



Liedutvalget@kd.dep.no

Innspill til Lied-utvalget

Innledningsvis ønsker Utdanningsforbundet å påpeke at Lied-utvalget utfører et viktig arbeid som vil ha stor betydning for den videre utviklingen av videregående opplæring i Norge. Utvalgets arbeid har allerede bidratt til å løfte og synliggjøre betydningen av videregående opplæring og til å sette viktige spørsmål på dagsorden. Videre mener vi at utvalget har lyktes i å identifisere en rekke problemstillinger som vil stå sentralt i det videre arbeidet og i de påfølgende diskusjonene. Dette kan få stor betydning for elevene som tilbringer store deler av ungdomstiden i skolen og for Norges mulighet til å skape et velfungerende arbeidsliv og et trygt og godt samfunn.

I dette innspillet ønsker vi å fokusere på følgende områder:

- Kunnskapsgrunnlaget i videregående opplæring.
- Fagene, fellesfagene og faglig fordypning i videregående opplæring.
- Organisering og samarbeid om kvalitet og relevans.
- Muligheter til å fullføre med sluttkompetanse.
- Fra videregående opplæring til høyere utdanning.

1. Kunnskapsgrunnlaget i videregående opplæring

Utdanningsforbundet mener at det er positivt at vi har fått samlet et kunnskapsgrunnlag om videregående opplæring, og at utvalget har pekt på at det er mangelfull forskning på denne delen av utdanningssystemet. Utdanningsforbundet har tidligere pekt på behovet for å styrke utdanningsforskning på videregående opplæring, og vist til områder vi ikke kan nok om.

Utdanningsforbundet mener derfor at det må settes av midler til utlysninger i regi av Forskningsrådet for å styrke utdanningsforskningen på videregående opplæring, og vi ber om at utvalget tar med dette forslaget i hovedrapporten.

2. Fagene, fellesfagene og faglig fordypning

2.1 Fagsammensetningen i framtidens videregående skole

Når Lied-utvalget skal vurdere og komme med forslag til struktur og fagsammensetning i framtidens videregående skole, må de ta stilling til en rekke dilemmaer. Helt sentralt i denne sammenhengen står målsettingen om at elevene skal ha en bred og allmenndannende kompetanse på den ene siden, og at de skal ha spesialisert og praktisk anvendbar kompetanse innenfor noen selvvalgte fordypningsemner på den andre.

Som den historiske gjennomgangen i første delrapport fra utvalget viser, har denne problemstillingen blitt diskutert ved tidligere reformer av videregående opplæring. I norsk skole har vi valgt å balansere hensynet mellom dybde og bredde ved å opprette fellesfag, som alle elever må ta, og fordypningsfag, som elevene kan velge selv innenfor gitte rammer. Dette er en løsning som er vanlig i land det er naturlig å sammenlikne oss med, og som det er sterke argumenter for å videreføre. Utdanningsforbundet mener like fullt det er nødvendig med en gjennomgang av balansen mellom fellesfag og fordypningsfag, slik utvalget også har varslet de skal gjøre.

I det videre arbeidet blir det også viktig å sikre at fag- og timefordelingen i videregående opplæring ikke er til hinder for at elevene tar samisk som fag.

2.1.2 Om fellesfagenes rolle i videregående opplæring

Vi har en lang tradisjon for å satse på felles allmenne fag som skal gi elevene bred kompetanse, spesielt innenfor det som i dag tilsvarer de studieforbereende utdanningsprogrammene. Tanken har vært at en bred, allmenn, studieforbereende videregående utdanning skal gi grunnlag for å mestre kommende studier, arbeidsliv og samfunnsliv. Fra og med Reform 94 ble kravet til fellesfag kraftig styrket også for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Begrunnelsen den gang var at elevene trengte bred kompetanse for å lykkes i et samfunn der omstillingene i arbeidslivet går stadig raskere. I tillegg ble det argumentert med at et mer komplekst arbeidsliv og overgang til ny teknologi ville kreve dypere teoretiske basiskunnskaper og innsikt også hos elever på yrkesfag.

Utdanningsforbundet mener denne argumentasjonen fremdeles er gyldig. Verden har riktignok endret seg mye siden 1994, men utviklingen siden den gang har bare forsterket behovet for bred allmenndannende kompetanse som grunnlag for å navigere i et samfunn som stiller stadig større krav til de unge. Videregående opplæring må gi alle norske ungdommer mulighet til å spesialisere seg innenfor temaer, men skal samtidig gi en bred kompetanse som en plattform for å mestre omstillinger og nye arbeidsoppgaver i framtidens arbeids- og samfunnsliv.

Utdanningsforbundet mener utvalget bør legge vekt på at videregående opplæring skal ha en allmenndannende funksjon. Elevene skal utvikle kompetanse og skaffe seg kunnskap som gir grunnlag for samfunnsforståelse, kulturell tilhørighet, felles referansebakgrunn, evne til å samarbeide med andre og til å forstå seg selv, samt til å foreta kritiske vurderinger og å reflektere rundt etiske dilemmaer.

