

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

Mai 2017

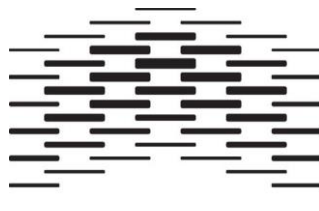
Skoleutvikling - kompetanseheving og endring

Et pedagogisk skoleutviklingsprosjekt vurdert i lys av yrkesfaglærerens kompetansebehov

Svanhild Kristine Berntsen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Forord

Min interesse og mitt engasjement for skole og utdanning spenner vidt, og avgrensningen av oppgaven ble en utfordring. Jeg har berørt mange temaer, og hovedintensjonen har vært å belyse hvordan skoleutviklingsprosjekter kan bidra til kompetanseheving for yrkesfaglærere. Dette er viktig for at organisasjonen som helhet kan nå sine mål.

Det har vært utviklende og inspirerende å se SKUP- prosjektet fra de ulike aktørenes perspektiver. Oppgavene og rollene som er representert henholdsvis ved forskermiljøet, skoleeier og ledelsen og lærerne ved deltagerskolen, har gitt meg et godt innblikk i kompleksiteten i de prosessene som følger gjennomføringen av et skoleutviklingsprosjekt. Videre har jeg sett betydningen av å ha gode og åpne kommunikasjonskanaler, og at de ulike aktørene i prosjektet benytter seg av disse.

I denne studien er lærerens kompetanseutvikling, organisasjonsendringer og fag- og yrkesopplæringen sentrale tema. Dette berører alle som arbeider i utdanningssektoren og som ønsker å bidra til samfunnsutviklingen.

Nå når arbeidet går mot slutten, ønsker jeg å takke viktige støttespillere.

Takk til rektor og ledelsen ved deltagerskolen for at jeg fikk tillatelse til å gjennomføre studien, og for all verdifull oppmuntring underveis.

Takk til alle informantene; lærere og ledere, representant fra fylkeskommunen og representant fra Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). De gav velvillig sitt samtykke til at jeg fikk bruke deres kunnskaper, spisskompetanse og erfaringer som data for denne studien.

Takk til hovedveileder Tove Lien. Hun har vært en uvurderlig støttespiller med sine faglige innspill og gode tips til å strukturere den store datamengden. Hennes veiledning har også vært avgjørende for at jeg har kunnet utvikle meg i skriveprosessen. Takk også til Eva Schwencke og Trine Deichman-Sørensen for deres innspill i oppstart- og planleggingsfasen av prosjektet.

Takk for fruktbare tilbakemeldinger fra læringsgruppa ved HiOA, Marie Mugaas og Sissel Dybdahl.

Sammendrag

Skoleutvikling står i fokus i denne masteravhandlingen. Et av regjeringens satsningsområder for å heve kompetansen i skolene er trekantsamarbeidet mellom skoler, skoleeier og forskningsmiljø. Skoleutviklingsprosjekter settes i verk for å styrke den enkelte lærer så vel som å bidra til en kollektiv kompetanseutvikling på organisasjonsnivå. I denne avhandlingen evalueres SKUP, et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt. Det er gjennomført intervjuer der informantene representerer både fylket, kompetansemiljøet og ledere og lærere på en deltagerskole.

Deltagerskolen i denne studien har en stor andel yrkesfaglige elever og relativt store utfordringer når det gjelder fravær. Det er viktig at kompetansehevingsprosjekter treffer kjernen i det det bør fokusere på for å kunne styrke utdanningen og få ned frafallet. Yrkesfaglærernes utgangspunkt, utfordringer og kompetansebehov fremstilles her som et eksempel på hvordan tilpasninger av innhold, rammer og gjennomføring kan være avgjørende i skoleutviklingssammenheng. SKUP-prosjektet skulle treffe alle med sin tematikk.

Problemstillingen er: *Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å nå organisasjonens målsettinger?*

Studien diskuterer informantenes synspunkter på gjennomføringen av ulike faser i et utviklingsprosjekt. Ved hjelp av skoleutviklingsteorier, tidligere forskning på tilsvarende prosjekter og yrkespedagogiske perspektiver belyses empirien. En innholdsanalyse av semistrukturerte intervjuer har gjort det mulig å håndtere datamengden, selv om referanserammen er bred og temaområdene mange.

Diskusjoner i avhandlingen kommer med innspill innenfor tre saksforhold:

1. Evalueringen av prosjektet SKUP spesielt.
2. Bidrag inn i diskusjonen om hvordan man kan lykkes med skoleutvikling generelt.
3. Bidrag til drøfting av hvilke kompetanse en yrkesfaglærer trenger for å videreutvikle fag- og yrkesopplæringen.

Måling av effekten av utviklingsprosjekter er spesielt vanskelig når det parallelt pågår mange forskjellige tiltak, samarbeid og endringer. Man kan ikke generalisere ut fra de dataene som er kommet frem i undersøkelsen, men dataenes reliabilitet og problemstillingens validitet er vel begrunnet.

Det påpekes flere forhold som har betydning for om yrkesfaglæreren får en relevant kompetanseutvikling, og om prosjektene bidrar til endringer eller ikke. Viktige funn er på hvilke måter lærerne bør være mer involvert i prosjektutviklingsfasen. Videre hvorfor fagdidaktikk og yrkesdidaktikk bør ha en sentral plass i pedagogiske utviklingsprosjekt i videregående skole. Dernest betydningen av at det som utvikles, og som skal institusjonaliseres inn i ordinær drift, er utviklet på egen deltagerskole under prosjektperioden. Ledelse fremheves som svært sentralt, og nøyaktighet på alle nivåer er avgjørende i skoleutviklingsarbeid.

School Development - Raising Competency and Change

School development is the focus of this master thesis. One of the government's focus areas for raising the competence in schools is the triangular cooperation between schools, school owners and research communities. School development projects are put in place to strengthen the individual teacher as well as contribute to collective competence development at the organizational level. In this dissertation, SKUP¹ is evaluated, a school-based competence development project. Interviews have been conducted where informants represent both the county, the field of competence and managers and teachers at a participant school.

The participatory school in this study has a large proportion of vocational students and challenges in terms of absence are relatively significant. It is important that projects that aim to raise competence come to the core of what it should focus on in order to strengthen education, and to reduce the dropout rate. The starting point, challenges and competence requirements of vocational teachers are presented here as an example of how adaptations of content, frameworks and implementation can be crucial in school development. The SKUP project's themes should be applicable to everyone.

The research problem is: *How can a school development project help vocational teachers to achieve a competency that is relevant to reaching the organization's goals?*

The study discusses the informants' views on the implementation of different phases in the development project. Emphasis is placed on the use of school development theories, previous research on corresponding projects and perspectives from vocational pedagogy. A content analysis of semi-structured interviews has made it possible to handle the amount of data, even though the frame of reference is broad and the research topics are numerous.

Discussions in the dissertation come with input within three aspects:

1. Evaluation of the project SKUP in particular.
2. Contribute to the discussion of how to succeed in school development in general.
3. Contribute to the discussion of the skills a vocational teacher needs in order to develop the trade- and vocational education.

Measurement of the impact of development projects is particularly difficult when there are many different measures, cooperation and changes at the same time. One cannot generalize based on the data found in the survey, but the reliability of the data and the validity of the problem are well founded.

There are several factors that affect whether the vocational teacher receives relevant competence development and whether the projects contribute to changes or not. Important findings are the ways in which teachers should be more involved in the project development phase. Furthermore why subject didactics and occupational didactics should have a central place in the educational development project in upper secondary school. Secondly, the importance of what is being developed and which is to be institutionalized into ordinary operations has been developed at the own participatory school during the project period. Leadership is highlighted as very central, and accuracy at all levels is crucial in school development

¹ - Norwegian: Skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt School-based Competence Development Project

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1.0 Innledning..... | 8 |
| 1.1 Tilnærming til feltet | 8 |
| 1.2 Metode og målsetting for prosjektet..... | 10 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 11 |
| 1.4 Begreper og teoretisk referanseramme..... | 12 |
| 2.0 To overordnede teoriperspektiver - skoleutvikling og yrkespedagogikk..... | 13 |
| 2.1 Skoleutviklingsperspektiver – en forventning om endring | 14 |
| 2.1.1 Prosjektbeskrivelse..... | 14 |
| 2.1.2 Resultater fra SePUs kartleggingsundersøkelsen blant lærere | 16 |
| 2.1.3 Styringsdokumenter | 19 |
| 2.1.4 Forskning på tilsvarende prosjekter | 21 |
| 2.1.5 Presentasjon av tre sentrale skoleutviklingsmodeller..... | 23 |
| 2.1.6 Rollefordeling i utviklingsarbeid. | 28 |
| 2.1.7 Lærende organisasjoner..... | 31 |
| 2.2 Yrkespedagogiske perspektiver..... | 32 |
| 2.2.1 Skillet mellom pedagogikk og yrkespedagogikk | 33 |
| 2.2.2 Yrkesfaglærerens kompetansebehov | 34 |
| 2.2.3 Forskjeller på undervisningspraksis i verksted og i klasserom? | 35 |
| 2.2.4 Fravær og frafall i yrkesopplæringen | 37 |
| 3.0 Metode..... | 40 |
| 3.1 Vitenskapelig forankring..... | 40 |
| 3.1.1 Strategisk metodevalg for å belyse problemfeltet | 40 |
| 3.1.2 Fenomenologisk tilnærming og semistrukturerte intervjuer | 41 |
| 3.1.3 Valg av informanter | 43 |

| | |
|---|----|
| 3.2 Forberedelse, analyse og presentasjon av datamateriale | 44 |
| 3.2.1 Førprosess..... | 44 |
| 3.2.2 Analyse av data | 45 |
| 3.2.3 Presentasjon av data | 46 |
| 3.3 Forskerrollen og etiske betraktninger..... | 47 |
| 3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet..... | 49 |
| 3.4.1 Reliabilitetsspørsmål | 49 |
| 3.4.2. Validitetsspørsmål..... | 50 |
| 3.4.3 Manglende generaliserbarhet | 51 |
| 4.0 Presentasjon, analyse og drøfting av datamaterialet | 51 |
| 4.1 Utviklingsfasen av prosjektet..... | 52 |
| 4.1.1 Rolleavklaring | 52 |
| 4.1.2 Målsettinger..... | 55 |
| 4.1.3 Skolen og lærernes involvering og medvirkning | 57 |
| 4.1.4 Rammefaktorer og innhold..... | 62 |
| 4.2 Tilpasninger i møte med yrkesfaglærerens kompetansebehov | 66 |
| 4.2.1 Tilpasninger mot ulike fag og yrkesfag..... | 67 |
| 4.2.2 Forskjell på yrkesfaglærere og fellesfaglærere i prosjektet | 71 |
| 4.2.3 Yrkesfaglærerens kompetanse og utviklingsbehov..... | 75 |
| 4.2.4 Opplevelse av relevans og engasjement..... | 78 |
| 4.3 Implementering, institusjonalisering og effekter | 80 |
| 4.3.1 Implementering og oppfølging av undervisningspraksis | 80 |
| 4.3.2 Standarder for lik undervisningspraksis? | 83 |
| 4.3.3 Fravær og frafall..... | 87 |
| 4.3.4 Evaluering av samarbeid og effekter..... | 90 |

| | |
|--|----|
| 4.4 Supplerende kritiske perspektiver | 93 |
| 5.0 Oppsummering av sentrale funn | 94 |
| 5.1 Forskningsspørsmål 1 | 94 |
| 5.2 Forskningsspørsmål 2..... | 95 |
| 5.3 Forskningsspørsmål 3..... | 96 |
| 5.4 Konklusjon på hovedproblemstilling | 98 |
| 5.5 Videreføring og spredningstiltak..... | 99 |

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide 1 Gruppeintervju med yrkesfaglærere og fellesfaglærere

Vedlegg 2: Intervjuguide 2 Ledere (Prosjektleder, rektor og avdelingsleder)

Vedlegg 3: Intervjuguide 3 Representant fra SePU

Vedlegg 4: Intervjuguide 4 Representant fra fylkeskommunen

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene

Vedlegg 6: Mail til informantene med vedlagt transkribert intervju

Vedlegg 7: Meldeskjema til NSD, Norsk senter for forskningsdata

Tabeller

Tabell 1: Egenutviklet tabell med resultater fra SePUs kartleggingsundersøkelse blant lærere før og etter SKUP

Figurer

Figur 1: SePUs kartleggingsresultater om veiledning

Figur 2: The Evaluation Cube

Figur 3: Tre overlappende faser i utviklingsarbeid

Figur 4: Endringsprosessen - en modell

1.0 Innledning

Skoleutvikling brukes normativt som et innovasjonsbegrep og dreier seg om systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i en eller flere skoler. Målet er å virkeliggjøre skolenes mål mer effektivt (Midthassel, 2003). Ved tidligere å ha gjennomført en studie om skoleutvikling, har jeg i økende grad blitt opptatt av de store spørsmålene rundt utdanning. Hva skal til for å videreutvikle utdanningen, bedre resultatene og øke gjennomstrømmingen i norsk skole? Kompetanseheving og kompetanseløft er nøkkelpbegrep i dagens skoledebatt, og jeg er særlig opptatt av hvilken kompetanse enkeltlærere trenger for å styrke opplæringen i sitt eget fag- eller programområde. Jeg er også opptatt av hvordan skolene kan få til varige endringer på organisasjonsnivå. Dette siden skoler som kjennetegnes av en kollektivt orientert skolekultur med en forskningsbasert undervisningspraksis, har betydelig bedre resultater enn skoler som kjennetegnes av individuell praksis blant lærere (Hargreaves & Fullan, 2012). Det å heve kompetansenivået hos lærerne og skolene er avgjørende for å bedre utdanningen og få flere elever ut i verdiskapende og samfunnsnyttig arbeid. Denne masteroppgaven diskuterer utfordringer og suksessfaktorer ved gjennomføring av et skoleutviklingsprosjekt, med fokus på yrkesfaglærerens kompetansebehov.

