eleven til å se mening. Flere elever beskriver opplevelsen av å finne mening med opplæringen som en forutsetning for motivasjon, og det ser ut til at de kobler denne opplevelsen til et behov for å utvikle egen læring:

Jeg blir veldig motivert av NN i hvert fall. Alle lærerne er flinke til å liksom vise at vi trenger det vi lærer, og føler at vi må lære det sjøl og sånn, da.

Flere elever uttrykker at de blir bevisstgjort på hvorfor de trenger innholdet i opplæringen, og at de lærer lettere når fagbegreper kan kobles direkte til en praktisk oppgave. I neste utdrag setter en elev ord på hvordan matematikkbegrepet Pi fikk mening da hen fikk prøve det ut i praksis:

Vi lærte for det første hva Pi, hva det i det hele tatt er, ikke sant. Hadde jo ikke peiling på ungdomsskolen. Nå vet vi at vi kan bruke det til å finne ut av ting og sånn da. Så, litt hva vi skal bruke matte til da, mye lettere nå når vi bruker det på verkstedet og sånn. Når vi kommer inn i mattetimen også da, så vet vi, vi kan koble det sammen, da. Jeg lærer mye lettere da i hvert fall, når ting gir mening. At vi ikke bare blir fortalt det.

Eleven beskriver hvordan regning gir mening når de veksler mellom å bruke kunnskapen konkret på verkstedet og så bruker det igjen senere i faget matematikk. Dette underbygger betydningen av *å gjøre*, og ikke bare «bli fortalt det». Dette er ett av flere eksempler der elevene knytter utvikling av en ferdighet til opplevelse av mening.

Motivasjonen ser imidlertid ut til å avta i situasjoner der lærerne ikke evner å tilføre innholdet i opplæringen mening, slik en elev uttrykker: «Det er bare det at hvis lærerne ikke får til det å gi det mening, så kommer ikke elevene til å interessere seg for det». Opplevelse av mening og relevans ser vi som en gjennomgående motivasjonsfaktor. Elevene gir eksempler der lærere evner å skape mening i undervisningen; som å gi konkrete tilbakemeldinger, gi oppmuntring og støtte. I neste utdrag forteller en elev om en lærer som oppmuntrer og forklarer betydningen av ferdigheten lesing:

Som læreren vår tok opp i går (...) så er det egentlig ganske viktig at vi leser, fordi det hjelper oss med å få opp den der utholdenheten, da. Så da sier hen at det hjelper litt med det da, å kunne lese mer. Jeg tror det var basert på en statistikk eller undersøkelse eller noe sånt (...). Så de prøver liksom å gjøre noe bra for oss da, og hjelpe oss så det ikke skal bli så vanskelig.

Denne eleven ser ut til å oppleve mer motivasjon for lesing og opparbeide en større utholdenhet i lesningen når læreren formidler betydningen lesing.

I de muntlige og skriftlige intervjuene år to ble elevene spurt om hvilken ferdighet de syntes at de mestret best. Her foreligger det svar fra 35 elever; 9 gjennom muntlige intervjuer og 26 gjennom skriftlige intervjuer. I de skriftlige intervjuene var det 14 av 26 elever som oppga muntlige ferdigheter som en av ferdighetene de mestret godt, og 6 av disse oppga den alene. I gruppeintervjuene var det 6 av 9 elever som oppga muntlige ferdigheter som den ferdigheten de mestret best. Nå er ikke telling et stort poeng i kvalitativ analyse, men det gir kanskje et overraskende bilde når 20 av 35 elever oppga muntlig ferdighet som en av ferdighetene de mestret best.

Her er noen eksempler på begrunnelser i de skriftlige intervjuene fra elever ved STUDSPES og IDRETT:

Jeg føler jeg er best muntlig. Jeg er veldig komfortabel med å prate foran mange, og syntes jeg får uttrykt meg bedre slik.

Elsker å være muntlig aktiv med fremføringer.

Jeg tror det er fordi jeg er en veldig sosial person som liker å prate veldig mye.

Her følger begrunnelser gitt i muntlig intervjuer fra elever ved BYGGFAG:

Det er jo mindre folk da og lettere å bli kjent, og så er vi med hverandre hele tida og kjenner hverandre godt. Tror det er grunnen til at vi liker muntlig iallfall. Det spørs vel litt på klassen, men jeg synes det er mye lettere å ha presentasjoner nå enn det var på ungdomsskolen, fordi det var så mange der.

Livet er jo egentlig mye bedre her, og det er jo mye lettere da når du har en lærer, eller de lærerne da. Man blir veldig trygg på sånne enkle ting da, i hvert fall på presentasjoner og sånn, føler jeg da. Nå tør jeg stå foran klassen å prate, og vet at det ikke like skummelt i hvert fall. Det er ikke mennesker som dømmer deg liksom, og jeg føler vel at alle er på samme nivå.

Også er muntlig viktig da, for å snakke med folk i arbeidslivet.

Noen elever begrunner at de liker muntlighet ved å henvise til personlighet og personlige preferanser; de liker å prate og holde presentasjoner. Flere elever nevner klassemiljøet og trygge rammer rundt undervisningen som grunnleggende for at de eksempelvis tør å stå foran klassen og gjennomføre muntlige presentasjoner. Flere av BYGGFAG-elevene relaterer viktigheten av muntlighet til arbeidslivet som venter.

I 12 av de 26 skriftlige intervjuene oppga elevene *lesing*, som den ferdigheten de mestrer eller liker best. Her er to ulike begrunnelser:

Jeg tror det er fordi jeg har vært glad i å lese helt siden jeg var liten, og når man leser mye blir man også bedre til å skrive.

Helt siden barneskolen har jeg blitt lært hvordan jeg skal lese. f.eks. skumlesing, letelesing og nærlesing. Det har vært et stort tema. Også føler jeg gjennom skolekarrieren, har jeg lært om hvordan jeg skal analysere et dikt, eller en tekst. Når man analyserer sånne ting, må man ofte lese mellom linjene.

Den ene eleven viser til leseglede fra barnsben av, og gjør en kobling mellom leseferdigheter og skriveferdigheter. Den andre eleven oppgir at det har vært mye fokus på lesing i grunnskolen og nevner ulike lesestrategier og viser også analysekunnskaper.

I intervjuene ved BYGGFAG var det flere elever som ga uttrykk for at de ikke var så glade i å lese og at de heller ikke hadde lest så mange bøker. Men to av elevene virker som å være habile lesere når de svarer på hvordan de forbereder seg til prøver:

Jeg synes ikke det hjelper noe at jeg skriver. Så jeg bare leser det kapittelet et par, tre ganger og så er det greit.

Nei, jeg gjør vanligvis sånn at jeg leser litt, eller at jeg leser kapittelet et par ganger, og så husker jeg det meste, da.

I svarene fra IDRETT og STUDSPES var det åtte elever som oppga *skrivning* som den ferdigheten de mestrer best, og to elever fra BYGGFAG. Her er eksempler på begrunnelser:

Jeg har alltid elsket å skrive (...) siden jeg var liten.

Jeg har lært hvordan man skal skrive med sine egne ord, og føler at det er noe jeg har blitt flink til.

Ja, jeg tenker at liksom måten jeg lærer best, det er vel for eksempel skrivning, for jeg føler at hvis jeg skriver det ned, så er det liksom som at jeg, for da leser jeg igjennom det mange ganger, hvis jeg skriver. Da kommer det automatisk inn i hodet mitt.

Skrijving er jo viktig det også da på en måte, til en viss grad da. Du skal jo skrive ting uansett åssen jobb du kommer i nesten.

Begrunnelsene er knyttet til skriveglede, mestring, en hjelp til å lære og skriftlighetens relevans for arbeidslivet.

Ferdigheten *regning* ble trukket fram av seks elever i de skriftlige intervjuene og to elever i gruppeintervjuene. Her er eksempler på begrunnelser:

Fordi jeg har alltid syntes matte er gøy og jeg liker å utfordre meg selv når det gjelder regning.

I regning får jeg bruke kunnskap, i stedet for i andre fag hvor man må gi sin mening eller hvor det ikke er et definert svar.

Regning, hvert fall det tenker jeg da. Det trenger vi jo alle sammen. Det føler de fleste at de trenger på en måte, eller vi kommer til å trenge det.

Ja, det går jo litt på i hverdagen, som for eksempel når du lager mat og skal måle opp noe desiliter med enten melk eller vann.

Så bruker vi det mye på verkstedet nå, da, nå som vi bygger hytter. Måling og sånn.

Eksempelene viser at elevene beskriver regning som nyttig kunnskap, som utfordrer og er gøy i skolesammenheng, og som de trenger både på verkstedet og i dagliglivet.

I de skriftlige intervjuene var det få elever som oppga *digitale ferdigheter* som en ferdighet de mestrer godt. Vi er usikre på om det gir et reelt bilde, og om flere av elevene ikke har tenkt på det digitale som en ferdighet. De som oppgir digitale ferdigheter, begrunner det med at de er flinke til å bruke PC og skrive på den, og at de som ungdommer lærer det digitale fort. I gruppeintervjuene beskriver elevene at de behersker digitale ferdigheter godt:

Vi er jo flinke på digitale ferdigheter også, da. Bruke PC og sånn, da. Med en gang læreren gjør noe så, vi kan det der. Veldig mye iallfall. Tenker at vi vet hvordan ting henger sammen. Men å få nye programmer sånn som, sånt tegneprogram, der blir det litt vanskelig igjen, for det er på en måte ting vi aldri har vært borti. Men vi lærer det jo fort, da.