Den allmenndannende dimensjonen ved opplæringen blir ofte framstilt som separat fra eller til og med i opposisjon til den mer praktiske studie- og yrkesforberedende dimensjonen. Etter vårt skjønn er denne motsetningen misvisende. I virkeligheten henger allmenndanning nært sammen med elevenes yrkes- og studiekompetanse, og disse dimensjonene ved opplæringen kan ikke skilles fra hverandre. Det er fordi elevenes evne til kritiske vurderinger, til å se sammenhenger og sette problemstillinger inn i en større kontekst, samt til etisk refleksjon, kreativitet og samarbeid er en integrert del av den reelle helhetlige kompetansen de har med seg ut i studier, arbeidsliv og samfunnsliv. Uten denne brede, helhetlige og allmenndannende kompetansen vil de rett og slett ikke være forberedt på de kravene til omstilling, fleksibilitet, kritiske vurderinger og kreativitet som de vil møte i framtidens yrkes- og arbeidsliv.

Mot dette bakteppet mener Utdanningsforbundet det er lite hensiktsmessig å omtale fellesfagene som redskapsfag, slik utvalget har vurdert. Snarere er fellesfagene fag som sammen med programfagene bidrar til å utvikle elevenes helhetlige kompetanse. Å omtale enkelte fag som redskapsfag kan gi inntrykk av at det aller viktigste målet med opplæringen er en smalere og mer avgrenset kompetanse enn den brede kompetansen som opplæringsloven og overordnet del av læreplanen beskriver. Det vil være uheldig, slik Utdanningsforbundet vurderer det. Etter vårt syn er en bred og helhetlig kompetanseutvikling nødvendig for at elevene skal lykkes best mulig i framtidens samfunns- og arbeidsliv, ikke minst for at de skal mestre omstillinger og lykkes med å videreutvikle kompetansen sin kontinuerlig.

Dette betyr selvsagt ikke at det ikke skal være rom for å at elevene kan fordype seg innenfor selvvalgte temaer, tvert imot. Evnen til å gå i dybden er en helt sentral del av den helhetlige kompetansen elevene skal ha oppnådd ved slutten av opplæringen. Tilsvarende viktig er den spesialiserte kompetanse som elevene tilegner seg innenfor det programområdet de har valgt.

Derfor er det avgjørende at elevene får gode muligheter til å fordype seg samtidig som de utvikler bred og helhetlig kompetanse. Av den grunn bør ikke stille opp bredde og fordypning som motsetninger når vi diskuterer hvordan vi kan styrke norsk videregående opplæring, men snarere som like viktige bestanddeler i elevenes helhetlige kompetanse. Et sentralt spørsmål i det videre arbeidet bør være å diskutere hvordan bredde og fordypning kan kombineres best mulig for å at elevene skal utvikle den kompetansen de trenger. Det innebærer blant annet å diskutere balansen mellom allmenne fagområder (fellesfag) og selvvalgt fordypning (programfag) og hvordan disse elementene kan støtte opp under hverandre på best mulig måte.

Utdanningsforbundet mener i utgangspunktet det virker fornuftig å beholde distinksjonen mellom programfag og fellesfag. Samtidig mener vi det er behov for diskusjon om hvordan disse fagområdene kan støtte opp under hverandre på en bedre måte enn i dag. Vi tror spesielt det er behov for å se nærmere på sammensetningen av fellesfagene, slik utvalget har varslet de skal gjøre.

2.2 Noen spesifikke problemstillinger knyttet til sammensetningen av fellesfagene

2.2.1 Studieforbereidhet – eget fag?

Utvalget har fått inn forslag om at studieforbereidende utdanningsprogram bør ha et eget fag som er myntet på å gjøre elevene studieforbereidte. Utdanningsforbundet mener det er vanskelig å isolere den kompetansen som gjør elevene studieforbereidte fra den faglige kompetansen. Elevene skal utvikle fagovergripende kompetanser som bidrar til å gjøre dem studieforbereidte. Men denne kompetansen utvikles ikke i et faglig vakuum. Derfor mener vi at det er viktigere å rette oppmerksomheten mot studieforbereidende arbeidsmetoder i enkeltfag enn å innføre et eget fag for studieforbereidhet. Samtidig er det nødvendig å ha et helhetlig blikk på sammenhengen mellom arbeidsmetoder i forskjellige fag, og på hvordan de ulike fagene samarbeider om å utvikle elevenes helhetlige studieforbereidende kompetanse.

Det er viktig at elevene utvikler arbeidsmåter og fagovergripende kompetanser som forbereder på studier, men vi tror denne kompetansen utvikles best i fagene.

Utvalget har også fått inn forslag om at videregående opplæring bør ha egne forskerlinjer.

Utdanningsforbundet mener vi det er grunn til å være forsiktig med å innføre ordninger som ytterligere kompliserer den strukturen vi har i videregående opplæring i dag.

2.2.2 Elevenes mulighet til fordypning på vg1

I kunnskapsgrunnlaget diskuterer utvalget om elevene på vg1, og spesielt elevene på studieforbereidende, har gode nok muligheter til å fordype seg i selvvalgte fag og temaer.

Utvalget er bekymret for at det første året av videregående opplæring oppleves som for likt ungdomsskolen, og at det kan påvirke elevenes motivasjon negativt.

Utdanningsforbundet mener utvalget løfter fram en viktig problemstilling. At elevene opplever første året på studieforbereidende, og spesielt studiespesialiserende, som svært likt ungdomsskolen, bør gi grunn til ettertanke, både når det gjelder fag og struktur i ungdomsskolen og på studieforbereidende.