1.1 Tilnærming til feltet

Regjeringen satser på kompetanseløft og økt kompetanse hos lærerne. Et av satsingsområdene for å heve kompetansen er trekantsamarbeid mellom skoler, skoleeier og kompetansesenter/forskningsmiljø. Skoleutviklingsprosjekter er iverksatt for å styrke kompetansen hos den enkelte lærer så vel som å få til en kollektiv utvikling på organisasjons- og samfunnsnivå. Det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet (SKUP) er utviklet av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), som har omfattende erfaring i endrings- og utviklingsarbeid. Fylkeskommunen har iverksatt prosjektet. Det er sterke politiske signaler om at man ønsker å satse på slike trekantsamarbeid i fremtidens skoleutviklingsprosjekter (Meld.St.20 (2012-2013), 2013). Målet er å bedre elevresultatene og øke gjennomstrømmingen ved å gjennomføre målrettet skoleutviklingsarbeid. Det forventes resultater når penger investeres. Skolene skal bli bedre.

Den skolen som er sentral i denne masteroppgaven har mest fravær i fylket, og helse- og oppvekstfag har mest fravær på denne skolen. Rektor snakker om en fraværskultur. Dette er en stor utfordring og et viktig bakteppe for mitt ønske om å gjennomføre studien. I yrkesopplæringen er det godt dokumentert at elever som opplever utdanningen som relevant for det yrket de vil utdanne seg til, har bedre oppmøte på skolen. Praksisrettet læring står sentralt i arbeid mot fravær og frafall i yrkesopplæringen (Jensen & Larsen, 2011). Det er også godt dokumentert at det er mange faktorer som innvirker på fravær og frafall i videregående skole, men skoler kan gjøre en forskjell med en kollektiv innsats på organisasjonsnivå, og med en felles strategi og handlingsplan som er kjent for alle ansatte og på en grundig måte avspeiler erfaringer med frafall (Jensen & Larsen, 2011).

Som en del av masterstudiet i yrkespedagogikk har jeg tidligere arbeidet med et prosjekt om skoleutvikling, «Endringer gjennom deltagelse i et skoleutviklingsprosjekt» (Berntsen, 2015). SKUP-prosjektet har gått over to skoleår, og det er blitt gjennomført to moduler. Prosjektet jeg henviser til ble skrevet på bakgrunn av gjennomføringen det første året, og dataene ble samlet gjennom deltagende observasjoner og dokumentanalyse av møtereferater. Der har jeg drøftet og redegjort for utfordringer og muligheter som oppstår gjennom deltagelse i dette skoleutviklingsprosjektet (SKUP). En arbeidsgruppe med lærere var informanter. Gruppene fikk utdelt et arbeidshefte med oppgaver som viste til støttende forskning (modultekster). Studien viste at lærerne synes at oppgavene i modultekstene kom veldig tett, og dette ble til hinder for en grundig nok evaluering og oppfølging av tiltakene som ble iverksatt. Lærerne mente at skolens kjerneverdier, utviklingsplan, elevundersøkelse og lærerundersøkelse har vært svært lite synlig gjennom arbeidet i prosjektet. Dette mener de kan være en av årsakene til at prosjektet møter motstand hos flere lærere. Selv om prosjektet ser ut til å ha bidratt til god refleksjon og noen endringstiltak i praksis, har ikke lærerne i studien særlig tro på at prosjektet vil føre til mindre fravær og frafall blant elevene, og heller ikke varige organisasjonsendringer der samtlige lærere engasjerer seg i et kollektiv system der det satses på mer lik undervisningspraksis og likere håndtering av regelverk (Berntsen, 2015).

Gjennom første modul om læringsledelse ble det utviklet felles standarder for skolen etter innspill fra alle prosjektgruppene (arbeidsgrupper på 5-7 lærere). Dette skulle være et tiltak for å utvikle en kollektivt orientert skolekultur, som kjennetegnes av å ha felles oppfatning om sentrale mål (Fullan, 2014). Et dokument ble laget ved deltagerskolen i prosjektperioden, og det ble tatt i bruk høsten 2015. Jeg valgte her å undersøke hvordan dette ble utviklet, og om

det har fungert som et verktøy i samarbeidet om å oppnå en felles læringskultur og mer forrent undervisningspraksis. Bakgrunnen for å se på dette var at ingen av eksemplene vi foreslo i min arbeidsgruppe samsvarte med brosjyren vi fikk fra ledelsen ved skolestart høsten 2015. Den ble heller ikke brukt på den måten jeg og mine kollegaer hadde blitt forespeilet. Det er tydelig at implementering, organisering og gjennomføring av et organisert utviklingsarbeid i en stor virksomhet, kan by på flere utfordringer. De kritiske innspillene slik de fremkommer i undersøkelsen «Endringer gjennom deltagelse i et skoleutviklingsprosjekt» ligger til grunn for utvalg av informanter og valg av tema for denne masteroppgaven.

1.2 Metode og målsetting for prosjektet

For å få et utvidet perspektiv på gjennomføringen av SKUP, har jeg her valgt å intervju representanter for sentralt involverte aktører i utviklingsprosjektet, men med fokus på denne ene deltagerskolen. Informantene er yrkesfaglærere, lærere og ledere ved deltagerskolen, en representant fra SePU (forskermiljøet) og en representant fra fylkeskommunen (skoleeier). Disse informantene har spesialkompetanse på ulike områder i prosjektarbeidet, og de er valgt for at jeg skal kunne diskutere hvordan de ulike arenaene i trekantsamarbeidet kan påvirke effekten av prosjektet. Ved at informantene selv definerte sin rolle, sitt utgangspunkt og arbeidsoppgaver i sentrale deler av prosjektet, håpet jeg å finne forklaringer på vanskeligheter og suksessfaktorer for videre arbeid med skoleutvikling. Deres erfaringer, oppfatninger og kunnskap vil i lys av skoleutviklingsteori og yrkespedagogiske fokusområder gi interessante data for å forstå ulike roller i skoleutviklingsarbeid. Deltagerskolen var i avslutningsfasen i prosjektet SKUP da jeg gjennomførte datainnsamlingen til denne masteroppgaven. Skoleeier har i samarbeid med forskermiljøet selv gjort en evaluering som peker på effekter av SKUP-prosjektet. Denne evalueringen blir tatt med som en del av diskusjonen.

Hovedmålet med mitt prosjekt er å forsøke å fremme ideer som kan bidra til å lykkes bedre med skoleutviklingsprosjekter, slik at skolene, med ulike elevgrupper, studieretninger og fagområder, har større mulighet til å nå de målsettingene de etterstreber gjennom deltagelse. Yrkesfaglærerens utgangspunkt og utfordringer vil i denne studien belyses som et eksempel på hvordan rammefaktorer og tilpasninger kan være nødvendige i skoleutviklingssammenheng. Jeg vil ikke gå i dybden på innholdet i hver enkelt modul, siden prosessen i arbeidet og opplevelsene rundt gjennomføringen er hovedfokuset. Modul læringsledelse med utvikling av nye standarder vil få hovedfokus i denne masteroppgaven.

Noen eksempler fra modul to vil bare løftes frem i relevante sammenhenger. Dette er gjort for å begrense oppgaven. Forskningsspørsmål og problemstilling vil vise at metoden henger tett sammen med den teoretiske referanserammen og de spørsmålene jeg ønsker å drøfte.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å nå organisasjonens målsettinger?

Det er svært viktig å presisere at SKUP-prosjektet er et prosjekt som er utviklet for å treffe alle lærere i videregående skole, ikke et prosjekt som skulle løfte yrkesfaglærere spesielt. I hvilken grad et generelt utviklingsprosjekt treffer en yrkesfaglærers kompetansebehov, antas å ha betydning for prosjektets effekt på resultater og gjennomstrømning.

Tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kan skoleutviklingsprosjekter imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase?*

Innhold og rammer for prosjektet er sentralt for om en yrkesfaglærer vil oppleve prosjektet som relevant for sin praksis og virksomhet. Jeg spurte om den enkelte skole og den enkelte lærer i større grad kan medvirke i initieringsfasen. Deres uttalelser om egen rolle i denne prosessen og eventuelt refleksjoner om hva som kunne vært gjort annerledes, kan gi viktig informasjon for å belyse spørsmålet.

- 2. Hvordan foreta tilpasninger til ulike fagfelt ved gjennomføringen av prosjektet for å imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov?*

Dette spørsmålet er viktig for å drøfte kompetansebehovet til en yrkesfaglærer med mål om å styrke yrkesutdanningen. Videre skal spørsmålet frembringe data som belyser tilpasning og medvirkning i utvikling, innhold og gjennomføring av skoleutviklingsprosjekter.

- 3. Hvordan arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet slik at det gir varig effekt?*

Hvordan ulike aktører arbeider med implementering er helt sentralt i skoleutviklingssammenheng (Irgens, 2011; Miles & Huberman, 1994). Dette kan gi

årsaksforklaringer på funnene i min tidligere studie, hvor informantene ikke har særlig tro på en kollektiv utvikling som fører til å nå hovedmålene for prosjektet. Institusjonalisering handler om en kollektiv vedvarende endring av praksis, som er viktig for om prosjektet får effekt.

1.4 Begreper og teoretisk referanseramme

Begrepsavklaringer vil i denne masteroppgaven belyses når det er relevant i fremstillingen. Referanserammen er bred, og det har vært nødvendig med en viss tyngde og ulike perspektiver for å kunne diskutere dataene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Omfanget av teori om skoleutvikling og videreutvikling av fag- og yrkesopplæringene er svært stor. Valg av teori er begrunnet i ønsket om å løfte frem sentrale yrkespedagogiske problemstillinger og særtrekk ved yrkesfaglærerens kompetansebehov i møte med et rent pedagogisk utviklingsprosjekt i den videregående skole. Litterære funn er en del av ethvert forskningsarbeid (Walstad, 2011), og utvelgelse og presentasjon av teori i denne studien er også å betrakte som en form for datainnsamling. Jeg har ved hjelp av forskningsspørsmålene forsøkt å gi det utvalgte teorigrunnet mening innenfor oppgavens kontekst. «Samhistoriens informasjonsomfang er så overveldende at utvalg og tolking er forskerens eneste utvei. Uten perspektivering, ingen oversikt eller helhetlig forståelse» (Walstad, 2011, s. 13).

Miles & Huberman (1994) drøfter ulike faser i et utviklingsprosjekt og er her en sentral modell i utviklingen av problemstilling og forskningsspørsmål. Det begrunnes med at begrepene i modellen er kjent i skoleutviklingssammenheng, og er aktuelle også i SKUP-prosjektets materiell. Informantene bruker disse begrepene, og modellen er kjent og svært aktuell også i dagens organisasjonsutviklingsteorier (Skandsen, Wærness & Lindvig, 2011; Sunnevåg, Andersen, Nordahl & Hansen, 2012).

Siden eierskap, medvirkning og styring får mye fokus, har jeg valgt å bruke Schratz utviklingskule (1999) som sentral referanse. Modellen til Skandsen m.fl. (2011) ble hentet inn mot slutten av studien. Dette fordi det ble nødvendig å utvide Miles & Huberman (1994) modell slik diskusjonen utviklet seg i de ulike fasene av prosjektet. Flere aktuelle kilder, som Overland (2009), Irgens (2011), Aas (2013) og Hargreaves og Fullan (2012), løfter frem ulike skoleutviklingsperspektiver som er aktuelle i denne sammenhengen. Hattie (2013), Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun (2011) og Nordahl (2012) blir nevnt som sentrale kilder for

tematikken om læringsledelse, og er et viktig grunnlag for prosjektbeskrivelsen i SKUP-prosjektet. Robinson (2007) gir et perspektiv på ulike lederdimensjoner i skoleutviklingsammenheng, og Roald (2010) gir et perspektiv på samarbeid mellom skoleeier og skolene. Det er nylig gjennomført to studier som angår skoleutviklingsprosjekter med relevans for min studie. Det er Nordby og Adalberon (2016) og Nygård (2014). Nygårds rapport viser til suksess og gode resultater, mens Nordby og Adalberon (2016) påpeker liten endring som følge av det skoleutviklingsprosjektet de har undersøkt.

Den yrkesfaglige referanserammen har til hensikt å løfte frem kvalitetsindikatorer for god yrkesopplæring (Høst, 2008; (Grande, Lyckander, Landro & Rokkones, 2014), og videre belyse ulikheten på pedagogikk og yrkespedagogikk (Eikland, Hiim & Schwenke, 2015). Dette for å evaluere skoleutviklingsprosjektet SKUP i møte med yrkesfaglærerens kompetansebehov. Betydningen av ulike læringsarenaer i klasserom, på verksted eller i bedrift (Gjerstad, 2015; Rokkones, 2014), blir fremmet for å se på ulike undervisningspraksiser, og videre hvordan SKUP-prosjektets tematikk kan imøtekomme yrkesfaglærere og fellesfaglærere som deltar i prosjektet. Til slutt vil jeg løfte frem teori om fravær og frafall i yrkesopplæringen, samt strategier som er viktige for å lykkes i å motarbeide dette (Bergsli, 2013; Nore & Halland, 2010; Nyen & Tønder, 2014; Jensen & Larsen, 2011). Målsettingen for SKUP er å redusere frafall og bedre resultatene i fylket.

2.0 To overordnede teoriperspektiver - skoleutvikling og yrkespedagogikk

Utvalget av teori er mangfoldig og selektivt for å kunne bidra til å belyse problemstilling og forskningsspørsmål på en interessant og utviklende måte. Teoriutvalget er også styrt av målsettinger og krav knyttet til et masterstudium i yrkespedagogikk. Dette kapitlet blir hovedsakelig en teorigjennomgang av det som skal diskuteres videre i drøftingsdelen.

Jeg anser det nødvendig å presentere SKUP-prosjektet og evalueringen av prosjektet noe mer inngående i første delkapittel, videre kommer styringsdokumenter og tidligere forskning på tilsvarende skoleutviklingsprosjekter. Supplerende skoleutviklingsmodeller og forskning og teori på feltet følger. Videre vil jeg trekke ut teorier fra yrkespedagogikken som omhandler både viktigheten av god læringsledelse i praktisk undervisning og generelle kvalitetsindikatorer på god fagopplæring. I denne konteksten er det også viktig å presentere

sentral forskning i arbeidet mot frafall i yrkesopplæringen.

2.1 Skoleutviklingsperspektiver – en forventning om endring

I dette delkapitlet presenteres SKUP-prosjektet, utvalgte fokusområder i stortingsmeldinger som er relevant for styring av utviklingsarbeid og fagopplæringen, skoleutviklingsteorier, og tidligere forskning på effekter og utfordringer i tilsvarende skoleutviklingsprosjekter.