Elevene gir uttrykk for at de lærer nye programmer fort, og de gir også uttrykk for at de ofte behersker det digitale bedre enn lærerne.

Vi ser altså at elevene har forskjellige opplevelser av hvilke ferdigheter de mestrer best. I begrunnelsene elevene gir finner vi både personlige preferanser, opplevelse av ferdighetens relevans og opplevelse av mestring. Vi har hatt fokus på elevenes mestringsopplevelser og mestringserfaringer under intervjuene, og i elevenes beskrivelser finner vi en tydelig sammenheng mellom opplevd mestring og motivasjon og læring. Konkrete tilbakemeldinger og veiledning fra lærer under gjennomføringen av en oppgave, utpeker seg også som viktige faktorer for elevenes motivasjon, læring og opplevelse av mestring:

Og så er det jo sånn som med norsk og fremmedspråk, man får ordentlige tilbakemeldinger fra lærerne hva man må klare for å få en god karakter, da. Og de sier at man burde være fornøyd, så føler man at man mestrer det.

I materialet finner vi eksempler på mestringsopplevelser som er på grensen til det elevene klarer, som i dette sitatet fra IDRETT:

Og, det er ikke noe sånn, jeg har aldri vært noe sånn høyderedd eller noe sånn, men jeg trodde ikke jeg skulle klare å klatre der det går skeivt, for eksempel. Men det gikk fint.

Vi antar at når elever mestrer noe de ikke trodde de skulle få til, vil det være med å motivere til videre utvikling i faget. Motsatt ser vi at når oppgavene blir for vanskelige, hemmes elevenes motivasjon. Det er likevel interessant å se at mestringserfaringer fra andre fag bidrar til å stabilisere og opprettholde elevenes helhetlige motivasjon til opplæringen, på tross av at de ikke opplever mestring i enkelte fag og oppgaver. Denne eleven beskriver utfordringer med matematikkfaget, men mestring i andre fag:

Jeg kommer aldri inn i de der greiene. Når jeg sier at jeg gir opp, så gir jeg opp. Og det er vanskelig at noen skal hjelpe meg, selv om jeg ber om hjelp. Fordi jeg har sett, for eksempel jeg ser meg sjøl i andre fag som jeg er god i, da. Og da tenker jeg ikke så mye på at matte drar meg ned når jeg er god i andre fag.

Trygge klassemiljø fremstår som en vesentlig faktor for elevenes motivasjon. Vi finner, med få unntak, beskrivelser av gode relasjoner til medelever og opplevelser av trivsel på skolen. Unntakene gir ikke indikasjoner på mobbing eller utestengelse i de beskrivelsene som foreligger.

Det gis ganske like begrunnelser for trivsel fra de tre skolene. Den hyppigste begrunnelsen er at elevene har venner i klassen, at det er et godt samhold preget av trygghet og tillit og at de alltid har noen å snakke med. Her følger et utdrag satt sammen av uttalelser fra de tre skolene:

Det er ikke mange som kjente hverandre før vi starta, men vi ble ganske fort sammensveisa, og jeg har fått mange nye venner som jeg elsker å gå i klasse med. Jeg føler klassen er veldig trygge på hverandre. Jeg trives i klassen min. I klassen har jeg venner som jeg føler støtter meg i hva enn jeg gjør, og vi har stor tillit til hverandre. Så vi har veldig snille elever i klassen, eller alle er veldig snille, da, og har på en måte dratt og bidratt mye for å ha det gode klassemiljøet vi har da, og ingen mobber andre. Så jeg synes vi er en flott gjeng!

Her finner vi beskrivelser av elevrelasjoner preget av samhörighet, trygghet og tillit. Vi finner også at elevene selv kobler motivasjon og trygge klassemiljø sammen. Her følger eksempler på beskrivelser der elever kobler et trygt miljø, trygge rammer og et ikke-dømmende klima til motivasjon og læring:

Miljøet er veldig trygt da, og så er vi jo motiverte til å lære også. Det er lettere å lære når det er færre å forholde seg til, synes jeg i hvert fall. Så trygghet tror jeg er en veldig stor del av hvorfor vi er så fornøyde. Ganske stor del egentlig.

Klassen er litt sånn tullete da, og da kommer jo alle fort overens. Ingenting er feil å spørre om, og de svarer ikke at; sånn er det bare. Skal vi ha presentasjoner da, så er det ja, det er ikke mennesker som dømmes deg, liksom. Jeg tror vi er ganske heldige som har fått den klassen vi har fått og er med i det prosjektet her.

I det siste sitatet beskriver en elev betydningen av det å ha kommet i en klasse som deltar i prosjektet GF. Selv om det er varierende hvor god kjennskap de ulike elevgruppene har til prosjektet og begrepet grunnleggende ferdigheter, finner vi at de spesifikke rammene i prosjektet har stor innvirkning på elevenes motivasjon og læring. Trygge klassemiljø oppstår ikke av seg selv, og vi ser i intervju materialet fra lærerne at de har lagt vekt på relasjonsbygging. Elevene selv beskriver også denne sammenhengen:

Jeg trives veldig i klassen min, og mye av det handler nok om den åpenheten alle sammen har til hverandre og til lærerne. Det er mulig å snakke med alle elevene på en ordentlig og fin måte, men også på en tullete måte som gjør at det er lettere å skape relasjoner med hverandre. Lærerne har blitt kjent med oss veldig fort og de vet at det er mulig å tulle og være litt ironiske som gjør at hverdagen blir litt lettere å gjennomføre fordi alt ikke bare er fag, fag og litt mer fag. Lærerne er flinke på å skape godt miljø da, så miljøet i klassen er veldig bra og trygt. Det er ikke noe mobbing eller noe, men hvis noen er nedlatende mot noen eller noe sånt, så er lærerne veldig på og tar det med en gang opp på en skikkelig måte. De fikser opp alt liksom.

Her ser vi betydningen av lærernes rolle i å skape et trygt klassemiljø. I utdraget over finner vi beskrivelser av at lærerne sier ifra og tar tak hvis noen «er nedlatende mot noen, eller noe sånt». Et annet kjennetegn ved trygge klassemiljø fra elevenes beskrivelser er at det er rom for å komme med «feil svar» eller «et dumt spørsmål». I tillegg legger vi merke til uttalelsen: «de vet at det er mulig å tulle og være litt ironiske, som gjør at hverdagen blir lettere å gjennomføre». Dette med klassemiljø der det er tillatt å tulle litt og bruke humor er noe vi finner flere steder i materialet. Vi ble nysgjerrige på hva i lærer-elev-relasjonen elevene gir uttrykk for at de setter mest pris på. Relasjonen mellom lærer og elev oppstår i det samarbeidet de har om skolefagene. Når vi ser på hvilke eksempler elevene gir på gode relasjoner og god oppfølging, trer noen kategorier tydelig fram: gjensidig respekt, rom for humor i relasjonen, at lærerne bryr som om hvordan elevene har det og lærerens tilgjengelighet. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende funn:

Elevers beskrivelser av gode relasjoner til lærere kjennetegnes av gjensidig respekt, rom for humor i relasjonen, lærere som bryr seg om hvordan elevene har det og læreres tilgjengelighet

Elevene beskriver i intervjuer fra andre og tredje året, med få unntak, gode relasjoner til lærerne sine og at dette ser ut til å ha avgjørende betydning for elevenes motivasjon og læring. Elevene beskriver lærerne sine som snille, hyggelige og koselige mennesker. En elev uttrykker det slik: «Jeg elsker lærerne. De lærer godt og er koselig mennesker». Unntakene vi finner er knyttet til elevers beskrivelser av at det i lengre perioder har vært vikarlærere inne som ikke kjente klassen like godt som den faste lærergruppa.

Her følger noen empiriske utdrag med kommentarer knyttet til de ulike kategoriene vi fant i analysen av elevenes perspektiv på lærer-elev-relasjonen:

Gjensidig respekt blir trukket frem som grunnleggende i relasjonen. Her følger et utdrag fra et intervju på BYGGFAG der elevene snakker om respekt:

Intervjuer: Hva gjør dere elever for å liksom ivareta det læreren gir dere, eller skaper sammen med dere?

E3: Ja, hører etter da.

E4: Ja, respekt.

E1: Vi har lyst til å lære også da.

E3: Ja.

E2: Det er ikke sånn tvunget respekt, det er jo bare god respekt bare.

E1 og E4: Mmm!

E1: Alle respekterer. Vi respekterer jo egentlig alle lærerne da. Alle er jo ganske snille, føler jeg i hvert fall.

E4: Ja, men de respekterer oss på en lik måte som vi respekterer de.

For disse elevene er det trolig en sammenheng mellom en gjensidig, ikke tvungen respekt mellom lærere og elever og elevenes lærelyst.