Utvalget bør vurdere om det kan være mulig å få inn et element av selvvalgt fordypning for elevene på studiespesialiserende uten at det går på bekostning av den brede allmenndannelsen som elevene må tilegne seg på dette utdanningsprogrammet. Her finnes det flere mulige modeller. Den ene er en økt vekt på selvvalgt faglig fordypning innad i fagene. En annen kan være muligheten til å velge retning og spesialisere seg allerede fra det første året, noe som kan innebære at programfagene på studieforbereidende blir spredt utover de tre årene i større grad

enn i dag, eventuelt i kombinasjon med noe færre timer i fellesfagene. En tredje farbar vei, som blir nevnt i første delrapport fra Lied-utvalget, er å gi elevene på studieforbereidende muligheter til å teste ut ulike potensielle fordypningsområder etter modell av faget yrkesfaglig fordypning på yrkesfag. Denne løsningen vil også kunne innebære en reduksjon i antall timer fellesfag.

Når det er sagt, mener vi det er viktig å minne om at vi har lang tradisjon for å studieforbereidende utdanninger som elevene mulighet til å tilegne seg relativt tung faglig fordypning i kombinasjon med bred og allmenndannende kompetanse. Tanken har vært at den brede kompetansen gir best forutsetninger for videre studier, arbeidsliv og samfunnsliv. Utdanningsforbundet mener det er viktig å ta vare på denne tradisjonen, uavhengig av hvilken modell for økt faglig fordypning utvalget faller ned på.

2.2.3 Fag som gir mulighet for en variert skolehverdag

Utvalget har stilt spørsmål om videregående opplæring også bør inneholde fag som bidrar til en mer variert skoledag. Utdanningsforbundet mener dette er et forslag det er god grunn til å se nærmere på.

Vi er enige i at opplæring i skole, inkludert videregående opplæring, har en egenverdi. Skolen er en viktig komponent i barn og unges liv her og nå, og ikke bare som forberedelse til et livet etter endt skolegang. Derfor er det også viktig med fag og aktiviteter som kan gjøre skoledagene mer meningsfulle og som kan skape variasjon, trivsel, samhold og mulighet til mestring på alternative arenaer. Fag som gir en mer variert skoledag kan også bidra til skolens brede, allmenndannende funksjon. Det kan være viktige arenaer for å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser som vil utfylle den faglige kompetansen. Alternative aktiviteter kan være obligatoriske og nødvendige for å få vitnemål, men trenger ikke nødvendigvis vurderes med karakter. Tilstedeværelse og deltakelse er viktige målsettinger i seg selv.

2.2.4 Engelskfaget

Utvalget stiller spørsmål om det er tilstrekkelig med obligatorisk engelsk på vg1 studieforbereidende når stadig flere studier stiller krav om lesing og skriving på engelsk. Utdanningsforbundet mener dette er et betimelig spørsmål. Programfag i engelsk gir ingen ekstrapoeng, i motsetning til en rekke andre fag. Det er uheldig at dagens struktur for fagvalg og poengberegning i praksis gir insentiver for å velge bort engelskfaget på vg2 og vg3 (SF).

Det er flere måter å løse dette dilemmaet. En mulighet kan være å innføre obligatorisk engelsk på vg2/vg3 studieforbereidende. Et annet alternativ er å innføre ekstrapoeng for fordypning i engelsk. Dette er en løsning som det kan være grunn til å advare mot fordi den vil ytterligere komplisere ordningen med ekstrapoeng. En tredje mulig løsning er større grad av tverrfaglighet der lesing og skriving på engelsk inkluderes i arbeidet med programfagene på en mer omfattende og systematisk måte enn i dag. På de studieforbereidende linjene kan det innebære vektlegging av akademisk lesing og skriving på engelsk i programfagene. En slik

ordning kan samtidig innebære å styrke akademisk lesing og skriving på norsk i programfagene og på den måten bidra direkte til at elevene blir bedre studieforbredt.

Utvalget mener at fellesfagene på yrkesfag må primært være rettet inn mot å støtte opp under elevenes kompetanse innenfor det valgte utdanningsprogrammet og ikke mot å lette overgangen mest mulig til studieforbredende utdanning. Vi støtter utvalgets vurdering her, men vil samtidig påpeke at også gode og dyktige fagarbeidere trenger noe av den brede, allmenndannende kompetansen, som er viktig for å være studieforbredt.

2.3 Om «modulisering» av videregående opplæring

I diskusjoner om den faglige strukturen i framtidens videregående opplæring, blir ofte begrepene «moduler» og «modulisering» nevnt. Utdanningsforbundet syns disse begrepene er utydelige og lite egnet til å beskrive ulike alternative strukturer i videregående opplæring. Selve begrepet moduler må forstås som en deler av en helhet, det vil si at moduler er selvstendige byggeklosser som kan kombineres til en helhet på ulike måter. I norsk videregående opplæring har vi delt inn opplæringen i ulike fag som kan kombineres på ulike måter for å inngå i elevenes helhetlige studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Mange av fagene kan også tas på ulike nivåer. I praksis er dette en form for «modulisering» av opplæringen og fagene kan i teorien betegnes som moduler (selv om Utdanningsforbundet verken syns dette begrepet er godt eller dekkende i skolesammenheng).