2.1.1 Prosjektbeskrivelse

Det er skoleeier som har initiert prosjektet og laget et anbud/konkurransesgrunnlag med klare kriterier. SePU ble valgt som ekstern aktør fra forskermiljøet. Målet med kompetanseutviklingen har vært å øke gjennomstrømning og karakternivå for elevene i fylket. Effektmålet har vært å videreutvikle kompetanse i læringsledelse og undervisningspraksis. Hver skole har hatt en prosjektgruppe med en prosjektleder som sammen med Senter for praktisk utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark, har utviklet prosjektet med utgangspunkt i prosjektskissen.

Skolen gikk inn i utviklingsprosjektet i mars 2014. En obligatorisk gjennomføring av kompetanseheving blant skoleledelsen ble først iverksatt. Personalet har samarbeidet i tverrfaglige grupper. Arbeidsgruppene har fått veiledning fra SePU tre ganger i løpet av hver modul. Hver arbeidsgruppe har hatt en gruppekoordinator som primært har hatt følgende oppgaver: Strukturere og styre møtet, støtte og bidra til en likeverdig og anerkjennende kommunikasjon, ha fokus på lojalitet og felles beslutninger og å være et bindeledd til ledelsen. Lærerne har arbeidet med refleksjonsoppgaver og aksjoner i klasserommet. Disse aksjonene har vært små endringer av undervisningspraksis med spesielle fokusområder, og gjennomføring av tester med elevene for å måle effekten. I den andre modulen, gjennomført i skoleåret 2015/2016, har lærerne arbeidet med å utvikle sin IKT-kompetanse for å styrke læringsarbeidet og oppfølging av elever.

Prosjektbeskrivelsen i SKUP viser til Aasen og Kostøls (2011) evaluering av et omfattende skoleforsknings- og utviklingsprosjekt i videregående opplæring i Norge fra 2011. Den bekrefter at det er viktig å justere prosjektets innhold til den enkelte skole, og også at skolen selv må prioritere prosjektet på alle nivåer. Det faglige innholdet i prosjektet understreker at det skal utvikles videre i dialog med fylkeskommunen og de aktuelle videregående skolene, slik at arbeidet blir opplevd som relevant og praksisnært for deltagerne (Aasen & Kostøl,

2011). I prosjektbeskrivelsen refereres det også til Mikael Fullan (2005), som anslår at et vellykket utviklingsarbeid avhenger 25% av et godt innhold og 75% av et godt arbeid med implementering. Dette er et uttrykk for at utvikling i skolen må ledes på en god måte. Det vil legges stor vekt på skoleledelsen, inkludert avdelingslederne, sin betydning for gjennomføringen av prosjektet. Skoleledernes rolle i å øke kvaliteten på lærernes undervisning er sentral (Fullan, 2005).

Selv om begrepet læringsledelse ikke er direkte definert i prosjektbeskrivelsen eller modulteksten, så er det tydeliggjort at dette handler om læreren som leder av elevenes læring. Her legger forskerne vekt på flere elementer i interaksjonen mellom lærere og elever, og de støtter seg til Allen m.fl. (2011) sin forskning som beskriver tre kompetanseområder: Klasseledelse, emosjonell støtte og læringsstøtte, som er gjensidig forsterkende og samlet har stor innflytelse på elevenes arbeidsinnsats og utbytte (Allen et al., 2011). Grunnleggende forhold som relasjoner mellom elever, mellom elev og lærer og lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2012). Dette støttes av John Hatties (2013) sammenfatning av forskerundersøkelser med til sammen over 80 millioner elever, der målet har vært å undersøke hva som påvirker elevenes læring (Hattie, 2013). Overordnede mål for denne modulen var at elevene skal ha høyest mulig læringsutbytte ut fra sine forutsetninger, at skoleledere og lærere samarbeider nært om læring og undervisning, og at skolen utvikler en læringskultur. For å utvikle en resultatorientert kultur, skulle det fokuseres på at lærere og ledere samarbeider om tre forhold. De skal samarbeide om å oppnå mål som er satt for skolen og eleven, de skal samarbeide om å analysere informasjon om elevenes læringsutbytte i sammenheng med den gjennomførte undervisningen, og de skal samarbeide om å evaluere effektiviteten og hensiktsmessigheten av både regler, prosedyrer, dokumentasjonskrav og møtevirksomhet med hensyn til effekten det har på elevenes læring. Videre har skolen valgt mellom tre valgfrie moduler: Tilpasset opplæring, Vurdering for læring og Pedagogisk bruk av IKT. Deltager skolen valgte i skoleåret 2015/2016 å arbeide med Pedagogisk bruk av IKT med fokus på tilpasset opplæring. Dette var en tilpasning skolen selv tok en beslutning om.

Modulen lærerne arbeidet med i utviklingsprosjektet handler om læringsledelse. Nasjonal og internasjonal pedagogisk forskning er relativt entydig på hvilke faktorer som er av størst betydning for elevenes læringsutbytte, og videregående opplæring representerer en betydelig andel av disse funnene. Det er læreren som fremstår som den faktor som har den mest

kraftfulle innflytelse på elevenes læring. Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, lærerens relasjon til elevene og lærerens fagdidaktiske kompetanse er avgjørende for, og har en sterk innflytelse på, elevenes faglige og sosiale læringsutbytte i skolen. Dette kommer klart til uttrykk i en metaanalyse gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning som er basert på 70 publiserte studier fra hele verden omkring forholdet mellom læringsutbytte og lærerens kompetanse. Det grunnleggende spørsmålet var: Hvilken kompetanse hos lærere kan effektstudier påvise bidrar til læring hos ungdom? Konklusjonen på hva som gir effekt på læring er kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer, lærerens læringsledelse og lærerens fagdidaktiske ferdigheter (Nordenbo, Søgaard, Tiftivki, Wendt & Østergaard, 2008). OECD viser også til at lærerkvalitet er den faktoren som har størst betydning for elevenes prestasjoner (OECD, 2012).

At skolen skal utvikle en kollektivt orientert skolekultur, er en målsetting i prosjektet. En slik kultur kjennetegnes ved at skolen har en felles oppfatning om sentrale mål, lærerne og lederne samarbeider om utvikling av felles forskningsbasert undervisningspraksis, og de bruker elevenes resultater i sin egen læring knyttet til evaluering og utvikling (Fullan, 2014). Skoler og skolesystemer som kjennetegnes av en slik kultur, har ifølge Hargreaves & Fullan (2012) betydelig bedre resultater enn skoler som i stor grad kjennetegnes av individuell praksis blant lærere, og at skolelederne i mindre grad følger opp utvikling av undervisningspraksisen. I prosjektet skulle skolen utvikle noen standarder som skal legge føringer for en felles undervisningspraksis. En av moduloppgavene var at alle prosjektgruppene skulle utarbeide forslag til standarder. Skolens ledelse har hatt ansvar for det videre arbeidet med å etablere standarder for læringsledelse på skolen. De har måttet ta stilling til om standardene skal være på prinsippnivå - "lærerne på skolen etablerer en god relasjon til elevene", eller på metodenivå - "Alle skal hilse på hverandre første gang vi møtes hver dag".

2.1.2 Resultater fra SePUs kartleggingsundersøkelsen blant lærere

Jeg har fått tilgang til resultatene skoleledelsen fikk fra SePU etter spørreundersøkelsen blant lærere, der lærerne evaluerte seg selv i 2014 og i 2016, ved oppstarten av SKUP (T1) og etter gjennomføringen av SKUP(T2) (Forfang, Jenssen & Nordahl, 2016). Denne lærerundersøkelsen er delt inn i tre områder; Miljøet på skolen, undervisning og veiledning. Jeg har utviklet en egen tabell med bakgrunn i flere resultater og grafer i rapporten for å gi et oversiktlig fortettet bilde av resultatene. Deretter trekker jeg frem forhold som blir særlig sentrale i foreliggende avhandling. Hver skole har fått sine spesifikke resultater som sammenlignes med gjennomsnittet i fylket generelt og fremgang/tilbakegang på enkelte

områder. Rapporten sier også noe om forskjeller mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere på deltagerkolene. Assistentene og fagarbeidere har også deltatt, men er ikke trukket frem her.

Tallene i tabellen viser forskjell fra T1 til T2, før og etter SKUP. Tallet 500 er gjennomsnittet for hele fylket. Dermed viser også tallene om denne skolen ligger over eller under gjennomsnittet på hvert område, både før gjennomføring T1 og etter gjennomføring T2 av SKUP. I tillegg viser tallenes størrelse hvor tilfreds lærerne er på ulike områder (Forfang et al., 2016).

Grønn = Signifikant framgang Blå = Svak framgang Rød = Tilbakegang

Tabell 1

Resultater fra SePUs kartleggingsundersøkelse blant lærere før og etter SKUP

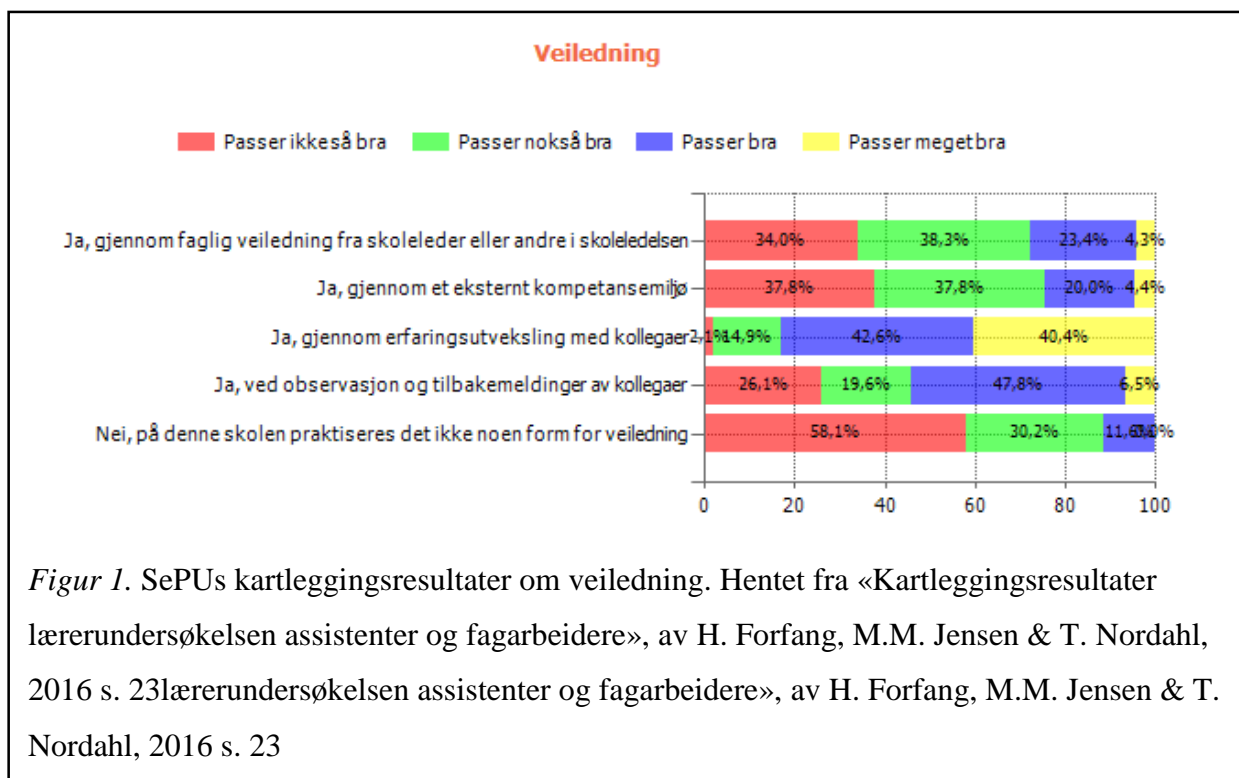
| TEMA: | Gjennomsnitt fylke | Skolen som helhet | Studie-spesialisering | Yrkesfag |
|---------------------------|--------------------|-------------------|-----------------------|----------|
| Faglig trivsel | 500-514 | 509-514 | 573-523 | 496-526 |
| Tilfredshet | 500-511 | 473-531 | 473-531 | 468-523 |
| Samarbeid om undervisning | 500-523 | 535-522 | 535-522 | 556-542 |
| Samarbeid om elever | 500-547 | 521-553 | 506-548 | 525-552 |
| Struktur | 500-509 | 505-523 | 526-547 | 511-525 |
| Mål og oppsummering | 500-518 | 528-531 | 526-529 | 540-542 |
| Feedback | 500-516 | 519-528 | 489-497 | 526-546 |
| Læringsstrategi | 500-517 | 517-515 | 466-483 | 522-524 |

Note: Egenutviklet tabell. Gjengitt etter «Kartleggingsresultater lærerundersøkelsen assistenter og fagarbeidere», av H. Forfang, M.M. Jensen & T. Nordahl, 2016 s. 12-23

På denne skolen som helhet viser resultatene at vi har signifikant framgang på samarbeid om elever, men tilbakegang på samarbeid om undervisningen, særlig blant lærerne på studiespesialisering. Det er framgang på struktur i timene, feedback til elevene, bruk av læringsstrategier og klare målsettinger og oppsummering av timene. På faglig trivsel viser det seg at lærerne på studiespesialiserende har en signifikant nedgang.

SePU skriver i rapporten at de oppsummert er svært fornøyd med resultatene, og at fylket som helhet viser fremgang på alle områder som er undersøkt. De skriver også i rapporten at det er mange faktorer som spiller inn ved en slik kartleggingsundersøkelse, og at man alltid bør se på resultatene med et kritisk blikk. Kartlegginger gir oss noen oversikter på de spørsmålene som er blitt stilt, men det er ikke tilstrekkelig for å gå i dybden av fenomenet. Andre spørsmål ville gitt andre svar. Da trenger man gode analyser og eventuelle intervjuer og observasjoner i tillegg (Forfang et al., 2016).