Rom for humor i relasjonen. Utsagn om humor finner vi flere steder i materialet. Noen elever beskriver lærere som er gjensidig *tullete* og at de bruker humor i ulike klasseledelsessituasjoner:

Liksom når vi er tullete, så kommer hen tilbake og er tullete, liksom. Så har vi det litt tullete der, men så går vi rett tilbake til undervisning. Uten noen problemer, uten at hen skal bli streng og kjeft på oss for at vi snakker litt, da. Så er hen litt tullete sjøl, og det liker vi, liksom. Da blir vi litt mer engasjert i hva hen driver med. Og så går hen inn på tema. Og da pleide vi å følge med som piler, på en måte, rett på. Og da blir vi engasjert også.

Og så er det jo det, måten de på en måte klarer å være litt ungdomsaktige med oss. At de ikke blir for voksne. Fordi da blir jeg altfor seriøs, og da føler jeg på en måte at da; jeg vet ikke. Men at hen på en måte er der og ler, og underviser samtidig som hen på en måte klarer å ha det litt moro. Da blir det mye gøyere å lære også. Jeg har god relasjon med lærerne. Vi kan tulle med hverandre, noe som gjør at vi har en mer «kompis til kompis» vennskap enn «lærer til elev». De kan liksom kødde litt med vårs og ha det litt morsomt, og vi kan kødde med de. Mye bedre og lettere å lære slik. Jeg liker at ikke alt skal være så seriøst hele tiden.

Det ser ut til at lærere som får oppmerksomhet hos elevene gjennom en mer humoristisk tone, bidrar til større engasjement og læringsutbytte hos elevene. Engasjement og evne til å kommunisere med elevene på deres nivå, er altså med på å danne grunnlag for gode relasjoner mellom elever og lærere. Vi finner imidlertid at lærere som utviser større grad av kontroll i klasseledelsen, bidrar til å hemme relasjonen mellom elever og lærere. Beskrivelser av lærere som evner å opprettholde ro og orden gjennom humor i kommunikasjonen, finner vi i flere av intervjuene. En elev beskriver det på denne måten:

Hen var sånn, hvis det gikk for langt etter at hen hadde prøvd å stoppe det, da ga hen oss de advarslene. Men det som var, hen prøvde heller å, når vi tulla litt, prøvde hen heller å komme litt mer med oss og tulle litt med oss, for å få oss til å bytte oppmerksomhet på noe annet, da. Man fikk, eller man kunne få anmerkninger av hen og. Men når du fikk anmerkning så skjønte du; nei, nå gikk jeg for langt.

I dette sitatet ser vi spor av klasseledelse som er bygget på gjensidig respekt, toleranse og trygghet i relasjonen, der humor blir benyttet som en inngang til å etablere fokus og mulighet for læring.

Lærerne bryr seg om hvordan elevene har det. Elever ved alle skolene forteller at lærerne bryr seg om hvordan de har. Her er et utdrag satt sammen av utsagn fra intervjuer andre og tredje år i prosjektet:

De har jo et veldig bra forhold til elevene. Jeg føler lærerne følger godt med på meg. Det er noe med hvordan de snakker med deg. De spør alltid om jeg har det fint, eller om jeg trenger hjelp med ett eller annet. Du kan snakke med dem hvis du vil og de forstår hvis det er noe.

De bryr seg om at vi har det bra. De bryr seg om oss som person da. Du er viktig. You matter, på en måte. En lærer pleier å si at hen er glad i oss og sånne ting, at hen vil det beste for oss uansett. At hen, selv om hen kan virke streng, men så er hen glad i oss og vil at vi skal ha det best mulig da. Hen gjør så godt hen kan for at vi ikke skal ta feil valg her i livet, og liksom oppfordrer oss til å ta de riktige valga hele tida.

Her beskriver elevene lærernes omsorg og omtanke for både skolehverdagen og fremtidige valg. Vi finner også en beskrivelse av kombinasjonen av en lærers strenghet og kjærlighet, og denne kombinasjonen ser ut til å styrke elevenes opplevelse av at læreren bryr seg om elevene som hele mennesker.

Lærernes tilgjengelighet. Flere av elevene trekker fram lærerens tilgjengelighet når de skal beskrive sin relasjon til lærerne.

De er alltid tilgjengelige hvis vi trenger hjelp eller lurer på noe. Hvis jeg spør om hjelp, får jeg alltid det jeg trenger. De lar oss sende melding på Teams hvis det er noe vi lurer på når som helst og de er veldig flinke til å legge ut powerpointer og ting vi lurer på. Lærerne er hyggelige og hjelpsomme. Når jeg trenger dem, er de alltid der.

Det er tydelig at elevene verdsetter både lærerens tilgjengelighet og oppfølging, og vi antar at en slik fleksibel kommunikasjon har betydning for elevenes læringsarbeid.

Vi vil nå presentere erfaringer fra prosjektet fra lærerens perspektiv.

4.2. Lærernes erfaringer med prosjektet

Oppstarten av prosjektet ble både organisert ulikt og opplevd ulikt ved de tre skolene, og vi finner at:

Frivillig deltakelse i prosjektet øker engasjement og eierskap hos lærerne

Ledelse og lærere fra den ene skolen deltok på en spredningsamling våren 2018, der blant annet lærere fra pilotprosjektet ÅPEN DØR delte sine erfaringer fra arbeidet med grunnleggende ferdigheter og ledet økter som ga de nye lærerne praktisk erfaring med mulige arbeidsmåter. Deretter fikk lærerne spørsmål fra skoleledelsen om de ønsket å delta i prosjektet og deltakelsen var frivillig. Denne lærergruppen startet opp med engasjement og interesse for prosjektet. Oppstarten ved de to andre skolene var ikke basert på frivillighet i samme grad, og lærergruppene visste lite om prosjektet i forkant. Rekruttering av nye lærere til prosjektgruppene har vært preget av mer frivillighet i år to og tre i prosjektet, og en samlet ledergruppe gir uttrykk for at frivillig deltakelse har betydning for en vellykket gjennomføring av et slikt prosjekt. Analysen fra lærerintervjuer år to og tre viser stor grad av engasjement hos lærere ved alle tre skolene:

Entusiasmen og begeistringen for prosjektet har liksom økt så veldig fra første året til nå. I år; alle ønska vel egentlig å være med i prosjektet. Og det er jo en viktig suksessfaktor for å få det til. For det var det kanskje ikke først året. Da var det; «oj, du havna i den klassen».

Vi har jo vært veldig sånn positive til prosjektet. (...) Vi visste jo veldig godt om prosjektet på forhånd, så når vi ble spurt så var det veldig sånn; «Ja, det vil jeg gjerne». (...) Jeg har hatt det veldig bra og prosjektet har et godt rykte.

En lærer: «Jeg tror vi er ganske enige om det alle sammen at vi går *all in* her». Tre lærere: «Ja!»

Til tross for pandemi og en annerledes og til tider utfordrende skolehverdag, uttrykker lærerne begeistring og engasjement for prosjektet. Frivillig deltakelse trer fram som en vesentlig faktor for et slikt engasjement. Men vi finner et unntak der en lærer, som i utgangspunktet var skeptisk til å bli med i prosjektet, endret holdning:

Ja, jeg ble plassert; «Du er klassestyrer for den klassen og dere skal være med i Grunnleggende ferdigheter. Og jeg tenkte; «Å, Gud, enda flere frister og ting og skjema jeg skal dele inn». Jeg har opplevd noe *helt* annet. Det har vært *fryktelig* lærerikt. Jeg har *gleda* meg til denne samarbeidstiden.

Og det fører oss til det vi anser som et hovedfunn fra analysen:

Lærernes faste samarbeidstid har vært avgjørende for den faglige utviklingen av prosjektet og for etablering av trygge klassemiljø

Lærerne uttrykker sterkt at det er samarbeidstiden som har vært avgjørende for at prosjektet har vært mulig å gjennomføre.

Vi har fast møtetid hver uke, (...) og det avlyser vi ikke med mindre det er noe helt spesielt. Så det tror jeg har vært veldig bra for prosjektet. Da har vi en god driv og kontinuitet. Og vi snakker selvfølgelig veldig mye om prosjektet og ting vi prøver ut, metoder og sånn, men også ganske mye om elever for å ha tett oppfølging.

I oppstarten så var det kanskje mer å bli enige om en felles metodikk. Altså; felles begreper. At vi ble enige om at det betydde det, og det betydde det, og så bli litt samkjørte der, da.

Vi ser altså at lærerne prioriterer samarbeidstiden høyt, og at det faglige innholdet kan dreie seg om metoder som blir utprøvd, men også utforskning av forståelse av begreper. Videre har lærerne brukt

samarbeidstiden til å planlegge konkrete tiltak og prosjekter i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I utdraget over ser vi videre at samarbeidstiden blir brukt til å samtale om elever for å sikre tett oppfølging. Noen lærere peker på hvordan de som faglærere blir kjent med elevene på en annen måte enn de vanligvis gjør:

Vi er jo ikke bare en som kommer innom og sier ett eller annet og så går igjen. Men at, det faktisk er et system rundt klassen. Det er litt sånn; jeg bryr meg om dem på en annen måte, ikke sant? Fordi jeg vet hva de driver med resten også. Og, når vi har de diskusjonene; det blir litt mer sånn fokus på dem, da. Ikke bare på at vi skal kjøre gjennom opplegget vårt og så dra igjen. Som det fort blir når man har mange ulike klasser.