Når det blir argumentert med at vi bør få moduler i videregående opplæring eller moduliserer utdanningen, kan det vanskelig forstås på annen måte at vi bør ytterligere splitte opp fagene i dagens struktur i mindre og kortere kurs. Dette er i tråd med bruken av begrepet på engelsk, der begrepet «module» i utdanningssammenheng ofte brukes om en enhet som bare dekker ett enkelt emne.

Utdanningsforbundet mener det er god grunn til å advare mot en ytterligere oppsplitting og fragmentering av fagstrukturen i norsk videregående opplæring. Vi har allerede svært mange ulike fag og varianter av fag i dagens struktur. Mange av fagene er «små» med lavt timeantall. Innenfor flere av de større fagene, som engelsk, matematikk og naturfag, finnes det ulike varianter på ulikt nivå. Flere og mindre moduler vil ytterligere komplisere en struktur som er komplisert fra før.

Dessuten vil «modulisering» bidra til å øke presset på sluttvurdering. Hver enkelt modul må sluttvurderes på kortere tid og med et dårligere grunnlag enn tilfellet er for dagens standpunktvurdering. Dette kan både føre til uforholdsmessig sterk vektlegging av sluttvurdering på bekostning av læringsfremmende vurdering, og det kan øke dokumentasjons- og rapporteringspresset betraktelig. Vi har allerede et system i videregående opplæring der karakterer, sluttvurdering og inntakspoeng får (for) mye oppmerksomhet. En enda sterkere vektlegging av sluttvurdering vil være svært uheldig (mer om det under).

I tillegg vil «modulisering» kunne bidra til å framheve et system der elevene skaffer seg minimumskompetansen som trengs for å klare seg i et bestemt yrke istedenfor å kombinere faglig spesialisering med en bred, helhetlige og allmenndannende kompetanse. Modulisering handler om å splitte opp elevenes kompetanse i små elementer.

Utdanningsforbundet mener vi istedenfor bør tenke helhetlig om elevenes kompetanse og se utdanning og danning i sammenheng. Så vidt vi kan vurdere, vil ikke ytterligere oppsplitting av fagstrukturen bidra til dette. Snarere vil det bli vanskeligere å få til samspillet mellom de ulike delene av opplæringen som er nødvendig for at elevene skal utvikle helhetlig kompetanse. Vi kan også risikere en økt vektlegging av den relativt snevre fagkunnskapen som kreves for å fullføre en modul, på bekostning av de overordnede målene for opplæringen. Vi er redde for at skolens dannelsingsoppdrag skal bli skadelidende og at elevene ikke blir tilstrekkelig gode til å sette kunnskap og kompetanse inn i en større sammenheng og til å takle endringer og omstillinger.

2.4 Om kravet til studiekompetanse i framtidens videregående skole

I første delrapport vier utvalget oppmerksomhet til å problematisere de ulike veiene til studiekompetanse i dagens videregående opplæring. Utvalget går gjennom dagens struktur og påpeker inkonsekvenser i systemet. På den måten synliggjør de dilemmaer og problemstillinger som bør bli sentrale i det videre utvalgsarbeidet.

Slik Utdanningsforbundet vurderer det, er det noen grunnleggende strukturelle svakheter ved de norske ordningene for studieforbereende utdanning. Dette skyldes at vi i utgangspunktet har hatt et system der én enkelt bred, allmenndannende utdanning skulle kvalifisere til opptak til all høyere utdanning. Dette systemet har gradvis blitt komplementert av diverse alternative veier til studiekompetanse. Samtidig, og kanskje som en konsekvens av at vi har fått disse alternative veiene til generell studiekompetanse, har det vokst fram en praksis der de høyere utdanningsinstitusjonene ikke lenger tar opp studenter på bakgrunn av generell studiekompetanse alene, men stiller diverse tilleggskrav. Dette er en utvikling med potensiale til å endre videregående opplæring innenfra. På den ene siden undergraves selve ambisjonen om en felles, bred og allmenndannende videregående opplæring som gir adgang til høyere utdanning. På den andre siden kan det ses som et første skritt mot at videregående opplæring mister sin rolle som den institusjonen som kvalifiserer for studier ved universitet og høyskole, ved at sistnevnte institusjoner tar over kvalifiseringen med egne krav, tester og forkurs. Med andre ord er dette en alvorlig utvikling som på sikt kan rukke ved selve formålet og mandatet til videregående opplæring. Derfor er det helt nødvendig at utvalget stiller grunnleggende spørsmål ved rollen til videregående opplæring og ved strukturen som skal sikre at elevene er studieforbereid.

Det sentrale spørsmålet i denne sammenhengen er hvordan myndighetene kan legge til rette for at vi får et oversiktlig og rettferdig system som for det første tydeliggjør mandatet og styrker rollen videregående opplæring har i å gjøre elever studieforbereid, for det andre legger

til rette for godt samarbeidet mellom utdanningsnivåene og for det tredje sikrer at elever i videregående er godt forberedt på kravene som stilles i høyere utdanning.