På faglig trivsel og tilfredshet skårer lærerne på denne skolen under gjennomsnittet sammenlignet med skolene i fylket. På de øvrige kategoriene skårer lærerne på skolen godt over gjennomsnittet når de vurderer egen undervisning både i T1 og T2. Spørsmål tilknyttet veiledning går ikke inn i en faktor og ble behandlet som et eget spørsmål. Resultatet vises her:



Skolens lærere opplever å få mest støtte og veiledning gjennom erfaringsdeling med kollegaer, og ved observasjon og tilbakemelding av kollegaer. SePU skriver i rapporten at dette bør ses på som en styrke og utnyttes i videre forbedringsarbeid. Videre kommenteres det at lærere uttrykker at faglig veiledning fra skoleledere og kompetansemiljøet passer nokså bra, bra eller meget bra for henholdsvis 66% og 62% av lærerne. Resultatene fra denne rapporten diskuteres videre i drøftingsdelen (Forfang et al., 2016).

2.1.3 Styringsdokumenter

Det er sterke politiske signaler om at man ønsker å satse på et trekantsamarbeid i fremtidens skoleutviklingsprosjekter, et samarbeid mellom skoleeier, skole og kompetansemiljø. Skole- og kommuneutviklingsprosjektet SKUP er omtalt i stortingsmelding 20 *På rett vei*. Dette prosjektet startet opp i 2011 for å bistå kommuner med svake elevresultater. Målet var å bedre elevresultatene ved å bistå kommunene med målrettet skoleutvikling. I første omgang var det den politiske og administrative ledelsen i kommunen og de utvalgte skolene som ble kurset. (Meld.St.20 (2012-2013), 2013).

Etter tusenårsskiftet har stortingsmeldingene med fokus på skole og skoleutvikling med krav om at skolene skal være lærende organisasjoner. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* understreker at skolen må utvikle en kultur for læring som omfatter både elevenes læring og den profesjonelle læringen blant lærere og skoleledere. Den må utvikle seg til en lærende organisasjon. Utvikling av skolens organisasjonskultur til en læringskultur forutsetter at lærere og skoleledere bygger den kompetansen som skal til, og at skolens ledelse legger til rette for dette (Meld.St.30(2003-2004),2004). Meldingen sier også at skolen har et bredt opplæringsmandat som skal ivareta barn og unges faglige og sosiale læring og deres personlighetsutvikling Det er et faglig, didaktisk og etisk anliggende å ivareta denne helheten både i undervisningen og i skoleutviklingstiltak (Meld. St.30 (2003-2004), 2004).

Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* sier noe om ledelse og skoleutvikling. Her presiseres viktigheten av det å arbeide med målsettinger for å få til en god utvikling. Dette er et ledelsesansvar, og rektorer er ifølge opplæringsloven § 9-1 pliktig til å holde seg oppdatert med den daglige skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle denne (Meld.St.31 (2007-2008),2008); Opplæringsloven, 1998

Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei* åpner for mer fleksibilitet og variasjon i gjennomføringen av fag- og yrkesopplæringen, blant annet med utprøving av ulike vekslingsmodeller parallelt

med hovedmodellen. Variasjonen og fleksibiliteten dreier seg ikke om økt individualisering eller reduserte faglige krav, men om tilpasninger til behov i ulike bransjer og fag. Et mulig utfall er økt differensiering og større variasjon innad i fag- og yrkesopplæringen. Utviklingen i fag- og yrkesopplæringen avhenger i stor grad av hvilken innflytelse partene i arbeidslivet får i den videre prosessen, og hvordan handlingsrommet brukes. Når fagene blir undervist på skolen, er det en risiko at de fjerner seg fra det praktiske yrket slik det blir utøvd, og fagopplæringen kan miste sin relevans for arbeidslivet. Partene og bedriftenes engasjement for fagene er et bærende grunnlag for fagopplæringen (Meld.St.20 (2012-2013), 2013); Nyen & Tønder, 2014).

Stortingsmelding 28 *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* setter søkelyset på at et samfunn i endring også krever en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. Stortingsmeldingen varsler at det skal utarbeides en strategi for fagfornyelsen som ivaretar bred involvering. På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling*. Hele læreplanverket for grunnskolen, både Generell del, Læringsplakaten og læreplanene for de enkeltfagene som fornyes og ses i sammenheng. Skolens brede dannelsesoppdrag skal få en tydeligere plass i skolehverdagen. Dette skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger videre på Kunnskapsløftet, og på den måten også sikre kontinuitet for både lærere og elever. Kommunenes evne og kapasitet til å ta ansvaret for utvikling av skolesektoren varierer. Denne situasjonen gir grunn til å vurdere hvordan nasjonale utviklingstiltak bør innrettes. Det er viktig å vurdere om bruken av de nasjonale ressursene i hovedsak skal ta utgangspunkt i nasjonale utfordringer, eller om det er kommunene som i større grad skal prioritere utviklingsområdene. Departementet vil i en egen melding til Stortinget våren 2017 komme tilbake til disse og andre prinsipielle spørsmål knyttet til den statlige utviklingsinnsatsen (Meld. St 28 (2014/2015), 2015).

I denne sammenhengen skal deltagerskolen, med ledelsen og rektor i spissen, legge til rette for endring og utvikling. På denne måten blir ledelse av utviklingsprosesser og skolens kultur for læring satt på prøve.

2.1.4 Forskning på tilsvarende prosjekter

Nordby og Adalberon (2016) skriver en artikkel i *Bedre skole*, «*Skoleutvikling- en mulighet til forbedring eller bortkastet tid*», med bakgrunn i en studie der de har fulgt et skoleutviklingsprosjekt i videregående opplæring. Temaet var tilpasset opplæring, og de ansatte skulle skape et felles begrepsapparat som skulle bidra til at de kollektivt ville bli bedre på å drive tilpasset opplæring. De avdekket negative holdninger hos personalet. Et av de mest oppsiktsvekkende funnene i undersøkelsen var at et stort flertall av de ansatte ved skolen etter endt prosjektperiode mente at de ikke hadde endret praksis gjennom arbeidet med prosjektet. Lærerne hadde fått lite utbytte og sa det var bortkastet tid. Forskerne stiller kritiske spørsmål til selve gjennomføringen av slike prosjekter. I likhet med de mange reformer som har preget Skole-Norge de siste tiår, er de initiert og styrt fra toppen. De ansatte var med å velge tema, og de ble trukket inn som aktive bidragsytere underveis. Refleksjon og erfaringsdeling ble det også gitt rom for. Slike tiltak viste seg likevel ikke å være nok, slik at det ble uttrykt en ganske unison motstand mot prosjektet. Ifølge undersøkelsen er det ingen automatikk i at et skoleutviklingsprosjekt vil gi en umiddelbar forbedring. Prosjektet må grunnfestes i kollegiet. «Bottom-up-prosessen» må være reell. Involvering og ansvarliggjøring av ansatte er viktig i prosjekt. Prosjektet må hensynta medvirkning og knyttes til lærerens profesjonelle ansvar. Motstand er vanlig, og skolen representerer autonomi innenfor sine fagfelt (Skandsen et al., 2011). At det i dette utviklingsarbeidet ikke er tatt høyde for en langsiktig strategi, med en videre del to, eller er et ledd i en langsiktig plan, gjør at det blir hengende i luften uten en forståelig kontekst. Dermed skiller ikke dette prosjektet seg fra tidligere prosjekter som har kommet og gått, og deltagerne får en opplevelse av at det var bortkastet tid, og endring av praksis vil ikke vise seg (Nordby & Adalberon, 2016).

Nygård (2014) har jaktet på suksessfaktorer i et tilsvarende skoleutviklingsprosjekt i sin masteravhandling i utdanningsledelse. Alle videregående skoler i Nordland deltok i *En bedre skole for elevene våre (2009-2012)*. Hun intervjuet ledere og lærere på de to skolene i fylket som hadde oppnådd best resultater etter gjennomføring: Redusert frafall, økt gjennomføring og høynet karaktersnitt, og at de gode resultatene fra prosjektet går inn i ordinær drift etter endt prosjekt. På den måten viser skolene seg å være en lærende organisasjon, og prosjektet blir ikke bare løsevne episoder (Nygård, 2014). Her kommer en liste over suksessfaktorer fra denne studien:

- Det var en bevisst strategi fra ledelsene at de ansatte skulle involveres fra dag én, for de som jobbet nærmest elevene skulle få definere hvilke behov og utfordringer de

- kjente på i klasserommet, og få være med på å utforme og planlegge hvordan de skulle gå frem for å forbedre situasjonen, «det er jo tross alt de som vet hvor skoen trykker».
- De regionale føringene og målene skulle tas ned og settes inn i den enkelte skoles hverdag.
 - En bred gjennomføring, men hver avdeling fikk lov til å utvikle prosjektene delvis på egen hånd, noe som gjorde at de kom fort i gang med å diskutere utfordringene man hadde og fikk satt i gang flere underprosjekter. Avdelingene fikk selv definere hva som var problemene og hovedutfordringene ved avdelingen og ved skolen, og videre bestemme hvordan de skulle ta tak i dem.
 - Den solide fundamenteringsjobben som ble gjort i introduksjonsfasen bar frukter videre i prosjektet. Prosjektlederen var entusiastisk og gjorde en viktig jobb overfor egne kollegaer, noe som gjorde at «alle innså at vi eide problemet sammen».
 - Det var definert en klar tidsperiode, og evaluering av prosjektet skulle bidra til at de positive resultatene skulle gå over i ordinær drift som videre tiltak i skolen.
 - Den ene skolen leide inn ekstern prosjektleder med høy kompetanse innen prosjektledelse som styrte med «hard hånd» mot milepæler og stoppunkter, og hadde tydelig fremdriftsplan med evaluering underveis. Det ble ikke rom for å la ting suse av gårde. Han skolerte også delprosjektledere.
 - Det var motivasjon for prosjektarbeidet fordi høyt fravær, frafall og lave karakterprestasjoner var utfordringer som skolene allerede hadde identifisert, og dermed ønsket de å forandre nåsituasjonen da prosjektperioden ble initiert.
 - Prosjektet ga sterk legitimitet i organisasjonen. «Alle eide prosjektet».
 - Ved begge skolene var prosjektene solid forankret, og ledelsen var aktiv og bevisst på hvordan målene i prosjektet skulle konkretiseres og gjøres «lokale», slik at det kunne føre til positiv utvikling på egen skole.
 - En lærer uttaler at «det beste med prosjektet har vært at vi selv har fått definere prosjektet og underveis evaluere og justere kursen hele veien, og det å oppnå resultater gjør at mye av diskusjonene og motstand har stilnet».
 - Lærerne opplevde ikke at dette var noe som ble «tredd nedover hodet på dem».
 - For å lykkes som lærer i prosjektet må du ha tro på det du gjør, du må tro at det nytter og at det fører til den ønskede endring, og du må kjenne at dette er meningsfylt.
 - Ledelsen får honnør for å slippe lærerne til: Enkelte lærere fikk delta på regionale ledersamlinger sammen med lederne. Lærerne følte seg involvert hele veien og visste hele tiden hva som foregikk i prosjektet.

- Begge skolene gjør det samme i dag som det de satte i gang av nye tiltak i prosjektperioden, men med små justeringer og forandringer. De definerte et behov, hva de skulle gjøre, satte i gang og har fått innført det som arbeidsrutiner. Nå er det «sånn vi gjør det her», og det er utenkelig å gå tilbake til sånn det var før.
- Rektors lederstil blir dratt frem som en avgjørende forutsetning for om prosjektet skal lykkes eller ei. Begge rektorene har vært nærværende, tydelige og involverte i prosjektet.
- Fra begge skolene har ansatte blitt invitert som foredragsholdere, og myndighetene har vist stor interesse for skolenes gode resultater i prosjektet.
- Eksterne foredragsholdere for hele personalgruppa medførte en bevisstgjøring og gav dem en felles plattform og retning mot et felles elevsyn, gode relasjoner der elevene føler seg godt ivaretatt (Nygård, 2014).

Eksempler på konkrete tiltak og nye rutiner som ble utviklet og standardisert:

- Kontaktlærerrollen ble styrket: kontaktlærere møter alle sine elever hver morgen, kontaktlærere er til stede ved oppstart av kroppøvingstimene og tar kontakt med eleven/heimen umiddelbart ved fravær.
- Hver mandag treffes alle lærerne på avdeling de to første timene, med fraværsoppfølging og klassemiljø fast på agendaen. Både fellesfaglærerne og programfaglærer har personalmessig tilknytning til avdelingen (byggfag). Yrkesretting av fellesfagene blir derfor en naturlig konsekvens, og mye av fellesfagundervisningen foregår på verkstedet (Nygård, 2014).

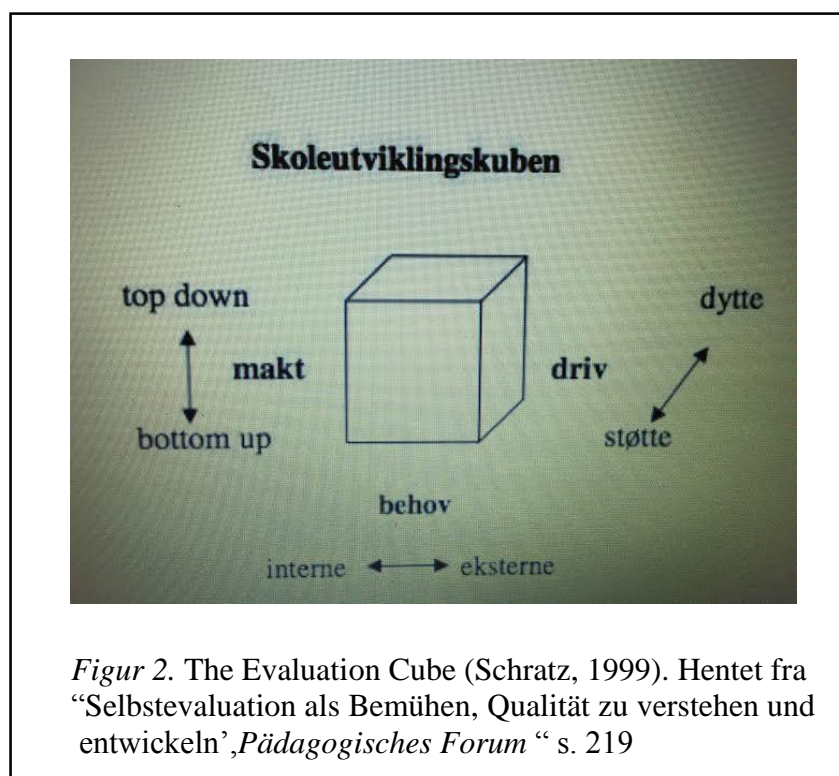
2.1.5 Presentasjon av tre sentrale skoleutviklingsmodeller

Det er vanskelig å si med sikkerhet hvordan man utvikler gode skoler, og det er antagelig umulig å lage modeller og oppskrifter for alle skoler og lærere. Jeg vil allikevel presentere tre modeller som jeg hevder kan bidra til en fruktbar analyse av mitt datamateriale. Teoriene jeg vil presentere og bruke er Schratz' kube (1999) og en implementeringsmodell fra Miles & Huberman (1994), og en endringsmodell fra Skandsen m.fl.(2011).