Her ser vi at samarbeidstiden gjør at lærerne får en annen relasjon til elevene enn de har i andre klasser der de ikke er involvert i samme type samarbeid. De bryr seg om elevene på en annen måte. En annen faglærer sier det slik:

De er liksom mine elever, nesten like mye som deres. Det er sånn; (...) jeg har enda større eierforhold til elevene enn hva jeg har i den andre klassen, da. Jeg merker forskjell på det. Og det er fordi vi jobber så tett sammen. Og så er vi; vi er såpass samkjørte, da. Og jeg tror elevene merker det. (...) Og så gjør det noe med relasjonene.

Vi finner videre at lærerne har arbeidet bevisst med relasjoner, klassemiljø og trivsel og at de har hatt felles regler for elevene. En lærer sier det slik: «Og det må jeg si da –som NN og meg som er inne i flere klasser hvor vi ser ulik ledelse, det er så tydelig å se at det har faktisk en virkning altså, det at vi har klare regler på ting».

Den begeistringen for samarbeidstiden som vi finner i intervjuene, og som vi også la merke til under selve intervjuene når lærerne ble ivrige og snakket i munnen på hverandre, ga oss en antakelse om at lærerne hadde et sterkt behov for denne type samarbeid. At det å ha tid til å utvikle noe faglig sammen og samarbeide om elever og klassemiljø ikke var noe de var vant til. Vi finner også at elever merker at lærerne samarbeider, men som en lærer presiserer: «De har ikke gått på videregående før, så de kan ikke vite at det ikke normalt sett er sånn».

Samarbeidstiden til lærerne har vært organisert med to sammenhengende timer per uke. Men på den ene skolen ble samarbeidstiden innskrenket til en time per uke det siste året for at to av lærerne skulle gå inn i et nytt team og starte opp tilsvarende arbeid der, også der med en time. Intensjonen med dette var å spre arbeidet til andre linjer, men det ser ut til at en time samarbeid i uken ikke ga den nødvendige roen til faglig utvikling. Lærerne sier det slik om overgangen fra å ha to timer samarbeid til en time:

Da fikk vi jo tid til å diskutere ting som har skjedd i klassen og jobbe med å planlegge og komme med ideer. Nå er det liksom; vi rekker å komme sammen, og så rekker vi å; vi har ofte en sakliste og pløyer igjennom den og så er tida ute.

Forskjellen fra to timer til en time samarbeid beskrives av lærerne som veldig stor. Det kan hende at to timer annenhver uke ville gitt lærerne mer ro i arbeidet enn en time per uke.

I tillegg til samarbeidstiden som den mest avgjørende faktoren, har veiledning, kompetansehevingstilbud, erfaringsdeling med andre skoler og oppfølging fra prosjektleder og skoleledelsen hatt betydning for lærernes utforming og utvikling av prosjektet. Dette har vi formulert som følgende funn:

Organiseringen av prosjektet har bidratt med støttestrukturer som har styrket lærernes arbeid Lærergruppene ved alle tre skolene gir uttrykk for at veiledningen fra USN har hatt betydning for arbeidet med prosjektet, selv om ikke alle har fått like mye veiledning som tenkt av ulike årsaker. I oppstarten av prosjektet kom den ene skolen raskt i gang med systematisk veiledning hver måned, mens det tok litt lenger tid å systematisere veiledningen ved de to andre skolene. At veiledning er satt i system, med faste avtaler og gjerne en bestilling til veileder på forhånd, trekkes fram som vesentlig i flere intervjuer. Vi har sett nærmere på hva ved veiledningen lærerne trekker fram som viktig:

Det jeg særlig vil trekke fram er veilederens evne til å bringe fram ting vi kan reflektere over. Dette gjøres på en måte som får oss raskt til å få et «eierskap» til stoffet. Så tror vi kanskje at vi selv har tenkt ut dette, men egentlig er det veilederen som har satt prosessen i gang.

Det har vært en forventning til hver veiledning om at noe har blitt gjort siden sist, så vi har hele tiden rapportert inn til veileder hva vi har jobbet med og hatt fokus på i de ukene før møtet. Og så blir det en evaluering av det i neste møte, da. Så jeg tror det er veldig viktig i et prosjekt å ha en sånn type oppfølging (intervju år 3). Uten veileder hadde vi nok stoppet oftere opp. Det hadde kanskje gått, men det hadde ikke vært samme driv i prosjektet, tror jeg. Det har gitt masse inntrykk og ideer.

Hun etterspør noen ganger mer konkrete ting på forhånd, sånn at hun kan være litt forberedt på hva hun kommer inn og skal kanskje besvare eller gi veiledning på og sånn –og det har hun kanskje ikke fått godt nok fra oss (...). Hun har ikke pusha på med noen ting. Hun er veldig flink til å lytte til hvordan vi opplever ting. Hun har skjønt hvorfor vi har to ører og en munn.

Vi finner her litt ulik tilnærming til veiledning i de ulike utdragene, og det synes som at lærerne har vært fornøyd med den tilnærmingen de har blitt møtt med. En veileder har satt tydelige krav til arbeid mellom veiledningsmøtene, og lærerne har satt pris på det. Mens en annen veileder ikke har stilt krav i samme grad, og lærerne sier at de setter pris på at veileder har lyttet til deres opplevelser. Trolig har veilederne evnet å tilpasse veiledningen til det behovet de ulike lærergruppene har hatt. Andre beskrivelser av veiledningen er at den har vært en god støtte gjennom tilbakemeldinger og bekreftelser, som igjen har bidratt til motivasjon. I tillegg har veiledningen bidratt til en større teoretisk forståelse for læreplanens grunnlag, og for de grunnleggende ferdighetene. Veiledningen beskrives også som «et rom for å luften tanker». I tillegg til veiledningen, har prosjektets tilrettelegging for kompetanseheving hatt betydning.

Kompetansehevingstilbudene skulle i utgangspunktet innebære flere studieturer, men på grunn av pandemien ble det kun en slik tur høsten 2019. De fleste lærerne var fornøyd med turen som helhet, med unntak av et skolebesøk som de ga uttrykk for virket noe uforberedt. Sitatet under er representativt for hvordan flere lærere beskriver studieturen.

Denne var fantastisk. Å kunne treffe folk fra andre skoler som jobber med det samme, og ikke minst at denne kom så tidlig i året tror jeg er ekstremt nyttig. Her har vi en felles forståelse og en felles erfaring som vi har spilt mye på videre, og ikke minst at vi kjenner hverandre og føler en trygghet når vi har møttes etterpå. Det har vært trygt å dele, trygt å fortelle og det har vært veldig positivt. Jeg opplevde også at vi snakket veldig mye om prosjektet og hvordan vi jobbet også på de sosiale arenaene på kveldstid og morgenen, og at dette var veldig bra. Skolebesøket synes jeg kanskje var litt skuffende, men matematikksenteret var veldig spennende.

Her ser vi at en slik tur har verdi utover selve turen. Lærerne ble kjent på tvers av skolene og etablerte relasjoner og trygghet som de tok med seg i det videre samarbeidet om prosjektet både på tvers og på den enkelte skole. Det har også vært organisert fysiske samlinger og nettsamlinger for prosjektskolene der interne og eksterne krefter har bidratt med innlegg, noe lærerne også gir uttrykk for at de har satt pris på:

Det gjennomsyrrer vel litt at det har vært fokus på praktiske ting til å fylle opp den der verktøykassa. Og det er jo det vi lærere bare suger til oss, når vi kan få noe ark og noe praktisk, liksom. Sånn at det synes jeg har vært veldig bra.

I tillegg til å få faglig påfyll og særlig praktisk rettet opplegg, framhever lærerne erfaringsdeling med de andre prosjektskolene. Her er en uttalelse om en digital samling:

Vi hadde sånne Speed-dater. Og det er veldig al right. Fordi du får høre hvordan andre skoler også jobber med det. (...) Så vi hørte noen suksesshistorier fra andre. Det var interessant. Det ga noen nye perspektiver.

Vi finner altså at studietur og samlinger har bidratt til faglig inspirasjon og lærerne har også lært av hverandre. Om organiseringen av prosjektet trekker lærerne i tillegg fram oppfølgingen fra prosjektleder og fra representanter fra ledelsen på egen skole som positive faktorer.

Lærerne beskriver at de er veldig fornøyde med prosjektledelsen. De trekker særlig frem prosjektleders engasjement for prosjektet, tydelig organisatorisk og faglig ledelse og tett oppfølging av skolene. Lærerne uttrykker at de opplever stor takhøyde i prosjektet.

Jeg synes jo den kontakten har vært veldig nyttig, og det går jo begge veier også. Hen kommer jo med informasjon og innspill til oss, og hen har jo spurt oss om innspill. Ja, det har vært greit, det.