Et første, viktig skritt på veien er å diskutere hva slags kompetanse elevene trenger for å lykkes i høyere utdanning. Utdanningsforbundet støtter utvalgets vurdering om at inflasjonen i spesielle opptakskrav reflekterer at høyere utdanningsinstitusjoner er usikre på elevenes kompetanse, også når det gjelder elever som har oppnådd generell studiekompetanse. Derfor blir det viktig å skape et system for studieforbereidende utdanning der universitets- og høyskolesektoren (og andre) kan være trygge på at ungdom med generell studiekompetanse er rustet for å møte kravene i høyere utdanning. Samtidig kan det synes urealistisk å gå bort fra spesielle opptakskrav til enkelte studier. Ordningen for spesielle opptakskrav må imidlertid være langt mer konsekvent og rettferdig enn i dag, og være utformet i kontinuerlig samarbeid mellom høyere utdanning og videregående opplæring. Vi utdyper denne problematikken i neste underkapittel.

Utdanningsforbundet mener kravene til generell studiekompetanse bør gås gjennom på nytt. Utvalget bør utrede mulige endringer av de studieforbereidende utdanningsprogrammene som kan bidra til at nivået for generell studiekompetanse blir tydeligere definert. Målsettingen bør være å at de unge som starter studier på universitet og høyskole, er bedre forberedt enn i dag, og samtidig at vi styrker videregående opplærings rolle som den institusjonen som kvalifiserer for høyere utdanning.

For å oppnå dette trenger vi en generell studiekompetanse som fortsatt er bred og allmenndannende samtidig som det vil være naturlig å stille skjerpede faglige krav til innholdet. Utgangspunktet for å gjøre endringer må være de reelle kravene til kompetanse som elevene møter i høyere utdanning. Intensjonen om enklest mulige overganger mellom ulike utdanningsløp i videregående, må være underordnet de faglige kompetansekravene.

Utdanningsforbundet mener at det faglige innholdet og kompetansenivået i et revidert studiespesialiserende utdanningsprogram bør danne grunnlaget for videre diskusjoner om hva som skal kreves for å få generell studiekompetanse. Kompetansenivået i de øvrige studieforbereidende utdanningsprogrammene må være tilsvarende og likeverdig som på studiespesialiserende. Elever på yrkesfag som vil oppnå studiekompetanse, bør også tilegne seg et likeverdig kompetansenivå som er relevant for videre studier.

Det er avgjørende at den framtidige generelle studiekompetansen er satt sammen av kompetansen elevene tilegner seg både i fellesfag og i programfag. I norsk videregående opplæring har den brede, allmenndannende studiekompetansen tradisjonelt vært satt sammen av kompetansen elevene har fått i fellesfag og gjennom fordypning innenfor noen selvvalgte fagområder. Denne tradisjonen er det naturlig å holde fast ved og forsterke i framtiden. Det vil undergrave den generelle studiekompetansen dersom kravet til studiekompetanse i praksis blir lik fellesfagene uten at vi inkluderer kompetansen elevene får fra sine programfag. Derfor er

det behov for en grundig gjennomgang av hva slags kompetanse som trengs for å være studieforberedt og hvordan elevene kan tilegne seg denne kompetansen gjennom en kombinasjon av fellesfag og selvvalgt fordypning.

Utdanningsforbundet mener en framtidig struktur i videregående opplæring som gir studiekompetanse, bør være enklere, mer oversiktlig og konsekvent og helhetlig enn i dag. Systemet må ivareta elevenes motivasjon og mulighet til å velge fordypning og samtidig sørge for nødvendig allmenndanning. Elevene må forstå hva som forventes av dem innenfor en struktur som oppleves som rettferdig, og det de faglige kravene bør være tydelige for de høyere utdanningsinstitusjonene slik at de kan være trygge på elevenes kompetanse. Det er avgjørende at utvalget ser spørsmål knyttet til generell studiekompetanse i sammenheng med systemet for vurdering, poengberegning, spesielle opptakskrav og tilleggspoeng fordi disse faktorene påvirker hverandre og bidrar til å forme strukturene i opplæringen.

2.5 Om spesielle opptakskrav og tilleggspoeng

Dagens praksis med spesielle opptakskrav kan virke vilkårlig og inkonsekvent på en rekke områder. Det kan virke som om ulike fag følger ulike system for samspill mellom videregående opplæring og høyere utdanning. For en del realfags- og økonomistudier ser man fordypning i videregående som helt nødvendig for å starte på studiet. Eksempelvis kreves det tyngste fordypning i matematikk og fysikk i kombinasjon med et karakterkrav for å kunne starte på sivilingeniørstudiet ved NTNU. Innenfor andre typer prestisjefylte og teoretiske studier er det derimot ingen krav om spesialiserte forkunnskaper fra videregående. Verken jusstudiet eller profesjonsstudiet i psykologi har spesielle opptakskrav utover generell studiekompetanse. Disse studiene satser på å lære studentene det grunnleggende i faget når de starter på studiet, til tross for at det tilbys programfag i rettslære og psykologi på studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående. Denne typen sprik i praksis kan til en viss grad forklares og legitimeres i de ulike fagdisiplinenes egenart. Når det koples med videregående opplærings system for tilleggspoeng og poengberegning får det imidlertid meget uheldig utslag.