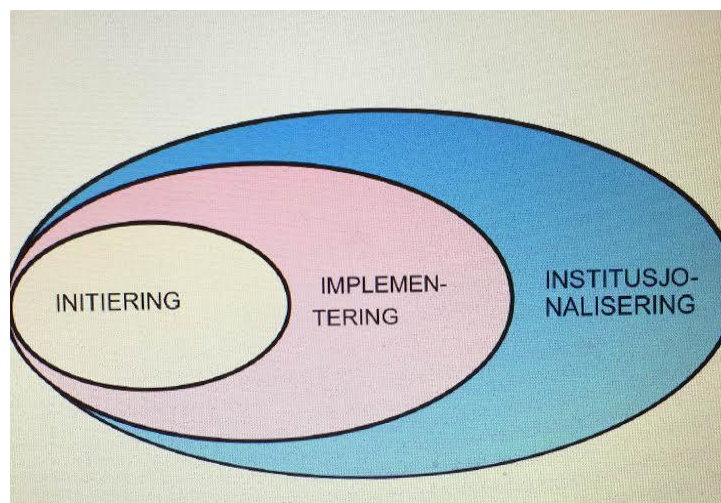
Disse modellene treffer kjernen i min problemstilling og mine forskningsspørsmål. De har også vært bakteppet for utviklingen av spørsmålene i intervjuguiden. Modellene brukes i den teoretiske argumentasjonen innenfor analyse- og drøftingskapittel 4. Modellene vil ikke

brukes som analyseverktøy eller presenteres i sin helhet, men elementer av innholdet blir brukt for videre argumentasjon innenfor de ulike temaene.

Schratz' kube (1999) demonstrerer hvilke behov skoleutviklingen skal dekke. Er det interne behov eller eksterne interesser som er styrende? Fra hvor kommer makten/ initiativet til å sette i gang skoleutviklingen? Kommer initiativet fra myndighetene «top-down» eller kommer det fra organisasjonen og medarbeiderne «bottom-up»? Hvordan søkes det «drive», energi til å gjennomføre en utviklingsprosess? Blir man støttet eller dyttet fremover? Er det kommandoer og ytre press, eller gis det ros, anerkjennelse og økonomisk støtte? Det er vanlig i et skoleutviklingsprosjekt å legge vekt på at deltagerne må føle eierskap til prosjektet, og at arbeidet lykkes bedre dersom en klarer å skape en «bottom-up-strategi». Lærere har i mange tilfeller måttet finne seg i å være den aktøren som skal omsette nye reformer i praksis, tiltak de ofte ikke har bedt om, eller vært med på å utforme (gjengitt etter Nygård, 2014, s 11).



Miles & Hubermans modell (1994) synliggjør de ulike fasene i et utviklingsarbeid, der man starter med initieringsfasen, går over i implementeringsfasen og forhåpentligvis ender i en institusjonaliseringsfase. Disse fasene er ikke lineære og etterfølgende, men overlappende stadier (gjengitt etter Skandsen et al., 2011 s. 22)



Figur 3. Miles & Hubermans modell (1994). Tre overlappende faser i utviklingsarbeid. Hentet fra «Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere», av T. Skandsen, J.I. Wærness & Y. Lindvig, 2011 s. 22

Initiering handler om å berede grunnen for selve utviklingsarbeidet. Et skolebasert endrings- og utviklingsarbeid krever at grupper av lærere har mulighet til å møtes jevnlig, og det må derfor legges inn i skolens helhetlig plan for drift og utvikling (Irgens, 2011).

Kjerneaktiviteten på dette stadiet er med andre ord knyttet til å definere hva som skal være innovasjonen, samt kartlegge skolens forutsetninger for en slik innovasjon. Fordelingen av idéen vil ofte ta tid og kreve at man vurderer flere forslag ut fra skolens behov og/eller situasjon. Skolene må både tilpasse seg de eksterne krav og stimulere den interne kreativiteten ved å få frem personalets skapende evner. I denne fasen er det viktig å basere endringene ikke bare på de ytre krav, men balansere dem med skolens egne behov. Den interne prosessen må preges av at det skapes økt forståelse, ny innsikt, nye holdninger og ny atferd. Aktiv involvering av alle ansatte skal bidra til at det frigjøres energi for deres egen utvikling. Skolen må etterstrebe og utvikle et klima som fremmer den enkeltes optimale muligheter. Lærerne må forstå behovene for endring og få anledning til å styre sin egen læringsprosess. Hvor grundig man arbeider med å forankre og forplikte vil i mange tilfeller avgjøre hvorvidt man får til en implementering og en institusjonalisering (Skandsen et al., 2011).

I implementeringsfasen skal idéen gå over til handlinger. Ofte har mange gode idéer ikke fått gjennomslag fordi man mister framdrift, tilstrekkelig oppmerksomhet og støtte etter initieringen. Under den såkalte gjennomføringsfasen må skolene arbeide for å nå de mål man

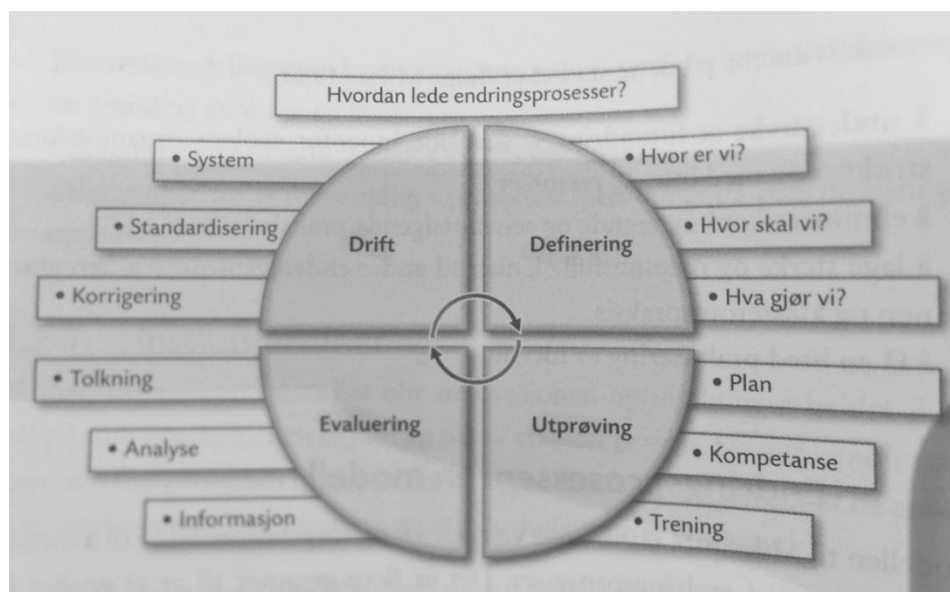
har satt seg. Det er viktig at skoleledelsen følger opp både gruppene og lærerne i arbeidet med å endre undervisningspraksis og evaluere disse. En blanding av støtte og krav er nødvendig. Man må holde fast ved innovasjonen mye lenger enn mange er klar over. Personalets ferdigheter og forståelse for denne prosessen er svært viktig for at kompetansen skal endres og videreutvikles. Videre er de interne forhold i skolen, og krav og støtte utenfra, kritiske faktorer. Skolene bør ha en klar rollefordeling med hensyn til ansvar (Robinson, 2007; Skandsen et al., 2011).

Institusjonaliseringsfasen er fasen der den nye kunnskapen og kompetansen blir varig og bærekraftig og blir en del av skolens hverdagspraksis. Den er også kalt videreføringsfasen, og fasen sies å kunne vare fra 3-5 år. Dette er en kritisk fase fordi praktisering av nye arbeidsmåter og rutiner nå skal fungere uten den ekstra entusiasmen over og oppmerksomheten på det nye, og når de sentrale aktørene og støttfaktorene har forsvunnet. «De nye handlingene som endringsprosessen medførte, er blitt gjentatt så mange ganger at de anes som regelmessige» (Skandsen et al., 2011 s. 24). Nå skal forandringen skje innenfor skolens organisasjon, struktur og med interne ressurser. Det er viktig å lage sterke og meningsfulle lenker til andre endringsprosesser, læreplanen og klasseromspraksis, og videre å sørge for en bred praktisering av ideene og eliminere konkurrerende og selvmotsigende praksis (Skandsen et al., 2011).

Enhver endringsprosess fører til motstand. Blir motstanden for stor, vil man ikke lykkes med prosjektet, og den ønskede endringen uteblir. Hver av de tre fasene vil innbefatte ulike typer motstand. I initieringsfasen kan det være at det oppstår motstand i form av at det nye oppleves som merarbeid, og at tid blir tatt bort fra det vi egentlig bør prioritere i arbeidshverdagen. Dette kan bunne i motstand mot å erkjenne behovet for endring. Implementeringsfasen anses for å være det kritiske nivået for endring. Her vil det gjenspeile seg om initieringsfasen har vært god. Motstand kan oppstå når nye arbeidsprosesser skal etableres og endringene dette medfører skal organiseres. I institusjonaliseringsfasen kan det oppstå motstand når parallell eller konkurrerende praksis skal avvikles samtidig som prosjektmidler faller bort. (Skandsen et al., 2011).

Miles & Hubermans modell viser kompleksiteten i endringsprosesser. Den ble ifølge Skandsen m.fl. (2011) publisert for ca. 27 år siden. Skandsen m.fl. har derfor utviklet en ny modell med bakgrunn i at denne modellen tar mindre tak i evalueringen, og at den enkelte skole i større grad enn tidligere skal kommunisere med og ses i sammenheng med

kvalitetsutvikling og vurdering i hele utdanningssektoren. Denne modellen har fire trinn. Defineringsfasen handler om tre steg: Hvor er vi - hva er vår situasjon nå? Hvor skal vi - hvor ønsker vi å være etter endringene? Hvordan kommer vi oss dit - hvilke tiltak iverksetter vi? Det å utvikle en felles forståelse for disse tre stegene kan være vanskelig. En god ståstedanalyse vil bidra til lokalt å utvikle et legitimt forent endringsbehov. Utprøvningsfasen består av en plan for utprøving av tiltak, sikre kompetanse til gjennomføring og trening. Evalueringsfasen vil handle om å finne ut hva som er godt nok og hva som må forbedres, før det kan settes over i ordinær drift. Dette gjøres gjennom å innhente informasjon, analysere slik at det svarer til problemområdene, og tolkning som igjen innebærer å utvikle felles forståelse. Etter evalueringen overføres de beste eksemplene på funksjonelle handlinger til drift. Driftsfasen består av korrigerende - hva må endres for at dette kan implementeres på hele skolen, og standardisering - hva skal være organisasjonens norm og et system som sikrer at kvaliteten på ny praksis opprettholdes og videreutvikles (Skandsen et al.,2011)



Figur 4. Endringsprosessen-en modell. Hentet fra «Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere», av T. Skandsen, J.I. Wærness & Y. Lindvig, 2011 s. 180

2.1.6 Rollefordeling i utviklingsarbeid.

Aas (2013) skriver at det kan være flere måter å lykkes med skoleutvikling på, men at profesjonelle læringsfelleskap neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer, derfor er både rektors innsats og delt lederskap viktige ressurser for å skape utvikling og vekst i organisasjonen (Aas, 2013). Ulike roller og ansvarsområder i et utviklingsarbeid er viktig for å kunne drøfte hvordan et skoleutviklingsprosjekt bidrar til at yrkesfaglæreren oppnår relevant kompetanse for å kunne nå målsettingene.

Den formelle ledelsen har ofte en helt sentral rolle i endringsarbeidet. For å oppnå suksess med skoleutvikling, presiserer Skandsen m.fl. (2011) at skoleledelsen må håndtere og mestre motstanden og spenningene som oppstår underveis i prosessen. «Lederne må stille krav og gi støtte, og da må de beherske spenningsfeltet mellom makt og tillitt» (Skandsen, 2011, s. 39). For å minske motstanden og for å få vilje og entusiasme for endring og utvikling, må det være systematisk arbeid over tid. Det må jobbes for å få en felles forståelse som peker mot et felles mål.

Viviane Robinson (2007) har undersøkt fem ledelsesdimensjoner som har positiv effekt på læringsresultater: Å inkludere ansatte i å sette mål og å ha forventninger, fordele ressurser slik at de er i overensstemmelse med målene, involvere lærere og gi tilbakemelding på planlegging, koordinering og evaluering av læreplan, sikre orden og en effektiv arbeidsplass og å promotere og delta i undervisning og utvikling. Ledelse som direkte involverer seg i lærerens formelle og uformelle undervisningsmetoder viser seg også å ha svært positiv effekt på læringsresultater (Robinson, 2007). Det finnes en rekke perspektiver som kan benyttes til å forstå og analysere ledelse. Transformasjonsledelse dreier seg om å utvide og stimulere sine ansattes interesser, ta hensyn til hver enkelt ansatt sitt følelsesmessige behov og stimulere de ansatte intellektuelt. Samtidig skape aksept for gruppens konkrete og overordnede mål, og få de ansatte til å se utover sine egne interesser til beste for gruppen. Transformasjonsledelse er særlig viktig i organisasjoner som stadig står overfor krav om fornyelse og endringer. I distribuert ledelse blir ledelsespraksis ansett som samhandling snarere enn handlinger utført av enkeltpersoner. Lederpraksis er delt og realisert innenfor utvidete grupperinger og nettverk. Skal organisasjonen lykkes, trenger de metoder og fremgangsmåter som gjør det mulig å distribuere ledelsen av endringsprosessene til riktig nivå og til riktige personer i organisasjonen, slik at de som faktisk skal endre praksis er involvert i gjennomføringen av endringsprosessene (Skandsen et al., 2011).