Prosjektleder har tydelig lagt vekt på en dialogisk tilnærming til skolene, og lærerne uttrykker ikke noen form for opplevd kontroll. Når det gjelder oppfølging fra ledelsen ved den enkelte skole, gir lærergruppene ulike beskrivelser. En lærergruppe beskriver noe opplevd kontroll i perioder fra deler av ledelsen og etterspør mer tillit. Samtidig som de også har opplevd støtte og tilrettelegging fra andre deler av ledelsen:

Avdelingsleder er veldig sånn –gir oss mye autonomi og frihet, og kommer og ser og observerer uten å stille masse kritiske spørsmål. Føler at det er en god støtte hvis det skulle være noe. Tilrettelegger hvis vi har noen ønsker.

En annen lærergruppe uttaler seg ikke så mye om oppfølgingen fra ledelsen, mens en tredje lærergruppe beskriver at de er veldig fornøyde med oppfølgingen:

De er involvert og var med på samling. Det er jo noe med det at det ikke bare er noe de har plassert ut, og så er de helt perifere. De har jo vært (...) involvert og engasjert i arbeidet vårt, da.

At ledelsen deltar på fellessamlinger og ellers er involvert i prosjektet har vært noe lærerne har opplevd som positivt. Selve organiseringen av prosjektet har altså på ulike måter lagt til rette for lærernes utvikling av prosjektet på den enkelte skole. Samarbeidstiden framstår som den avgjørende faktoren, men tiltak som ekstern veileder, studietur og faglige samlinger, oppfølging fra prosjektleder og skoleledere har også hatt betydning.

Vi vil nå se nærmere på hvordan lærerne beskriver sin forståelse av grunnleggende ferdigheter og peke på konkrete opplegg som har kommet ut av arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Her har vi formulert følgende funn:

Lærerne har utvidet sin forståelse av grunnleggende ferdigheter og videreutviklet sin undervisningspraksis

På bakgrunn av skriftlige svar som ble samlet inn det andre året i prosjektet, ser vi at lærerne svarer noe ulikt på hvordan de forstår grunnleggende ferdigheter. De bruker begreper som *verktøykasse*, *metoder og strategier*, *nødvendige ferdigheter* og *basisferdigheter*. Det kan se ut til at grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier av noen forstås som det samme, eller at læringsstrategier forstås som nyttige i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. En lærer beskriver grunnleggende ferdigheter i livslangt læringsperspektiv:

Grunnleggende ferdigheter er de ferdighetene elevene utvikler hele livet, og som vi ikke kan si er knyttet til ett bestemt fag eller situasjon. Jeg tenker at man aldri blir ferdig med å utvikle de grunnleggende ferdighetene, da man alltid kan tilegne seg nye strategier i for eksempel lesing og skriving.

Flere peker på de grunnleggende ferdighetenes relevans for alle fag, men også at anvendelsen bestemmes av fagets egenart og at de bør brukes der det er hensiktsmessig. Lærerne begrunner arbeid med grunnleggende ferdigheter på ulike måter, og samlet sett gir disse etter vår oppfatning en nyansert forståelse for fokus på grunnleggende ferdigheter i opplæringen. Begrunnelsene er satt sammen i ett empirisk utdrag:

For elevenes del er det en sentral del av opplæringen. Elever som har vansker med noen av de grunnleggende ferdighetene synes ofte å ha vansker med å motivere seg for fag, da ting kanskje går tregere enn de ser hos medelever. Det er ferdigheter som kan gi variasjon i undervisningen og treffer elevene på ulike måter. De fem grunnleggende ferdighetene er viktige for å kunne delta i samfunnet, nødvendig for at elever skal bli selvstendige og kunne stå på egne ben når de kommer ut i livet, og de er et krav i de aller fleste yrker. Det er ferdigheter til å kunne handle selvstendig og effektivt både digitalt, muntlig, skriftlig og innenfor regning og lesing.

Her finner vi beskrivelser av de grunnleggende ferdighetenes relevans for bidrag til variasjon i undervisning, elevs motivasjon og selvstendighet. Og vi ser at lærerne har et framtidsrettet perspektiv på grunnleggende ferdigheter, der det å mestre ferdighetene har betydning utover skolegangen og inn i samfunnsdeltakelse og yrkesliv.

Arbeidet med de grunnleggende ferdighetene har foregått noe ulikt ved de tre skolene. Noen har fokusert på en ferdighet av gangen over tid, mens andre har landet på å jobbe med flere ferdigheter samtidig. En hovedbegrunnelse for dette er elevenes behov for variasjon, men også at det gir elevene et større læringsutbytte i for eksempel vurderingssituasjoner:

Prosjektet skapte en langt større bevissthet om at alle de grunnleggende ferdighetene må med for best mulig læring. I stedet for å tenke at noen temaer skal vi ha muntlig vurdering i, og skriftlig i andre, har jeg funnet det lurt å kombinere. Hvis elevene både skal skrive og snakke om et tema, vil de lære mer.

Vi finner også begrunnelser for å la elevene fordype seg i en ferdighet av gangen:

Min undervisningspraksis har på mange måter blitt «roet ned». Med dette mener jeg at jeg ser verdien i å investere i for eksempel én grunnleggende ferdighet av gangen, og ikke gape over for mye i hvert undervisningsopplegg. Dette kan være så enkelt som å lese en over middels krevende tekst hvor elevene skal bruke tid på å finne ordforklaringer på egenhånd. Jeg opplever nærmest daglig hvordan elever, både sterke og svake, stopper opp i en arbeidsprosess på bakgrunn av ett eller flere vanskelig ord. Da anser jeg det som en viktig oppgave for læreren å vektlegge lesing som grunnleggende ferdighet, og videre derfra lære elevene hvordan man kommer seg gjennom en tekst ved å jobbe på ordnivå.

Læreren begrunner fokus på en ferdighet som en forutsetning for innlæring og videreutvikling av en ferdighet. Det er også interessant å legge merke til hvordan denne læreren beskriver at undervisningspraksisen er «roet ned», og vi finner grunn til å anta at det er en konsekvens av deltakelse i prosjektet. Vi finner flere beskrivelser av hvordan lærerne har arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i fagene. Her er et eksempel fra bruk av muntlige ferdigheter i matematikk:

Jeg har jobbet mye med muntlige ferdigheter i matematikk. Ved oppgavegjennomgang på tavla, bruker jeg mye tid på diskusjon av løsningsstrategier på oppgaven jeg gjør på tavla. Dette gjøres i par og felles i klassa. Fokuset da skal ikke være hva som er riktig svar, men hvordan vi går fram for å løse den. Elevene bruker lang tid på å diskutere, og legger frem svarene sine for resten av klassen. Jeg sier ikke hva som er riktig, men ber elevene diskutere de ulike svarene som blir lagt fram. Jeg følger opp med spørsmål: «Hvorfor gjorde du det slik? Hvordan tror du NN tenkte da han fikk et annet svar enn deg? Kan du gjenta det NN sa?»

Denne læreren beskriver en veiledende tilnærming til elevenes læring, her med fokus på løsningsstrategier og bruk av muntlighet i par og i plenum i matematikk. Den veiledende tilnærmingen ser vi ved at læreren ikke gir svaret, men lar elevene ved hjelp av hverandre komme fram til svaret selv.

I neste utdrag ser vi at prosjektet har ført til en mer helhetlig og tverrfaglig tilnærming til undervisning:

Jeg tenker mer helhetlig nå enn før. Er blitt mer bevisst på å si til elevene hvorfor de trenger å lære dette. Jeg ser ikke bare faget isolert sett, men tenker mer tverrfaglig. Prøver å tilpasse innholdet i undervisningen mer til elevgruppen. Opplever at det blir et bedre læringsmiljø og at jeg får en bedre relasjon til elevene.

Det er ikke bare undervisningspraksis som lærerne beskriver at har endret seg, men også måten å tenke på. Den bevisstheten denne læreren beskriver; om hvorfor elevene skal lære et stoff og at eget fag ikke sees isolert, er noe vi finner flere steder i materialet. Det at lærerne har fått tid til å jobbe sammen har bidratt til at de kjenner til hverandres fag og fagplaner i større grad, og at de ser helheten i elevenes skolehverdag på en annen måte enn før.

I tillegg til å samarbeide om hvordan arbeide med grunnleggende ferdighetene i de enkelte fag, har lærergruppene utviklet spesielle fagdager, prosjekter og produkter som et resultat av samarbeidet. Her følger noen eksempler:

Felles for alle skolene er at de i perioder av året har startet dagen med lesing, der elevene leser en selvvalgt bok. Lærerne har satt av 10-15 minutter til dette, og det har blitt gjennomført uansett hvilket fag elevene starter dagen med. En av verkstedslærerne på BYGGFAG beskriver at elevene har hatt lyst til å lese:

For selv de dagene vi starta med verksted –jeg begynner jo på mandags morgen og skal rett på verkstedet med de. Men da skulle vi først innom her å lese. Og da står de klar på utsiden av døra her når jeg kommer åtte –og inn og henger fra seg mobilen i mobilhotellet, setter seg ned og veldig klare med en gang for å ta tak i –de har lyst til å lese. De skal ha den der rolige stunda fra starten. Det var faktisk veldig ålreit å oppleve det greiene der.

Flere lærere peker på at det gir en god start på dagen å starte med lesing. Det har ikke vært knyttet noe arbeid eller vurdering til lesingen, hensikten har vært å stimulere elevenes leselyst. Lærerne ved BYGGFAG gjennomførte en kartlegging før og etter leseprosjektet, og denne viste at leselysten til elevene hadde økt noe.