Det er hovedsakelig realfag og økonomiske fag som stiller faglige krav for opptak utover generell studiekompetanse, mens andre krevende teoretiske studier som rettsvitenskap (jus), statsvitenskap, psykologi og engelsk ikke gjør det. I samspill med systemet for poengberegning og ekstrapoeng på elevenes vitnemål, kan dette gi urimelige utslag. For eksempel vil en elev på studiespesialiserende som ønsker å gå videre og studere rettsvitenskap, bedre forutsetningene for opptak til studiet betraktelig ved å velge fordypning i matte og fysikk framfor å velge rettslære. En elev som ønsker å studere engelsk, kan få noe høyere poengsum ved å droppe fordypning i engelsk og velge tysk i stedet. Det samme er tilfelle for statsvitenskap og psykologi, der det vil være taktisk lønnsomt å velge kjemi, biologi, geofag eller informasjonsteknologi som programfag i videregående framfor programfag som er direkte relatert til de videre studiene (for eksempel politikk og menneskerettigheter, individ og samfunn eller psykologi).

Disse paradoksene kan utvilsomt oppleves som urettferdig for enkeltelever og grupper av elever. I tillegg illustrerer de noen grunnleggende dilemmaer knyttet til hva fordypning på studieforberedende utdanningsprogram bør være: Skal elevenes valg av programfag være et første nødvendig skritt på veien mot deres endelige sluttkompetanse fra høyere utdanning? Eller er de bare mer eller mindre tilfeldig valgte fag som fyller ut den generelle studiekompetansen? Står vi i fare for at spesialisering innen samfunnsfag, økonomifag og engelsk (og for den saks skyld idrettsfag og mediefag) kan få status som unødvendig og mindreverdige fordi verken høyere utdanning eller videregående opplæring tillegger disse fordypningene noen merverdi? Hvorfor skal elever i så fall velge disse veiene til studiekompetanse, når det finnes alternativer som enten gir bedre uttelling poengmessig eller som kan oppfattes som «enklere», med lavere krav til teoretisk fordypning.

2.6 Om vurdering og poengberegning i videregående skole

Utdanningsforbundet har tidligere spilt inn til utvalget at vurdering og poengberegning ved rangering av elever bør være et viktig tema i utvalgsarbeidet. Ved første øyekast kan det kanskje virke som om disse temaene ikke utgjør en sentral del av utvalgets mandat. Et nærmere blikk vil imidlertid vise at systemet for vurdering, poengberegning og rangering av elever er med på å forme skolehverdagen til lærere og elever. I tillegg bør vi stille spørsmål om hvordan det påvirker elevenes fagvalg og den faglige strukturen i videregående opplæring. I Norge konkurrerer elevene om opptak til høyere utdanning på bakgrunn av gjennomsnitt av karakterene fra videregående opplæring. Tradisjonelt har UH-sektoren vært relativt restriktive med å ta i bruk alternative opptakskriterier som standardiserte tester, intervju, opptaksprøver og særskilte faglige opptakskrav. Riktignok har bruken av slike kriterier, og spesielt det sistnevnte, økt i seinere tid, men idealet har hele tida vært at det er poengsummen som beregnes utfra gjennomsnittskarakteren som skal ligge til grunn for rangering av søkere ved opptak.

Denne måten å rangere søkere har mange fordeler. I teorien skal det fungere sånn at et objektivt mål på helhetlige faglige prestasjoner får forrang både over mer subjektive opptakskriterier og over standardiserte, instrumentalistiske måleinstrument. Målet er at dette skal gi oss en forutsigbar og rettferdig ordning der alle elever i utgangspunktet står likt. Like fullt bør vi være klar over at rangeringsordningen basert på gjennomsnittskarakter, slik den blir praktisert i Norge, har noen potensielle bivirkninger det er verdt å se nærmere på.

2.6.1 Kan rangering basert på gjennomsnittskarakter forsterke karakter- og vurderingspress på bekostning av faglig utvikling?

Et vitnemål som gir studiekompetanse, består som oftest av mange karakterer som alle teller på karaktersnittet. Småfagene har egne karakterer, og i mange store fag får elevene flere karakterer. Eksempler på det siste er norsk, der elevene får mange karakterer ved avslutningen av opplæring og fagområder som matte, engelsk og naturfag, der elevene får karakterer på lavere nivå som blir stående på vitnemålet selv om de fortsetter med disse fagområdene på

høyere nivåer. Det høye antallet standpunktkarakterer og eksamenskarakterer som skal sette i løpet av tre år, genererer stor oppmerksomhet rundt sluttvurdering og karakterer gjennom hele opplæringsløpet i videregående.

I en tid der det å lykkes i høyere utdanning blir stadig viktigere for mange unge og der konkurransen om å komme inn på en del prestisjefylte studier er svært hard, bør vi spørre oss om rangering basert på gjennomsnittskarakter kan bidra til å opprettholde overdreven oppmerksomhet rundt karaktersetting og sluttvurdering i videregående opplæring. Mange elever føler et konstant press og lever med stress for at hver eneste lille vurdering skal bidra til å vippe gjennomsnittskarakteren ned noen få desimaler slik at drømmestudiet skal komme utenfor rekkevidde. Dette presset forplanter seg til lærerne. Lærere setter sine karakterer i et krysspress fra elever, foreldre og må bruke mye tid på å planlegge vurderingssituasjoner og å kvalitetssikre, dokumentere og rapportere resultatene av vurderingen.