Rektor er skoleeiers representant på den enkelte skole og er en del av skoleeierfunksjonen i kommunen. Det er rektor som utøver arbeidsgivers styringsrett på den enkelte skole. Det kan oppstå konflikter mellom de retningslinjene som gis, for eksempel gjennom overordnede planer fra politiske myndigheter, og de oppfatningene medarbeiderne i organisasjonen har av hva som er profesjonell yrkesutøvelse. Skoleledelsen skal ta hensyn til begge parter, men kan oppleve å befinne seg i et lojalitetsdilemma (Skandsen et al., 2011).

Det er viktig for ledere å ha en troverdig mulighet til maktbruk. Ledelsen bør i enkelte tilfeller kunne skjære igjennom og ta avgjørelser, men det er viktig å kunne beherske spenningsforholdet mellom makt og tillit. Lederne trenger å vite hva som anses som verdifullt og tillegges verdi på skolen og i de enkelte personalgruppene. Personer i personalet uten formelle posisjoner er ofte i førersetet når det gjelder hva som anses som riktig og viktig på skolen eller i avdelingen. Rådende dominansforhold på skolen kan bli utfordret når uformelle grupperinger utøver makt. En endring utfordrer det som tas for gitt i organisasjonen (Skandsen et al., 2011).

Prosjektleder skal være en sentral person i prosjektets drift og i hvorvidt prosjektet lykkes eller ikke. Vi har to viktige forhold: Posisjon og personlig egnethet. Prosjektleder har et mandat og et ansvar, men bør ha en prosjektgruppe for å rådføre seg og diskutere saker med. I større prosjekter er det viktig med styringsgrupper som kan ta ansvar for beslutninger. Prosjektleders ansvarsområder er å legge opp til en forankringsprosess, å analysere hva som kan fremme og hemme prosjektet, utforme prosjektbeskrivelse, legge opp en handlingsplan som hele tiden oppdateres, å informere om prosjektet, å klargjøre hva alles oppgaver til neste gang, å sørge for at det avholdes regulære prosjektmøter, å følge opp delbehovene for støtte som er nødvendig, å koordinere de ulike aktørenes innsats, å sørge for dokumentasjon fra prosjektet og å bidra til en god evaluering av prosjektet (Skandsen, et al., 2011).

Hvem som bør velges som prosjektleder kan diskuteres. Et argument for at rektor bør være prosjektleder er at prosjektets legitimitet ofte kan øke gjennom at det er øverste leder som bestemmer de ulike aktivitetene. En annen god grunn for en slik prioritering er at rektor har full oversikt og vil kunne se prosjektet i sammenheng med andre satsinger og annen drift. Det er også gode grunner til at rektor ikke bør være prosjektleder, men i stedet bør sitte i prosjektgruppa. Ved noen skoler er rektor opptatt med så mange aktiviteter at personen ikke greier å følge opp den daglige driften av prosjektet (Skandsen et al., 2011).

Skoleeier kan være en god pådriver i utviklingsarbeid, men da må skoleeier kjenne skolen og prosjektet. Det er viktig at skoleeier stiller med krav og støtte for at prosessen skal gå funksjonelt. Det er også viktig at skoleeier rydder plass på timeplanen slik at skolen ikke blir pålagt andre oppgaver som kan forstyrre utviklingen. Skoleeier har en viktig funksjon dersom en skal kunne skape entusiasme for endring på den enkelte skole, en aktiv skoleeier som kombinerer krav og støtte på en systematisk måte. Kommunenes Sentralforbund understreker behovet for et endret kunnskapsgrunnlag i styringen av skolene, og det foreslås en ansvarsdialog om oppnådde resultater og realistiske mål. Dialogen bør føres på alle nivåer, fra klasserom til kommunestyre. En slik dialog vil kunne bidra til å styrke den profesjonelle ansvarsplikten (Skandsen et al., 2011). Roald (2010) skriver at kvalitetsvurderingsarbeid mellom skole- og kommunenivået blir gjennomført etter lovverk, forskrifter og kommunale planer, men systemet sikrer i liten grad at informasjonen bidrar til kunnskapsutvikling. Dette baserer seg på en helhetlig tankegang ved at en etterspør kvalitet på bred basis, noe som innebærer at kvalitative og virksomhetsbaserte vurderingsmåter blir sett på som like viktige som kvantitative og eksterne vurderingsmåter. En er også opptatt av å etablere dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivåer for å etablere kunnskapsutviklende prosesser. Det må utvikles komplementære møtearenaer der en drøfter forståelsen av vurderingsresultatene og aktuelle tiltak (Roald, 2010).

Grøterud og Nilsen (2001) viser til en undersøkelse gjort av Michel Fullan (1993), hvor han skriver: «Læreren gjør bare det de tror på. Skal det skje endring på skolenivå, og ikke bare enkeltlærers utviklingsarbeid, må lærergrupper i skolen bringes inn i samarbeid» (gjengitt etter Grøterud og Nilsen, 2001 s 37). Her påpeker de hvor viktig det er at lærerne og deltagere i et utviklingsprosjekt har eierskap og ser muligheten for at tiltaket vil bidra til å nå målet for prosjektet.

Formålet og bakgrunnen for skoleutvikling ses ut fra flere perspektiver, og lærerrollen fremheves i alle aspekter ved skoleutvikling. Å være profesjonell pedagog er ifølge Overland (2009) å være seg sitt samfunnsansvar bevisst, noe som blant annet innebærer at en må ha et forpliktende forhold til styringsdokumenter som lovverk, læreplaner og utviklingsplaner. Skolen kan ikke bestå av privatpraktiserende lærere som underviser sine private kjepphester og holdninger (Overland, 2009).

2.1.7 Lærende organisasjoner

En lærende organisasjon kjennetegnes av en bevisst endring av organisasjonen, en kultur som verdsetter kontinuerlig læring og fokuserer på kreativitet og fremgang gjennom kollektive og individuelle handlinger (Senge, 1999). Irgens (2011) skriver om dynamiske og lærende organisasjoner. Han påpeker viktigheten av at alle deltagere har et samlet realistisk, motiverende og pedagogisk bilde av organisasjonen. Dette fordi det skal fortelle noe om begrensninger, muligheter og krav. Det skal med andre ord være til å lære av.

Organisasjonen bør ha en felles misjon og et felles verdsett. En identifisering av utviklingsretning er viktig. Her inngår en visjon, antatte fremtidskrav samt strategiske og operative mål. Felles normer skal sette kvalitetsstandarder på arbeidet som skal utføres. Her kommer blant annet regler, retningslinjer og prosedyrer. Til slutt tilstrekkelig makt og belønning for å skape handlingsrom som gir den enkelte muligheter for effektiv arbeidsutførelse (Irgens, 2011).

For å utvikle en kultur for læring i skolen, må aktørene i organisasjonen arbeide systematisk med problemløsning og eksperimentere med nye tilnærminger, lære av egne erfaringer og organisasjonens forhistorie, lære av andres erfaringer og løsninger og vektlegge rask kunnskapsdeling i organisasjonen. Dette er ifølge Garvin (1993) kjennetegnet på at en organisasjon er lærende (Garvin, 1993). Døving, Lines og Tobiassen (2007) skriver at empiriske undersøkelser tyder på at det meste av læringen i organisasjoner foregår som uformell læring blant kollegaer knyttet til utførelsen av arbeidet. En mindre del skjer gjennom planlagte innovasjoner der profesjonell læring er et mål (Døving et al., 2007). Dersom skolen skal kunne utvikles til et lærende felleskap, er det viktig at lærere og skoleledere i langt større grad enn i dag reflekterer over sine bruksteorier og prøver å sette ord på så mye som mulig av denne kunnskapen (Overland, 2009).

Ledere og medarbeidere må derfor legge til rette for individuell og kollektiv læring hvis organisasjonen skal utvikle seg i denne retningen. Læring forbindes med endring av adferd (Irgens, 2011). Du har lært noe når du som et resultat av erfaring er i stand til å endre adferd. Organisasjonens læreevne har stor betydning for den måten organisasjonen håndterer ytre og indre endringer på. Organisasjonens læreevne handler videre om evnen til å omdanne den nye kunnskapen de sitter med til potensielt nye handlingsmønstre (Irgens, 2011).

Det er viktig å knytte innovasjonsarbeidet til den lokale konteksten og den gode praksisen som allerede er der (Overland, 2009). Vår skole, med ledelsen i spissen, er opptatt av å være en lærende organisasjon. Men om skolen i stor nok grad klarer å lære av den gode praksisen som foregår, og er flinke nok til å plukke opp endringssignaler for å bedre praksis, er et spørsmål både i dette skoleutviklingsprosjektet spesielt og skoleutviklingsarbeid generelt.

Hver aktør i en organisasjon har ifølge Overland sin egen modell som er et personlig bilde/inntrykk av organisasjonen. Hvilke verdier den enkeltes modeller representerer påvirker den enkeltes adferd, og dermed også organisasjonens resultater. Disse modellene avspeiler hvilke forpliktende organisatorisk engasjement en aktør har. Et sterkt forpliktende engasjement viser seg i en sterk tro på og aksept av organisasjonens mål og verdier, vilje til å nedlegge betydelige anstrengelser til det beste for organisasjonen, og et sterkt ønske om å opprettholde medlemskapet i organisasjonen. Relasjonen mellom aktøren og organisasjonen er viktig. Når ansatte er i opposisjon til bedriftsledelsen, snakker de gjerne om bedriften som om den er noe ytre, som de selv ikke er en del av. Når det går godt, så ser de samme personene seg selv som en del av organisasjonen. Å innføre noe nytt skaper et spenningsforhold mellom det som er kjent og det som skal innføres (Overland, 2009).

Hvilken holdning aktørene har til organisatorisk endring, er delvis avhengig av hvilke verdier de tilskriver organisasjonen slik de allerede har lært den å kjenne. Hvordan ansattes modeller ser ut er viktig for bedriftens utvikling. Ledelsen blir for de ansatte offisielle representanter for foretaket og de viktigste målbærere av bedriftens politikk. Hvordan ansatte oppfatter ledelsen, påvirker sterkt hvordan de oppfatter sin egen arbeidsplass (Irgens, 2011). Det er derfor viktig å drøfte flere roller i organisasjonsutviklingen.

2.2 Yrkespedagogiske perspektiver

I dette delkapitlet presenteres et yrkespedagogisk perspektiv. Det er nødvendig å gjøre en grenseoppgang mellom pedagogikk og yrkespedagogikk for å kunne drøfte SKUP i møte med yrkesfaglærernes kompetansebehov. Kompetansebehovet definerer jeg gjennom utvalgt teori hvor både forventninger, utfordringer og kvalitetsindikatorer som yrkesfaglæreren må forholde seg til belyses. Det er forskjell på å undervise i et klasserom og i verksted/bedrift. Avslutningsvis settes søkelys på arbeid mot frafall i yrkesopplæringen, og det å bekjempe frafall er en av hovedmålsettingene ved prosjektdeltagelsen. Yrkesfaglige studieretninger har størst frafall.

2.2.1 Skillet mellom pedagogikk og yrkespedagogikk

Skillet mellom pedagogikk og yrkespedagogikk er viktig å belyse når bakgrunnen for studien har vært å se på hvordan et pedagogisk kompetansehevingsprosjekt kan løfte skolen og fagopplæringen ved at skolen deltar. Schwencke og Larsen (2015) skriver at begrepet yrkespedagogikk er valgt for å synliggjøre at utdanning til et bestemt håndverk og praktiske yrker trenger en særegen pedagogikk. De bruker det yrkespedagogiske fundamentet som grunnlag også for samarbeidet mellom høyskole og bedrifter i sine studier. Fundamentet som ligger til grunn i den «særegne eller mindre særegne pedagogikken», vil i denne studien kunne drøftes både i henhold til tilpasninger og medvirkning i SKUP-prosjektet for å imøtekomme yrkesfaglærernes behov. Denne pedagogikken kanskje har overføringsverdi til bruk i utvikling av nye skoleutviklingsprosjekter som skal gjennomføres i videregående skole. «Det særegne ved yrkespedagogikken uttrykker at læringen må være knyttet til folks daglige arbeidsliv, der man kan se den umiddelbare hensikten med læringen, og der man kan bruke sin egen uformidlete kunnskap og raskt kan se resultater av læringen» (Schwencke & Larsen, 2015, s.121). Yrkespedagogikk er inspirert av den sosiolektiske tradisjonen i 60-årene. I Norge kjennetegnes denne tradisjonen ved samarbeidsforsøkene i industrien og utprøving av selvstyrte grupper (Engelstad, Emery & Thorsrud, 1970). Dette samfunnsmessige utgangspunktet for yrkespedagogikken har preget den og knyttet den nærmere opp mot å bruke arbeidslivet som læringsarena. Pedagogikken har ifølge Grendstad & Sandven (1986) gestaltpsykologi og konfluentpedagogikken som inspirasjonskilde for å se læring integrert i hele mennesket, med kropp og følelser, i sammenheng med kognitive prosesser (Grendstad & Sandven, 1986). Yrkespedagogikkens forankring i yrke, arbeid og erfaring oppfattes ifølge Eikeland (2014) i mange sammenhenger som noe mindreverdige sammenlignet med en akademisk abstraherende tradisjon siden manuelt arbeid har hatt lavere status i samfunnet. Flere kilder og tilnærminger til erfaringsbegrepet, for eksempel begrepet om nærmeste utviklingszone, kan bidra til yrkespedagogisk kunnskapsutvikling. Læring skjer gjennom nysgjerrighet og oppdagelse, og den knyttes til egen kropp og følelser og utgjør en helhet. Nærmeste utviklingszone kan være arbeidssituasjoner der elevene gjør sine erfaringer og utvikler evnen til læring og selvstendig refleksjon. I samarbeid med andre bygges tillitt til egen vurderingsevne (gjengitt etter Schwencke & Larsen, 2014 s 121-122).