Skolene har også hatt ulike tverrfaglige prosjekter og enkelte fagdager. Et eksempel er skrive – eller tekstproduksjonsdag, et annet er fagdag med det tverrfaglige temaet *Livsmestring*. Lærergruppene har også utviklet egne produkter. Et eksempel er et lesehefte til elevene, en fysisk brosjyre med ulike lesestrategier. Noen av disse fagdagene og produktene er utviklet også med tanke på spredning av prosjektet.

5. Drøfting

Drøfting av funnene struktureres etter de tre forskningsspørsmålene.

Hva har fremmet elevenes forhold til egen læring og motivasjon for læring?

I læreplanverkets overordnede del er det formulert at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over og forstår sin egen læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å reflektere over og forstå egen læring vil si at elevene ser nytteverdien og relevansen av arbeidet med læringsaktiviteten i en større sammenheng. Det krever at lærere engasjerer seg i elevenes individuelle læringsprosesser og dekker deres behov for å oppleve en hensikt eller formål med det de gjør på skolen, og at de evner å synliggjøre at faginnholdet har en retning og verdi utover selve undervisningen (Jordet, 2020). Et av hovedfunnene fra analysen viser at elevene er mer motiverte når de opplever at fagstoffet gir mening og har relevans nå- og for videre liv. Elever fra alle de tre skolene gir rike beskrivelser av opplevd motivasjon, når lærerne deres på en praktisk eller verbal måte kobler et faglig tema eller en ferdighet til hvilken fremtidig nytteverdi det kan ha for elevene. I analysen finner vi også flere beskrivelser av undervisning som veksler mellom en teoretisk og praktisk tilnærming til det samme fagstoffet. Miljøer som tilrettelegger for *behovet for kompetanse* (Ryan & Deci, 2000), kjennetegnes nettopp av at de har en variert og elevaktiv tilnærming til undervisningen, og at lærerne fungerer som gode samarbeidspartnere i et miljø der elevene får brukt sine ulike kunnskaper og ferdigheter. Vi finner også flere beskrivelser av lærere som hjelper elevene til å finne mening med innholdet i opplæringen ved å gå i dialog og fokusere på den fremtidige betydningen fagstoffet har. Betydningen av dialog som verktøy for læring finner vi også i Senges (1992) disipliner; *teamlæring* og *systemisk tenking*. Senge betegner dialogen og samteningen som sentral i et lærende fellesskap, for å utvide forståelse og oppnå bedre resultater enn det den enkelte vil kunne gjøre alene. Det understreker hvilken betydning dialogisk meningsgjøring kan ha for elevenes forståelse av egen læring, og hvordan lærere og elever kan utvikle et læringsfellesskap der den enkelte har større forutsetning for å oppnå mestring gjennom samarbeid (Senge, 1992, Jordet, 2020).

Læreplanverkets intensjon med at elever skal forstå sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, er at det skal bidra til selvstendighet og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funn fra analysen viser at elevenes mestringsopplevelser og erfaringer har stor betydning for om de motiveres til læring eller ikke, og motsatt at motivasjonen avtar når de opplever lærestoffet for vanskelig eller lite meningsfullt og relevant. Det samme finner vi i elevenes beskrivelser om arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Motiverte handlinger kjennetegnes av en formålssøkende atferd der den som handler ønsker å oppnå noe (Jordet, 2020). I skolefaglig sammenheng kan dette

relateres til det å oppnå mestring. I de motivasjonsteoretiske begrepene mestringsforventning eller self-efficacy og *efficacy-expectations* og *outcome-expectations*, ligger nødvendigheten av å tro på at egen mestring kan føre til videre utdanning eller arbeid (Bandura, 1997). Når det i læreplanverket understrekes at «Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet», innebærer det at elevene må få hjelp til å forstå betydningen av innholdet i opplæringen, at de tilegner seg mestringserfaringer gjennom passe vanskelige læringsaktiviteter, og at de får støtte og oppmuntring fra lærere som kan styrke troen på at de kan klare å gjennomføre den totale læringsprosessen som fører til endt utdanning. Beskrivelsen av et slikt klima kan vi finne i selvbestemmelsesteorien, som identifiserer betingelsene for at elevene skal kunne oppnå motivasjon, handle selvbestemt og bruke allerede tilegnet kompetanse i aktiviteter og oppgaver som oppleves utfordrende og meningsfulle (Ryan & Deci, 2000). Et slikt klima finner vi igjen i elevenes beskrivelser av et inkluderende og samarbeidsbasert klassemiljø, der de utfordres og får konkrete tilbakemeldinger fra lærere om hvordan de kan mestre og utvikle seg videre gjennom oppgaver og aktiviteter som oppleves meningsfulle. Vi finner også fyldige beskrivelser av et støttende og anerkjennende klima, der de opplever tilhørighet og ivaretagelse innenfor trygge rammer. Det er vanskelig å si noe om hvor selvbestemte elevene opplever at de er i egen læringsprosess, men flere elever beskriver en overordnet selvbestemmelse gjennom valg av retning i den videregående opplæringen som vi tror har betydning.

I kapittel fire presenterte vi de personlige preferansene og ferdighetene elevene oppga at de mestret best og var mest motiverte for å arbeide med. Motivasjon og mestring knyttet til arbeidet med de grunnleggende ferdighetene beskrives noe ulikt ved de tre skolene, men vi finner også her at begrunnelsene har en tydelig sammenheng med opplevelsen av mening og relevans. Det er særlig betydningen av å bli bevisstgjort på hvorfor de trenger å arbeide med ferdighetene som ser ut til å avgjøre om de engasjerer seg eller ikke, og om denne innsatsen fører til mestring (Jordet, 2020, Bandura, 1997). Det er altså når elevene finner det verdt å engasjere seg i å utvikle ferdighetene, at motivasjon og mestring øker.

Hva har fremmet elev-lærer-relasjoner?

Funn fra analysen viser at elevene beskriver gode relasjoner til lærerne sine, og at gode relasjoner sett fra elevenes perspektiv kjennetegnes av gjensidig respekt, rom for humor i relasjonene, at lærere bryr seg om hvordan elever har det og at lærere er tilgjengelige. Lærerne på sin side beskriver og begrunner hvordan samarbeidet med de andre lærerne i prosjektklassen har bidratt til at de har blitt bedre kjent med elevene og at de har etablert felles regler for klassen som trolig har skapt forutsigbarhet for elevene. Særlig faglærere uten kontaktlæreransvar understreker hvordan relasjonen til elevene i prosjektklassen er annerledes enn i andre klasser der de ikke inngår i samme type samarbeid. Gode relasjoner mellom elever og lærere har betydning for elevenes læring og adferd, og slike relasjoner kjennetegnes blant annet av at læreren viser interesse for og bryr seg om den enkelte elev (Hattie, 2009), slik elevene i prosjektet beskriver at de opplever. Når elevene gir så positive beskrivelser av elev-lærer-relasjoner, blir Jordets kjærlighetsbegrep interessant (Jordet, 2020), der en utvidet forståelse av kjærlighet blir brukt for å beskrive hvordan omsorg, empati og varme kan inngå i elev-lærer-relasjoner. Relasjonen er asymmetrisk og lærere har mye makt i kraft

av sin rolle, og nettopp derfor gir uttrykket *vennskap mellom ulikemenn* interessante perspektiver på elev-lærer-relasjonen.

Hva har fremmet lærernes undervisningspraksis, forståelse av grunnleggende ferdigheter og læring i profesjonsfellesskap?

Funn fra analysen viste at frivillig deltakelse og lærernes faste samarbeidstid hadde avgjørende betydning for den faglige utviklingen av prosjektet. I lys av Senges teori om *lærende organisasjoner* kan lærergruppene forstås som lærende team der det har vært rom for både *personlig læring / mestring og teamlæring* (Senge, 1992). Nå er det ikke valgfritt for lærere om de skal jobbe med grunnleggende ferdigheter eller ikke, da dette er nedfelt i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017), og videregående opplæring vil i særlig grad ha ansvar for å følge opp mer avansert bruk av ferdighetene. Det viser seg imidlertid at det tar tid å implementere ny praksis. Forskning som er presentert i kap. 1.1 viste at forståelsen av de grunnleggende ferdighetene har vært uklar (Rødnes & Gilje, 2018). Hodgens et al (2012) fant at det var mindre entusiasme blant lærere i videregående opplæring i arbeid med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, mens Rødnes & Gilje (2016) fant et større engasjement i arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Vi finner stort engasjement blant lærerne som har deltatt i prosjektet GF, men ser altså at frivillig deltakelse har hatt avgjørende betydning. Dette kan forstås i lys av selvbestemmelsesteorien, der behovet for autonomi trekkes fram som en vesentlig motivasjonsfaktor (Ryan & Deci, 2000) og det er grunn til å tro at dette gjelder for både elever og lærere. I kapittel 4 presenterer vi et unntak fra dette med frivillighet, der en lærer beskriver hvordan hen ble plassert i prosjektet og gikk inn i det med forventninger om merarbeid. Det er interessant å se hvordan denne læreren beskriver en helt annen opplevelse av å delta i prosjektet enn forventet: «Jeg har opplevd noe *helt* annet. Det har vært *fryktelig* lærerikt. Jeg har *glede* med til denne samarbeidstiden».