Vi bør stille spørsmål om den store oppmerksomheten rundt karakterer kan gå på bekostning av læringsfremmende vurdering? Tenker elever og lærere for mye på karakterer og for lite på faglig utvikling? Er dette i så fall et problem som kan løses pedagogisk i klasserommet, eller er det nødvendig med strukturelle endringer fordi problemet henger sammen med dagens rangeringsordning basert på gjennomsnittskarakter. Dette er viktige spørsmål, slik Utdanningsforbundet vurderer det. Det illustrerer også at alle forslag til endringer i fagstruktur må sees i sammenheng med vurderings- og rangeringsordninger. For eksempel vil en overgang til flere og kortere faglige «moduler» kunne innebære enda mer oppmerksomhet og press rundt sluttvurdering dersom dagens vurderingsordning skal ligge fast. Det vil være en uheldig utvikling.

2.6.2 Er fagene likeverdige?

I den norske ordningen kan et vitnemål som gir studiekompetanse være sammensatt av temmelig ulike fagkombinasjoner. Hovedårsaken til det er at elever velger ulike veier til studiekompetanse og at de kan velge ulike fag innenfor de ulike utdanningsprogrammene og programområdene. Men også innenfor fellesfagene kan det være forskjeller. Dels er det noe ulike krav til fellesfag avhengig av hvilken vei til studiekompetanse elevene velger, dels kan elevene trekkes ut i ulike eksamener i fellesfag og i tillegg er det mulig å velge mellom ulike faglige nivå i matematikk. Uansett teller alle standpunktkarakterer og eksamenskarakterer like mye for gjennomsnittet. Det vil si at fag med høyt antall timer teller like mye som fag med et lavere timeantall, fag på lavere nivå teller like mye som fag på høyere nivå, og at fagene på ulike utdanningsprogram teller like mye.

I en slik ordning, der elever konkurrerer seg imellom basert på karaktergjennomsnitt samtidig som karaktergjennomsnittet kan bestå av ganske ulike fag, er det en forutsetning at fagene er likeverdige. For at ordningen skal oppleves som rettferdig, må de ulike fagene være omtrent like krevende og like relevante for de studiene elevene søker opptak til. I denne sammenhengen bør vi stille spørsmål om dagens norske ordning er tilstrekkelig rettferdig? Er

det slik at enkelte veier til studiekompetanse oppleves som enklere enn andre, og at enkelte fag oppleves som mindre krevende enn andre fag? I så fall ligger det et insentiv i systemet for å velge fagkombinasjoner som oppleves som enklere framfor fagkombinasjoner som kan være krevende, men også mer relevante for videre studier. Det vil være uheldig og direkte motstridende til målsettingen om at elevene skal være best mulig studieforberedt.

2.6.3 Eventuelle endringer i systemet for poengberegning og rangering?

Å skape et godt og rettferdig system for vurdering, poengberegning og rangering av elever er vanskelig. Det finnes ikke noe perfekt system, og alle ordninger vil ha ulemper knyttet til seg. Det norske systemet har mange sterke sider, men utvalget bør like fullt vurdere endringer som kan bidra til at systemet blir mer konsekvent og oppleves som mer rettferdig enn i dag. Videregående opplæring bør ha et system for vurdering, poengberegning og rangering som er helhetlig og konsekvent og der elevenes oppmerksomhet primært er rettet mot å bygge det faglige nivået de trenger for videre studier og ikke mot å skaffe poeng for å konkurrere med andre. Elevenes grunnlag for å konkurrere med andre bør fortelle mer om hvilket kompetansenivå elevene har oppnådd som er relevant for et aktuelt studium istedenfor hvilken gjennomsnittskaraktter de har i en mer eller mindre tilfeldig ansamling fag. Det bør lønne seg mer å oppnå en bred, solid kompetanse som er relevant for videre studier og mindre å foreta diverse taktiske krumspring som ikke øker kompetansenivået, men forbedrer poengsummen (for eksempel å gå opp til privatisteksamen i fag på lavere nivå etter at man har tilegnet seg kompetanse på høyere nivå).

3. Organisering og samarbeid om kvalitet og relevans

Det er flere sluttkompetanser i videregående opplæring. De ulike sluttkompetansene skiller seg fra hverandre gjennom omfanget av opplæringen, faglig innhold og hva de kvalifiserer for. Fag- og svennebrevets posisjon er forankret i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og de har styrket sin posisjon ved at organisasjonene i arbeidslivet har fått avgjørende innflytelse over læreplanene på Vg3. Med fag- eller svennebrev skal den enkelte kunne gå direkte ut i arbeidslivet uten ytterligere utdanning eller arbeidserfaring.

Organisasjonene i arbeidslivet har stor innflytelse over utviklingen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene for å sikre at de imøtekommer arbeidslivets behov for kompetanse. Det har nylig vært en gjennomgang av representasjonen i de nasjonale faglige rådene og Samarbeidsrådet for fag- og yrkesopplæring (SRY) for å sikre at relevante organisasjoner er representert. Tilsvarende gjennomgang og struktur finner vi for fagskolesektoren. Utdanningsforbundet støtter organiseringen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og fagskolesektoren, og vil understreke betydningen av samarbeidsorganer mellom myndighetene og relevante organisasjoner.