2.2.2 Yrkesfaglærerens kompetansebehov

Spørsmålet om hva slags kompetanse læreren behøver står svært sentralt i dagens skoledebatt. Regjeringen vil satse på lektorer i norsk skole. Fagkompetansen er det viktigste for å kunne lære elevene det de trenger, og det legges vekt på tilstrekkelig med studiepoeng innen eget fagområde. Det er umulig for meg som yrkesfaglærer å ta ekstra studiepoeng i hudpleiefag. Men jeg kan hospitere i bedrifter, observere og arbeide, slik at jeg utvikler kunnskaper og ferdigheter av betydning for at elevene skal få en yrkesrelevant utdanning. I det følgende vil jeg beskrive teori som setter fokus på hva som bør være yrkesfaglærerens særegne kompetanse og hva som kjennetegner god yrkesopplæring. Dette for igjen å kunne vise hvordan SKUP-prosjektet kan bidra til at yrkesfaglærere oppnår relevant kompetanse gjennom å delta.

Høst (2008) diskuterer kvalitetsindikatorer for overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Han påpeker at ingen indikatorer er helt nøytrale. Han fremhever at utdanningen har en verdi i seg selv. Det er en kvalifikasjon til videre utdanning og for å få arbeid. Yrkesfaglig utdanning må gi kompetanse som møter noen behov i arbeidslivet og dermed muligheten for å få jobb (Høst, 2008). Kompetansen må gi grunnlag for arbeid over tid. Derfor er det viktig å styrke fellesfag og øke bredden i den yrkesfaglige kompetansen. Slik blir en bedre rustet for omstilling og for å beholde plass i arbeidslivet når teknologi, arbeidsmåter og lovverk endres (Nyen & Tønder, 2014). Høst (2008) diskuterer hva god fagopplæring kan være. En tett kobling mellom skole og arbeidsliv kan være at eleven går rett ut og utfører et yrke. Videre påpeker han at en grunnutdanning for en sektor hvor man må ha ytterligere opplæring/spesialisering i bedrift ikke behøver å ha lavere kvalitet. «En tett kobling mellom fag og yrke, oppnådd gjennom gjensidig tilpasning på arbeidsliv- og utdanningsiden, er på mange måter idealbildet av et vellykket lærefag» (Høst, 2008 s. 125). Fagopplæringen skal gi grunnlag for jobb og varig deltagelse i arbeidslivet. Derfor er sysselsetting en relevant indikator for kvalitet i yrkesopplæringen. Det er naturligvis flere faktorer som avgjør om ungdommene blir sysselsatt (Høst, 2008).

Rapporten *Fram i lyset, En kartlegging av status og behov for lærerutdanningen for yrkesfag* (Grande et al., 2014) sier noe om hva slags kompetanse det er viktig for en yrkesfaglærer å inneha. Ut fra funnene i rapporten viser prosjektgruppen til flere målsettinger for lærerutdanning for yrkesfag. Blant annet er det behov for å stimulere flere fagarbeidere til å

bli yrkesfaglærere. Behovet for nyrekruttering er stort, og flest mulig av de nye yrkesfaglærerne skolen ansetter bør ha fag-/svennebrev, ha god praksiserfaring og kjenne bransjenes krav til kompetanse i dagens arbeidsmarked.

Andelen av yrkesfaglærere med bakgrunn fra treårig yrkesfaglærerutdanning må altså økes. En særegen kompetanse for tilrettelegging av undervisning og læring i brede programfag utvikles i den treårige yrkesfaglærerutdanningen. Studentene må også videreutvikle dybdekompetanse i eget fagbrevområde. Kun en av ti tilsatte yrkesfaglærere i dag har denne utdanningen. Det er et utdanningspolitisk spørsmål om det skal satses på at flere fagarbeidere skal ta lærerutdanning på bachelornivå. Forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til yrkesfag og yrkesfaglærerutdanning må styrkes. Det trengs flere fagmiljøer i høyere utdanning som bidrar til å utvikle kunnskapsgrunnlaget for yrkesfaglærerutdanning, og det trengs mer forskning på fag- og yrkesopplæring generelt (Grande et al., 2014).

Yrkesfaglærerens kompetanse i en fremtidens skole (Dahlback, Hansen, Haaland & Vagle, 2015) er en ny forskningsrapport som synliggjør noen av utfordringene lærere møter i sitt daglige arbeid, og hva en kompetent yrkesfaglærer må kunne for å bidra til å utvikle og sikre fremtidens yrkesopplæring. Yrkesdidaktisk kompetanse må bygges opp hos lærerne, ikke bare i eget fordypningsfag. Yrkesfaglæreren må ha en solid yrkesfaglig og yrkesdidaktisk kompetanse. Læreren må være i stand til å tilrettelegge for dagsaktuell yrkesutøvelse som inngår i utdanningsprogrammet, og skal kunne utvikle yrkesrelevante oppgaver tilpasset elevenes ulike utdanningsplaner. Læreren må ha innsikt i yrkene som inngår i programmet for å kunne analysere fellestrekk og hva som er særegent for hvert yrke (Dahlback et al., 2015).

2.2.3 Forskjeller på undervisningspraksis i verksted og i klasserom?

For å kunne belyse i hvilken grad skoleutviklingsprosjektet SKUP handler om klasseromsundervisning fremfor verksteds- og praksisundervisning, vil det her presenteres teorier som viser til signifikante forskjeller og betydningen av disse.

Gjennom Gjerstads artikkel «Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom» (Gjerstad, 2015) trekkes det frem forskjeller på det akademiske klasserommet og skoleverkstedet. Han argumenterer for å anerkjenne yrkesfagenes særegne lærings- og kunnskapsformer. Han viser til hvordan det akademiske klasserommet med karakterer, standardiserte prøver og teoretiske begreper har en håndfast form, og dette merker elever som er mer eller mindre smarte.

Mjelde (2002) påpeker at verkstedlæringen er kjennetegnet ved at læring og forståelse kommer gjennom virksomhet, samarbeid og personlig opplevelse, og ved at teori er lært i nær tilknytning til praktiske oppgaver. Gjerstad (2015) argumenterer for at verkstedundervisning kan oppheve motsigelsen mellom lærer og elev. Han skriver at skoleverkstedets romlige organisering og dets mangfold innbyr til sosialitet, til kroppslig sansing og til et bredt spekter av kunnskapsformer. Læreren vil kunne trekke på andre sider ved ungdommens erfaringer og ferdigheter enn de som vanligvis aktiviseres i det akademiske klasserommet. Dette skaper grunnlag for alternative identiteter og læringspraksiser. Yrkesfaglæreren vil ofte fremheve rollen som kamerat og fagmann like mye som skolelærer, og kan distansere seg noe fra fellesfaglærerne. Det er et ideal at lærer og elev kan diskutere og lære sammen i tilnærming til praksis. Det er viktig at elevene får gode praksisstilbud på skolene, med anledning til å utføre realistiske og faglig utfordrende oppgaver (Gjerstad, 2015).

Et velutstyrt skoleverksted og en velutviklet verkstedpedagogikk har også stor faglig betydning fordi tilgangen til gode relevante praksisplasser varierer fra skole til skole. Millionene som må brukes på å ruste opp verkstedene vil fort tjenes inn igjen hvis vi forhindrer frafall og marginalisering. Yrkesfaglærere er særlig bevisst på sin betydning, også utover det rent faglige. Det sosiale aspektet er et karakteristisk trekk i verkstedopplæringen, og elever som er usikre trenger ofte hjelp av en kompis for å komme i gang med å løse en oppgave. Yrkesfaglærere bruker fellesskap som metode for å skape endring, inkludert motivering av skoletrøtt ungdom. Dette å legge til rette for å jobbe i samarbeid og at elever hjelper hverandre, kan gi dem verdifull læring. Det styrker mestringsfølelsen og den faglige refleksjonen. Yrkesfaglærere er svært bevisste på å bygge opp læringsmiljøer hvor elevene kan støtte hverandre. «Den trøblete og nærmest håpløse eleven som en har greid å snu og som nå er blitt en dyktig fagarbeider er et narrativ som gikk igjen og som åpenbart gir mening til lærerjobben» (Gjerstad, 2015 s. 28). Flere lærere i Gjerstads studie snakket om betydningen av å bygge opp hele personen, og at verkstedet gir elevene andre typer erfaringer og mestringsfølelser enn i det akademiske klasserommet. Lærerne legger vekt på å gjøre eleven selvstendig. Elevene i denne studien forteller at den positive forskjellen på lærere de hadde på yrkesfag er at disse lærerne er hyggelige og viser at de bryr seg. Om det store omfanget av frafall, manglende motivasjon, psykisk uhelse og såkalte atferdsproblemer i yrkesfag delvis kan ses som bivirkninger av statlige forsøk på å kontrollere, reformere og rasjonalisere norsk ungdom kan diskuteres (Gjerstad, 2015).

Rokkones (2014) skriver i en artikkel fra en intervjustudie hun har gjort blant kontaktlærere på yrkesfag at «i verksted må vi ha stramme regler». Det som kan trekkes frem i denne sammenhengen er særlig betydningen av god klasseledelse og struktur i verkstedsundervisning, dette gjelder spesielt i Helse, Miljø og Sikkerhet. Reglementer, regler og behovet for at disse skal respekteres, får enda større betydning når elever er i verkstedet og jobber med utstyr som krever høy sikkerhet, og også når læringsarenaen flyttes utenfor skolen til bedrifter. Lærerne i denne studien sier at elevene kan medvirke i arbeidet med utvikling av regler og rutiner som skal gjelde i klasserom og verksted, og videre at elevene fra skolestart må bli involvert og ansvarliggjort for hvordan de skal ha det i klassen (Rokkones, 2014).

Kontaktlærerne beskriver en sammensatt elevgruppe med større behov for hjelp og tilrettelegging, både i det faglige og det sosiale arbeidet. Studien viser at lærerne i liten grad har fått tilbud om kompetanseheving for å utføre kontaktlærerrollen (Rokkones, 2014)

God klasseledelse for yrkesfaglærere forutsetter at det etableres gode regler og rutiner i elevgruppen. Det må være tydelige, forutsigbare voksne som etablerer tillit til elevgruppen, og her er det viktig å gi elevene positiv respons. Avslutningsvis skriver Rokkones at utvikling av kompetanse i klasseledelse ved den enkelte skole forutsetter at det satses på skolebasert kompetanseutvikling. Det må legges til rette for at teori kan prøves ut i den enkeltes skoles lokale praksis. Lærerne kan deretter utvikle egne teorier for hvordan denne kunnskapen kan brukes og tilpasses egen praksis, som i denne sammenhengen handler om klasseledelse i yrkesfag (Rokkones, 2014).

2.2.4 Fravær og frafall i yrkesopplæringen

Frafallsproblematikken i yrkesopplæringen er kjent. Med utgangspunkt i at SKUP-prosjektet har en overordnet målsetting om å redusere frafallet, vil jeg her fokusere på teorier som viser til problemer og bringer frem eksempler på tiltak som har vist seg å virke i arbeidet mot frafall i yrkesopplæringen.

Det er ønskelig at ungdom skal fullføre en yrkesutdanning fremfor å stå uten formell kompetanse, siden manglende kompetanse og den negative signalverdien av ikke å fullføre, kan svekke mulighetene for å komme ut i arbeid. Unge som ikke har fullført videregående, har nesten fire ganger høyre sannsynlighet for å stå utenfor arbeidslivet enn de som har fullført høyere utdanning (Nyen & Tønder, 2014).

Å hindre frafall i yrkesfagene dreier seg i stor grad om at ungdom må finne en motivasjon og en retning på hvor de vil, og at de gjennom utdanningen finner ut hva de vil bli. Det er viktig at de elevene med svake grunnleggende ferdigheter som kommer inn i yrkesutdanningen får pedagogisk støtte som gjør det mulig for dem å skaffe seg den nødvendige faglige kunnskapen, og at det fokuseres på praktiske ferdigheter gjennom arbeidslivserfaring der elevene opplever motivasjon og mestring. Det er også viktig at elevene allerede på ungdomskolen får møte de ulike yrkene, slik at de kan se seg selv som fremtidige yrkesutøvere (Nore & Halland, 2010). Måten fagene og yrkene blir formidlet på i opplæringen er også viktig. Det at lærerne kan formidle yrkesstolthet og fagets verdi og være rollemodeller for elevene er av stor betydning, og her vil lærere med fagbrev ha en stor fordel (Nyen & Tønder, 2014).

I rapporten til Jensen og Larsen (2011) kommer det frem at bakgrunnsfaktorene for frafall er foreldrenes utdanningsnivå, økonomi og arbeidsmarkedstilknytning. Risikoen for frafall øker altså hvis en eller begge foreldrene ikke har fullført videregående skole, hvis foreldre har økonomi i det laveste inntektsnivået og hvis en eller begge foreldrene mottar kontanthjelp. I tillegg spiller familietype og etnisk bakgrunn en vesentlig rolle for frafall. Elever som har skilte foreldre eller bor med en av foreldrene, har større risiko for frafall sammenlignet med de som bor i en kjernefamilie. Selv om det er store forskjeller mellom ulike etniske grupper, viser det seg at elever med innvandrerbakgrunn har økt risiko for frafall (Jensen & Larsen, 2011).

Elevenes faglige kompetanse spiller også en viktig rolle ifølge rapporten. Med høye karakterer fra ungdomsskolen øker sjansen for å gjennomføre videregående. Andre viktige faktorer hos den enkelte elev er personlig og sosial kompetanse. Eleven må evne å inngå i det sosiale felleskapet og utvikle kameratskap. Motivasjon og syn på livet er viktige egenskaper, men også boklige ferdigheter er av betydning for utdanningsvalget. Enkelte skoler har en veldig bra gjennomføringsprosent. På spørsmål om hva som betyr mest, “det de unge har med seg i ryggsekken inn i utdanningen, eller forhold på skolene som tilretteleggelse av undervisning, skolemiljø, skoleledelse, lærerkompetanse”, er konklusjonen i rapporten klar. “Karakteristika ved eleven har større betydning enn trekk ved skolene, men skolene kan gjøre en forskjell”. Rapporten beskriver hva de skolene som har høy gjennomføringsprosent faktisk gjør. Her er eksemplene:

- har tett kontakt mellom skolene ved overgangen fra grunnskolen til videregående

- tilbyr grunnløp som tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger
- arbeider målrettet med inkludering gjennom et sosialt og faglig felleskap
- har skapt gode elev-lærer-relasjoner med personlige tilbakemeldinger
- samarbeider med andre produksjons-/fagskoler før og etter start av grunnløp
- målrettet arbeid med å styrke praksisrettet læring, hvor allmennteori integreres i verkstedundervisningen
- benytter coacher som kontakter til de kommunale myndighetene ved problematiske og alvorlige situasjoner
- har skapt god kontakt med politisk ledelse på kommunenivå og andre utdanningsinstitusjoner
- har formulert strategi mot frafall som er kjent for alle medarbeidere
- arbeider med en handlingsplan på en grundig måte som avspeiler erfaringer med frafall
- er bevisst på at det ikke finnes enkle løsninger og vil derfor ikke sette noen i bås, og skape barrierer for samarbeid (Jensen & Larsen, 2011).