Samarbeidstiden har altså gitt lærerne mulighet til å utvikle et profesjonsfellesskap, der de har lært individuelt og sammen. *Teamlæring* (Senge, 1992) kjennetegnes blant annet av dialog framfor diskusjon, der teammedlemmene tenker sammen og utvider forståelsen. Vi fant at lærerne har brukt samarbeidstiden til blant annet å utforske begreper, og at lærerne har utvidet sin forståelse av grunnleggende ferdigheter og videreutviklet sin undervisningspraksis som et resultat av samarbeidet. Lærerne knytter arbeid med de grunnleggende ferdighetene til elevens læring i fagene men også til den relevansen de har for videre deltakelse i samfunnslivet og setter ferdighetene inn i et livslangt læringsperspektiv. Samtidig fant vi at noen av begrepene lærerne brukte til å beskrive grunnleggende ferdigheter; *verktøykasse, metoder, strategier*, kan gi indikasjoner på at grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier forstås som det samme av noen av lærerne.

Selv om prosjektet allerede hadde føringer gjennom formulerte delmål, ser det ut til lærerne har hatt stor frihet til å utvikle prosjektet på sin skole og at mye av arbeidet har vært preget av utvikling, læring, smidighet og fleksibilitet (Senge & von Almen, 2019). Dette arbeidet kan også forstås i lys av Senges disipliner *mentale modeller* og *felles visjonsbygging*, der lærerne sammen har fått utforme prosjektet på sin skole både gjennom å jobbe med egen forståelse og sammen legge planer for arbeid med grunnleggende ferdigheter. Vi fant at en lærergruppe i perioder opplevde noe kontroll

fra ledelsen og mindre frihet til å styre prosjektet selv. Å gi fra seg kontroll kan være utfordrende. I følge Senge (1992) kan vi ikke kontrollere endringsprosesser, og at det å oppgi kontroll innebærer å omfavne usikkerhet.

I tillegg til samarbeidstiden, har kompetansehevingstilbudene hatt betydning for lærernes utforming av prosjektet; veiledning fra USN, studietur og felles samlinger for de tre skolene med faglig innhold og rom for erfaringsdeling på tvers. I lys av teorien om lærende organisasjoner (Senge, 1992, Senge & von Almen, 2019) kan prosjektet forstås som ett system bestående av flere deler som samhandler på ulike måter. Disiplinene *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjonsbygging* og *teamlæring* er benyttet som analytiske begreper for å forstå den utviklingen som har foregått i den enkelte lærergruppe. Den femte disiplinen, *systemisk tenkning*, gir mening for å belyse kompleksiteten som ligger i et system og i prosjektet forstått som ett system. Vi har fått tak i noe informasjon gjennom intervjuer og skriftlig materiale, men det vil være mye innenfor systemet vi ikke har oppdaget og trolig er det etablert mønstre av praksis som det er vanskelig også for prosjektdeltakere å få tak i. Videre kan *systemisk tenkning* bidra til å binde de andre disiplinene sammen og skape en større helhet der det å lære og mestre selv, det å jobbe med antakelser og forståelse, det å jobbe med visjoner for arbeidet og ikke minst å jobbe sammen i team – er områder eller disipliner som er gjensidig avhengige av hverandre for å fremme læring.

6. Avsluttende kommentar

På bakgrunn av presentasjon av funn i kapittel 4 og drøftingen i kapittel 5, vil vi gi en oppsummerende evaluering av delmålene i prosjektet.

Lærerne forstår hva begrepet grunnleggende ferdigheter innebærer i sine fag

Lærerne som har deltatt i følgeforskningen har gitt uttrykk for at de har fått en større bevissthet rundt grunnleggende ferdigheter, og ikke bare i egne fag men på tvers av fag. Noen av begrepene lærere har brukt om grunnleggende ferdigheter ligger tett opp til læringsstrategier.

Lærerne endrer sin undervisningspraksis

Vi har ikke hold for å si at alle lærerne som har deltatt i prosjektet har endret sin undervisningspraksis, men vi finner eksempler fra lærere som beskriver at de har endret noe av sin praksis. Vi har brukt formuleringen «videreutviklet sin praksis», og eksemplene er knyttet både til vurdering, undervisning og opplæring i en ferdighet. Endring eller videreutvikling av praksis henger nøye sammen med de andre delmålene for lærerne. Å utvide eller endre sin forståelse av noe, her grunnleggende ferdigheter, forstår vi som en forutsetning for å endre praksis. Videre er det en styrke ved dette prosjektet at arbeid med både forståelse og praksis har foregått i lærerteam.

Det profesjonsfaglige fellesskapet blant lærerne styrkes

Et sentralt funn i denne rapporten er at samarbeidstiden for lærerne har vært avgjørende for utviklingen av prosjektet. Et resultat av samarbeidstiden er at det profesjonsfaglige fellesskapet innad i lærergruppene, men også på tvers av skolene, har blitt styrket. Det at lærergruppene har

vært satt sammen av faglærere som underviser i samme klasse, har bidratt til større forståelse for hverandres fag, en mer tverrfaglig tilnærming og en utvidet innsikt i elevenes skolehverdag.

Elevene utvikler sitt forhold til egen læring

Vi fant at elevene utvikler forholdet til egen læring når undervisningen veksler mellom en teoretisk og praktisk tilnærming til det samme fagstoffet, og innholdet oppleves meningsfullt både i dagliglivet og i et fremtidig perspektiv. Lærere som på en praktisk eller verbal måte relaterer fagstoffet til elevenes livsverden og videre fremtid og utfordrer elevene til det som er på grensen av hva de mestrer, ser ut til å ha stor betydning for om elevene engasjerer seg og utvikler forholdet til egen læring eller ikke.

Elevene opplever økt motivasjon for læring

Elevene har gitt uttrykk for økt motivasjon for egen læring når de finner mening med opplæringens oppgaver og aktiviteter, og når de blir bevisstgjort på betydningen dette kan ha for fremtidige studier eller arbeid. Trygge, anerkjennende og samarbeidsbaserte læringsmiljøer der elevene kan få konkrete tilbakemeldinger som bidrar til mestring, er også tydelige faktorer for økt motivasjon for egen læring.

Relasjonen mellom elever og lærere styrkes

At elevene stort sett beskriver gode relasjoner til lærerne sine er et tydelig funn i rapporten, og vi har presentert noen kjennetegn på en god relasjon fra elevenes perspektiv: gjensidig respekt, rom for humor, lærere som bryr seg om hvordan elever har det og læreres tilgjengelighet. I tillegg fant vi at det tette samarbeidet lærerne imellom også har bidratt til en bedre relasjon med elevene, særlig for faglærere som vanligvis ikke inngår i classesamarbeid på denne måten.

Vi må kunne konkludere med at dette på mange måter har vært et vellykket prosjekt. Skolene har klart å gjennomføre prosjektet til tross for at det kom en pandemi som snudde opp ned på det meste. Vi har valgt å ha fokus på det som har fremmet, og så har vi berørt noen av de utfordringene informanter har delt. Prosjektet er avsluttet, og vi har lyst til å utfordre Vestfold- og Telemark fylkeskommune til å se på hvordan de kan bruke erfaringer fra prosjektet i videre arbeid med satsing på grunnleggende ferdigheter, men også mer generelt til det beste for elevers læring. Når det å gi lærere mulighet til samarbeid, slik det har blitt gjort i dette prosjektet, viser seg å bidra til både elevers og læreres læring og til styrking av elev-lærer-relasjonen, blir et sentralt spørsmål hvordan kan dette videreføres og spres? Uansett hvilket faglig satsningsområde det gjelder, tror vi at det kan være en «oppskrift på suksess» å la lærere som underviser de samme klassene samarbeide. Denne måten å samarbeide på ser ikke ut til å være så vanlig i videregående skole, og at samarbeid i fagseksjoner er mer vanlig praksis. De funnene som er presentert i denne rapporten kan være et grunnlag for å se nærmere på samarbeidsformer for lærere, slik at profesjonsfelleskap kan fortsette å utvikle seg til det beste for elevers læring.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Bloksgaard, L. & Tanggaard, P.A. (2012). Fokusgruppeintervjuet. Når gruppedynamikken er redskapet. I Michael Hviid Jacobsen & Sune Qvotrup Jensen (red.) *Kvalitative utfordringer*. Hans Reitzels Forlag.
- Bunting, M. (2020). *Hvordan lære elevene å lære? En håndbok i læringsstrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- Honneth, A. (2008) *Kampen om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2016). Følgeforskning som skolenära forskningsmetode. I E. Anderberg (Red). *Skolenära forskningsmetode* (s.47-62). Studentlitteratur AB.
- Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. CAPPELEN DAMM
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Ris, O. (2012). Kvalitet i kvalitative studier. I M.H. Jacobsen & S.Q. Jensen (Red). *Kvalitative utfordringer*. Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R., M. og Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definition and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. Hentet: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>
- Rødnes, K.A. & Gilje, Ø. (2018). *Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og går vi?* Norsk pedagogisk tidsskrift 03/2018. Volum 2. Hentet 2.08.21: https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/npt/2018/03/ti_aar_med_grunnleggende_ferdigheter_hva_vet_vi_oghovorg
- Senge, P.M. (1992). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. (2. Utg.). Century Business.
- Senge, P. & von Almen, F. (2019). We are not in control – embrace uncertainty and trust in what emerges. Peter Senge on the legacy and future of Change Management. *Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, en Teil von Springer Nature 2019*. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00460-0>
- Wikstøl, E.A. (2018). *Åpen dør. Arbeid med grunnleggende ferdigheter i videregående skole. Sluttrapport*. Universitet i Sørøst-Norge, Open archive.