De studieforberedende utdanningsprogrammene har ikke vært gjenstand for tilsvarende gjennomgang, og det er ikke nasjonale råd knyttet til program eller helhet noe også utvalget i

første delrapport peker på. Utdanningsforbundet mener at det er behov for å styrke sammenhengen mellom de studieforbredende utdanningsprogrammene og vitenskapsfagene/kunst/kultur/idrettsfag i høyere utdanning.

Utdanningsforbundet mener at utvalget må se på organisering og samarbeid i sluttrapporten, og vi foreslår at det opprettes samarbeidsarenaer for å styrke sammenhengen mellom de studieforbredende utdanningsprogrammene, høyere utdanning og relevante organisasjoner.

4. Muligheter til å fullføre med sluttkompetanse

Vi vil understreke at elevenes ønsker og behov må vektlegges ved søkning til videregående opplæring. Det må være forutsigbare rammer som gjør at elevene har reelle muligheter for å fullføre med planlagt sluttkompetanse, og skolene må ha nødvendige rammer og ressurser til å tilby attraktive utdanninger. I det ligger at vi oppfordrer utvalget til å se nærmere på muligheter for å sikre at alle som har fullført og bestått Vg2, får læreplass. Tross flere initiativ de siste årene er det en vedvarende mangel på læreplasser. De siste årene har det hvert år vært mellom 7 000 og 9 000 søkere som ikke har fått læreplass.

Så lenge det ikke har nok lærebedrifter eller læreplasser vil det være behov for alternativt, praksisbasert Vg3 i regi av skolen. Det er i dag ikke et godt nok tilbud, og arbeidslivet går glipp av mange fagarbeidere dersom disse ikke gis en reell mulighet til å fullføre utdanningen. Utdanningsforbundet mener at det er viktig at utvalget ser nærmere på modeller for Vg3 yrkesfaglige utdanningsprogram, både fagopplæring i skole og det såkalte «påbygningsåret» for å oppnå generell studiekompetanse. Et Vg3-løp i regi av skolen må ha en varighet på 2 år, tilsvarende omfanget på et ordinært fagopplæringsløp.

Ordninger som intensjonserklæringer og synlige muligheter for å delta i opplæringsringer kan bidra til å rette oppmerksomheten på betydningen av læreplass for muligheten til å nå sluttkompetanse i fagopplæringen.

Med fagfornyelsen på yrkesfag og utvidelsen fra 8 til 10 yrkesfaglige utdanningsprogram som er mer spesialisert og rettet inn mot behov i arbeidslivet, oppfordrer vi utvalget til å se på påbygningsåret som er tenkt for elever som endrer kurs underveis, og som ønsker å være studieforbredt. Vi har tilstrekkelig dokumentasjon som underbygger at dagens ordning fungerer dårlig, særlig for elever som går fra Vg2 yrkesfag til påbygg. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene er også forskjellig innrettet med tanke på kravene i høyere utdanning. Utdanningsforbundet mener at det må utvikles egne studieforbredende utdanninger/påbygg for høyere utdanning for de ulike utdanningsprogrammene, bygget på innholdet i utdanningsprogrammene og kravene til generell studiekompetanse.

5. Fra videregående opplæring til høyere utdanning

Hovedoppgaven til de studiespesialiserende utdanningene er å kvalifisere elevene for studier på universitet og høyskoler. Kravene til generell studiekompetanse finner vi i *forskrift om opptak til høgre utdanning* (1995) med hjemmel i universitets- og høyskoleloven. Generell studiekompetanse skal sikre at søkere har nødvendig faglig kompetanse, med tilstrekkelig bredde og dybde, og at søkere er i stand til å møte utfordringene som ligger i et langvarig studium. Med innføringen av et påbygningsår for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, er i praksis kravet til generell studiekompetanse for opptak til høyere utdanning fullført og bestått i fagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og historie. Bestått krever karakteren 2 eller bedre. Det har vært lite diskusjon rundt de studieforberedende utdanningsprogrammenes mandat, og tilsvarende karakterkravet for generell studiekompetanse og forventningene til studentene fra høyere utdanning. Dette er en viktig problemstilling som vi mener utvalget må ta opp i sluttrapporten.

Frafall fra høyere utdanning er ikke et nytt fenomen. En sentral begrunnelse for kvalitetsreformen (2003) var å sikre en bedre gjennomføring i høyere utdanning gjennom en rekke tiltak. 15 år etter innføringen av reformen, viser både erfaringene og forskning at det er stor avstand mellom det elevene har lært i videregående opplæring og de kravene de møter i høyere utdanning. En studie av NIFU (2015) viser at det mange studenter opplever å mangle ferdigheter som det er forventet at de skal ha når de begynner på et universitets- eller høyskolestudium. Det foreligger nå flere studier fra blant annet NIFU som utvalget bør legge til grunn for en diskusjon om elevene er tilstrekkelig faglig forberedt på de kravene som møter dem, om karakteren 2 er harmonert med kravene til studier og om det er de riktige fagsammensettingen som fortsatt ligger til grunn.

Med vennlig hilsen

Milena Adam
Seksjonsleder

Astrid Kristin Moen Sund
Seniorrådgiver