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv

INFORMASJONSSKRIV

ELEVINTERVJUER TIL FØLGEVALUERING FOR PROSJEKTET GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER

Hei!

Klassen din er i år med i prosjektet «Grunnleggende ferdigheter». Målet med prosjektet er at dere elever skal oppleve mestring i skolehverdagen, og at dere skal fullføre videregående skole.

Vi er fra Universitetet i Sørøst-Norge, og har som oppdrag å evaluere dette prosjektet. For å gjøre det, trenger vi å intervjuer både elever, lærere og skoleledere. Vi ønsker å intervjuer 8 elever fra din klasse, i to grupper på 4 elever.

Intervjuet vil være som en samtale, hvor vi snakker om skolehverdagen din og særlig arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Intervjuet vil bli brukt i en rapport om prosjektet, og kanskje i artikler eller andre tekster.

Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker og senere skrevet ut. Dette er fordi det er vanskelig å få med seg alt ved å notere. Lydopptaket vil bli slettet når sluttrapport publiseres i oktober 2021.

Vi trenger ditt samtykke til intervjuet, som vi innhenter ved underskrift når vi møtes. Hvis du etterpå skulle angre deg, har du rett til å trekke dine uttalelser i intervjuet fra evalueringen. Alle opplysninger du har gitt vil da bli slettet, og det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg. Å trekke samtykke kan du gjøre ved å gi beskjed til din kontaktlærer som videreformidler dette til oss, eller ta direkte kontakt med ansvarlig for følgeevalueringen, Eva Augestad Wikstøl (eva.a.wikstol@usn.no tlf.99292558).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi to som har tilgang til intervjuene, og de oppbevares på kryptert server. Når vi transkriberer intervjuene lagrer vi ingen navn digitalt, men gir dere koder. Du har rett til å endre eventuelle svar og motta en kopi av opplysningene vi har registrert. Dersom du har innvendinger på behandlingen av opplysningene kan du klage til datatilsynet. Samtykket dere har gitt oppbevares manuelt inntil sluttrapport publiseres.

Vennlig hilsen

Hege Dolven Einarsen og Eva Augestad Wikstøl

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg bekrefter at mitt intervju kan brukes, anonymt, i rapporter om «Grunnleggende ferdigheter», og i publikasjoner som bygger på evalueringen: _____

VEDLEGG 2: Temaguide elevintervjuer

Intervju er lagt opp etter metode for fokusgruppeintervju.

GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER OG LÆRINGSSTRATEGIER

LÆRING:

- Metoder? / Strategier? Hvordan husker du?
- Forberedelser til prøver?
- Hvordan jobber du med lekser?
- Lesing?
- Skrivning?
- Regning?
- Muntlige ferdigheter?
- Digitale ferdigheter?
- Hvordan husker du?
- Samarbeid med andre elever?
- Annet? Ønsker?

MESTRING OG MOTIVASJON:

- Hvilken ferdighet er du best på? Hvorfor?
- Hvilke fag liker du? Liker ikke? Hvorfor?
- Gøy? Hvorfor?
- Mindre gøy? Hvorfor?
- Hva skal til for at du får lyst til å jobbe med fag?
- En gang du følte deg veldig god!

RELASJONER

LÆRERE:

- Hva gjør lærerne for å hjelpe deg med oppgaver?
- Hva gjør lærerne hvis det er uro / bråk i klassen?
- Hvordan merker du at en lærer liker deg?
- Annet?

MEDELEVER:

- Klassemiljøet?
- Trivsel?
- Sosiale aktiviteter?
- Har du venner i klassen? På skolen?
- Annet?

VEDLEGG 3: Temaguide lærerintervjuer

Intervju er lagt opp etter metode for fokusgruppeintervju

- Organisering på skolen
- Fokus i prosjektet på skolen
- Samarbeid med fylkeskommunen
- Kompetanseutviklingstilbud og veiledning fra USN
- Tanker om elevenes utbytte av prosjektet
- Tanker om spredning av prosjektet
- Egen læring
- Annet / Ønsker / Overraskelser / Oppdagelser

VEDLEGG 4: Temaguide skolelederintervju

Intervju er lagt opp etter metode for fokusgruppeintervju

- Organisering på skolen
- Fokus i prosjektet på skolen
- Samarbeid med fylkeskommunen
- Kompetanseutviklingstilbud og veiledning fra USN
- Tanker om elevenes utbytte av prosjektet
- Planer for spredning av prosjektet
- Eventuelle utfordringer

VEDLEGG 5: Mal skriftlig elevintervju

Hei!

I forbindelse med prosjektet Grunnleggende ferdigheter som klassen din er med i, skulle vi intervjuer noen av dere nå i mars. Men på grunn av koronavirus og unntakstilstand, må vi gjøre dette om til et skriftlig intervju. Vi vil gjerne at dere alle svarer! Lærerne deres samler inn svarene og sender til oss, slik at dere blir helt anonyme. Svarene vil bli brukt i rapporter og artikler, og vi trenger din tillatelse til å bruke svarene dine.

Sett kryss: Jeg gir tillatelse til av svarene mine brukes i publiseringer: JA X NEI

Vi ser fram til å lese svarene deres!

Vennlig hilsen Hege Dolven Einarsen og Eva Augestad Wikstøl, Universitet i Sørøst-Norge

Ingen svar er feil –og svar så utfyllende du kan:

- 1.Hvordan lærer du best?
- 2.Hvilken ferdighet er du best på? (lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter). Hva tror du er grunnen til det?
- 3.Er det fokus på skriving i andre fag enn norsk og engelsk? Fortell hvordan!
- 4.Er det fokus på lesing i andre fag enn norsk og engelsk? Fortell hvordan!
- 5.Er det fokus på regning i andre fag enn matematikk? Fortell hvordan!
- 6.Fortell om hvordan dere jobber med muntlige ferdigheter i fagene.
- 7.Fortell om hvordan dere jobber med digitale ferdigheter i fagene.
- 8.Hvis du tenker tilbake på en situasjon der du opplevde at det var gøy/motiverende å jobbe med et fag eller en ferdighet, når var det –og hva skjedde?
- 9.Trivsel og klassemiljøet: Fortell hvorfor du trives eller ikke trives i klassen din.
- 10.Beskriv din relasjon til lærerne dine – og hvordan de følger deg opp i skolearbeidet.
- 11.Hvordan merker du at klassen din er med i et prosjekt?
- 12.Er det noe du skulle ønske var annerledes i skolehverdagen din?

VEDLEGG 6: Mal skriftlig lærerintervju

Hei!

På grunn av unntakstilstanden vi alle er inne i nå, utgår det planlagte lærerintervjuet ved din skole i mars. Isteden har vi utarbeidet en skriftlig variant, som vi håper dere alle vil svare på. Svarene vil bli brukt som empirisk materiale for rapporter og artikler, og vi trenger din godkjenning til at svarene kan brukes.

Hvordan sende?

Dere velger selv om kontaktpersonen for lærergruppen sender svarene samlet i en epost (dersom dere ønsker å være anonyme), eller om dere vil sende en og en. Uansett hva dere velger, blir anonymiteten ivaretatt i formidling av forskningsfunn. Sendes til: hege.d.einarsen@usn.no og eva.a.wikstol@usn.no

Kryss av her:

Jeg gir min tillatelse til at svaret mitt kan brukes i publiseringer: JA _____

Skriv så konkret og utfyllende som mulig. Vi er ute etter å få tak i både suksessfaktorer og utfordringer i arbeidet med prosjektet.

1. Hva er din forståelse av grunnleggende ferdigheter?
2. Fortell om en konkret situasjon der du opplevde at arbeidet med grunnleggende ferdigheter fungerte godt. Hva gjorde du? Hva gjorde elevene? Og hvorfor tror du at dette fungerte?
3. Har du i løpet av tiden i prosjektet endret måter å undervise –og følge opp elever på, og hvilke endringer har du i tilfelle gjort?
4. Hvordan tror du elevene merker prosjektet?
5. Beskriv konkret hvordan samarbeidet i prosjektet foregår på din skole.
6. Hvordan opplever du veiledningen fra USN?
7. Hvordan opplever du oppfølgingen fra prosjektledelsen i fylket?
8. Hvordan opplevde du studieturen til Trondheim?
9. Er det noe du skulle ønske var annerledes i prosjektet?

Skriftserien nr. 79
2021

Grunnleggende ferdigheter i videregående opplæring.
Prosjekt 2018-2021. Sluttrapport

Forfattere:
Eva Augestad Wikstøl og Hege Dolven Einarsen

ISBN 978-82-7860-478-6
ISSN 2535-5325

usn.no