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp som gjelder alle elever i grunnskolen og i videregående opplæring. Det vil si at opplæringen skal være tilpasset elevenes forutsetninger: Kompetanse, yrkesinteresse og behov. Elevmedvirkning og relevant utdanning er viktige elementer i yrkesopplæringen. Sylte (2015) viser til flere og sammensatte årsaker til frafall i yrkesfag, men påpeker at det er svært viktig at elevene forstår betydningen av det de lærer for sitt valgte yrke. Hun skriver «er det rart at en elev som ønsker å bli frisør blir demotivert av å lage keramikkrucker, når eleven trodde han skulle lære å frisere?» (Sylte, 2015, s. 162). Den største utfordringen med teori, både i fellesfag og i programfag innenfor yrkesfagene, er hvordan den blir knyttet til det praktiske arbeidet, og om det er helhet og sammenheng mellom teori og praksis. Teorien må relateres til en praktisk kontekst. Yrkesretting av fellesfag vil ha betydning for om elever klarer å opprettholde skolemotivasjonen, og etter hvert oppleve god mestring og gode karakterer (Sylte, 2015).

3.0 Metode

Metodekapitlet er bygd opp slik at prosjektet først blir plassert inn i en vitenskapelig historisk kontekst, og metodevalg og utvalg av informanter begrunnes i forhold til de fenomener prosjektet ønsker å undersøke. Videre kommer en beskrivelse av forberedelser, analyse og presentasjon av datamaterialet. Forskerrollen og etiske betraktninger drøftes. Til slutt drøftes spørsmål om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.1 Vitenskapelig forankring

Masteroppgaven sorterer under samfunnsvitenskap. Samfunnsvitenskapelige metoder gir ikke alltid et entydig grunnlag for beslutninger i konkrete saker slik som naturvitenskapen tar sikte på å gjøre (Grønmo, 2004). Samfunnsvitenskapelige studier bidrar til å problematisere samfunnsforhold mer enn å presentere entydige konklusjoner, men de kan gi en bredere oversikt over bestemte fenomener. (Grønmo, 2004).

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming hvor man tar sikte på forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiver, og beskrive omverdenen slik de erfarer den (Thagaard, 2009). Jeg har gjennomført en kvalitativ intervjustudie for å kartlegge og forstå informantenes erfaringer ved å ha medvirket i SKUP (se kap. 3.1.2.).

3.1.1 Strategisk metodevalg for å belyse problemfeltet

Valget av metode er et spørsmål om hvordan man på best mulig måte kan kaste lys over det problemfeltet man ønsker å ta opp (Fog, 1998). Metodevalget er ikke av prinsipiell karakter, men strategisk. Det handler om prosjektets problemstilling, mål og hvilke ressurser man har til disposisjon. Skoleeier viser i hovedsak til kvantitative data som er kommet frem gjennom elevundersøkelser, lærerundersøkelser og nasjonale prøver som bakgrunnsdata for å iverksette SKUP-prosjektet. Tiltakene er i liten grad basert på kvalitative undersøkelser blant lærere i videregående skole hvor de kan gi uttrykk for sine egne utviklingsbehov i møte med den enkelte elev. Slike undersøkelser er viktige for å kunne presentere et mer helhetlig bilde av situasjonen. Det er også interessant å kartlegge synspunkter fra andre sentrale aktører i SKUP-prosjektet, som representant fra skoleeier, forskningsmiljøet og ledere i deltagereskolen. Utvalget begrunnes i kapittel 3.2.

I kvalitative metoder er det forskerens forståelse og tolkning av informasjonen som kommer i forgrunnen. Man ønsker å belyse meningsrammer, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger (Holme & Solvang, 1996). Deltagerne og utviklerne av skoleutviklingsprosjektet skal mene noe om organisering og gjennomføring av SKUP, og det er en av årsakene til at kvalitative intervjuer er valgt. Kvalitative intervjuer er en metode som åpner for uventede innspill fra informantene (Kvale, Anderssen & Rygge, 1997), og de uventede innspillene gav meg som forsker en bedre forståelse av de valg som ble gjort i prosjektets ulike faser. Informantene er ekspertene. Tall og statistikk ville ikke gitt meg svar på hvordan slike utviklingsprosesser fungerer i praksis, og hvordan deltagerne har opplevd det. Det å være nær informantene, med de ulike rollene de har i SKUP, gir meg muligheten til å belyse informantenes meninger og motiver, og de sosiale prosesser og sammenhenger de står i gjennom prosjektets ulike faser. Dette er bakgrunnen for valg av semistrukturerte intervjuer.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming og semistrukturerte intervjuer

Selv om intervjuene både har vært planlagte og formelle, har de hatt en struktur hvor det har vært rom for å fortelle fritt om fenomenet. Intervju er den vanligste datainnsamlingsstrategien innenfor fenomenologiske studier. Denne masteroppgaven kan kategoriseres som fenomenologi i den forstand at den undersøker hvordan flere individer har opplevd og erfart det samme fenomenet (Creswell, 2007). I dette tilfellet har de vært involvert i kompetanseutviklingsprosjektet SKUP.

Intervjuguiden kan sies å ha en halvstrukturert mot strukturert form, mens i fenomenologisk tilnærming er det ifølge Postholm (2010) vel så vanlig med en temaliste der informantene snakker mer fritt. I fenomenologisk forskning er det også vanlig å tolke kroppsspråk, lyder og pauser i større grad. Det handler om å finne en underliggende mening og essensen i en opplevd erfaring. Dette har ikke vært fokus i foreliggende undersøkelse. Denne studien handler ikke primært å få fatt i følelsene til informantene. Individet har mindre fokus enn saksforholdene, og derfor kan plasseringen diskuteres (Postholm, 2010). Men det er slik at også opplevelsene til deltagerne i SKUP kommer frem i intervjusituasjonene.

Ved et semistrukturert intervju er forskningsspørsmålene styrende for intervjuspørsmålene, og kjennskap til relevante teorier på feltet er bakgrunnen for spørsmål og metode (Brinkmann et al., 2012). Det har heller ikke vært lagt opp til klare svaralternativer, eller like spørsmål til alle

informantene, slik det ofte er i strukturerte intervjuer (Postholm, 2010). Strukturerte intervjuer kan være velegnet når man har bruk for svar fra mange respondenter, og for hurtig og enkelt å kunne kategorisere og kvantifisere dem. En ulempe er at man ikke gir informantene mulighet til å opponere mot spørsmålene (Brinkmann et al., 2012). I den foreliggende studien har jeg valgt en konkret ansikt til ansiktinteraksjon uten en altfor stram styring. Dette åpner for at informantene bedre kan fortelle sin egen historie og opponere mot intervjuerens spørsmål og fortolkninger (Thagaard, 2009). Det kan diskuteres om man blir begrenset i sitt utsyn hvis man har lest for mye teori på forhånd. Noen hevder dette kan redusere nøytralitet og objektivitet. Brinkmann m.fl. (2012) hevder at dette er en feilslått antagelse idet ingen forskningsintervjuer er nøytrale, men alltid er bestemt av forskerens dagsorden som er, eller bør være, teoretisk begrunnet. At man på forhånd har stilt forskningsspørsmålet, og at dette har fungert som styrende for utvikling av intervjuguiden, betyr ikke at man ikke kan avvike fra den i intervjusituasjonen. Det argumenteres videre for at de beste intervjuene lages av intervjuer selv, som har nødvendig kunnskap om det emnet de intervjuer om. De kan stille de mest relevante spørsmålene (Brinkmann et al., 2012).

Gruppeintervju har blitt benyttet for å hjelpe lærerne til å huske ulike hendelser, eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har til felles (Postholm, 2010). Et gruppeintervju kan føre til en kontrollreduksjon som er fruktbar, fordi den naturlige strøm av ytringer gir opplysninger som er en hjelp til å forstå lærernes oppfatninger og opplevelser av SKUP. Forskjellen på fokusgrupper og gruppeintervju er at gruppeintervjuer ofte innebærer mange direkte spørsmål og svar mellom intervjuer og informantene, mens i fokusgrupper er det samspillet mellom intervjupersonene som blir det sentrale (Halkier, 2010). Interaksjonen i fokusgruppen kan i større grad redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen i fokusgrupper, og prisen kan være en mer kaotisk datainnsamling. Jeg valgte gruppeintervju for i større grad å kunne foreta en systematisk analyse av de overlappende stemmene. Dette var nødvendig når det var så mange spørsmål jeg ønsket svar på innenfor mange temaområder.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan gi oss en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden og kan utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og teoriutvikling (Brinkmann et al, 2012), noe som faktisk har vært en ambisiøs målsetting ved denne studien. Jeg ønsket med intervjuene nettopp å fange opp hvordan ulike sentrale deltagere i prosjektet ville beskrive sine deltagerroller, dette for å jakte på mulige strategier for skole- og

organisasjonsutvikling i videregående skoler med mange ulike yrkesfag.

3.1.3 Valg av informanter

Det er mange måter å nærme seg spørsmål om skoleutvikling, kompetanseheving og yrkesopplæring på. I et skolesamfunn kan vi snakke om flere grupper av interessenter. De fleste vil fremheve elevene som den viktigste interessegruppen. Det er elevene som står i sentrum for virksomheten, og det er primært dem skolen er til for (Busch, Johnsen & Vanebo, 2002). Likevel vet vi at det er andre interessenter som er dominerende i den offentlige debatten om skolen. Det gjelder ikke minst skolepolitikere og representanter for offentlig myndigheter, forskermiljøene og ledere og lærere på de enkelte skolene. For å ha mulighet for å besvare spørsmålene jeg stiller, og for å kunne argumentere for eventuelle endringer eller videreutvikling ved gjennomføring av skoleutviklingsprosjekter, valgte jeg informanter som representerer ulike deloppgaver og arbeidsområder i prosjektet. Dette for å kunne belyse flere tilnærminger. SKUP er et kompetansehevingsprosjekt for lærerne, så det å intervjuere elever blir ikke relevant i denne sammenhengen. Men for at argumentasjonene skal ha legitimitet, settes elevenes beste i fokus.

Begrunnelse for valg av informanter:

Skoleeier - fylkeskommunen: Ønske om å kartlegge deres rolle i trekantsamarbeidet for bedre å kunne forstå hvordan dette fungerer, videre for i lys av min problemstilling å kunne drøfte deres uttalelser opp mot kompetansesenterets og deltager skolens opplevelser av gjennomføringen av prosjektet.

SePU (prosjektutviklere): Særlig relevant å få innblikk i bakgrunnen for utvikling av modulteksten, og hvordan de evaluerer prosjektet så langt. Hva kunne vært gjort annerledes, og hvordan kan de se for seg at skoleutviklingsprosjekter bør formes for at skolene og lærere skal oppleve det som relevant og meningsfullt.

Ledelsen og prosjektleder: Ledelsen har ansvaret for å initiere og implementere prosjektet. I prosjektskissen fra SePU løftes implementering frem som den viktigste faktoren for at prosjektet skal lykkes. Hvilke lederstrategier som benyttes for å møte motstand mot endring som måtte komme, er interessant for denne studien.

Avdelingsleder HO: Sentral for å vurdere om skoleutviklingsprosjektet møter viktige arbeidsoppgaver for lærere på yrkesfag, og om ledere for avdelingene har tro på å få styrket yrkesopplæringen gjennom prosjektdeltagelsen. Hva tror avdelingsleder skal til for at prosjektet skal treffe yrkesfaglærerens behov for kompetanseheving? Hva bør det særlig satses på for å øke kvaliteten i yrkesopplæringen?

Yrkesfaglærere/ Fellesfaglærere: Utvalget består av fem lærere, to yrkesfaglærere, to fellesfaglærere og én lærer som både er yrkesfaglærer og fellesfaglærer. Fellesfaglærerne har jobbet i yrkesfagklasser og kjenner godt til Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag. Informantene har vært deltagere og har gjennom 10 år jobbet i ulike arbeidsgrupper. Alle har samarbeidet med 7-14 ulike lærere i løpet av prosjektet, og de kan i denne sammenhengen representere ulike kulturer i arbeidsgruppene og en stor andel av lærerne på skolen. De representerer både det akademiske og yrkesfaglige miljøet og tre avdelinger på skolen.

Det er viktig å nevne at alle som jobber ved skolen har vært involvert i prosjektet som helhet, ikke bare pedagogisk personell. Det er imidlertid gjennomføringen av kompetansehevingsprosjektet som skal føre til endring av undervisningspraksis. Derfor har jeg ikke intervjuet driftsleder, rådgiver, renholdspersonell med flere.

3.2 Forberedelse, analyse og presentasjon av datamateriale

Dette kapitlet presenterer gangen i gjennomføringen av studien med førprosess, analysedel og presentasjon av data.

3.2.1 Førprosess

Jeg utarbeidet intervjuguiden i en tabell hvor forskningsspørsmålene sto i første kolonne, intervju spørsmålene som tilhørte det aktuelle forskningsspørsmålet sto i neste kolonne og prober sto i tredje kolonne. Prober er oppfølgingsspørsmål hvis informanten ikke svarte akkurat på det jeg ønsket å få vite noe om (vedlegg 1- 4).

Før jeg kontaktet informantene, gjennomførte jeg et pilotintervju for å teste svarenes relevans for problemstilling og forskningsspørsmål, og for å kartlegge tidsperspektivet på gjennomføringen. En av lærerne som deltok i SKUP var intervju person for å få testet ut intervjuet på en realistisk måte.

Jeg kontaktet informantene muntlig, eller via mail, og informerte om prosjektet. Jeg valgte også å sende intervjuguiden til informantene slik at de hadde mulighet for å forberede seg. Jeg var tydelig på at dette var valgfritt, men opplevde at enkelte syntes det var greit å se spørsmålene på forhånd for bedre å huske tilbake til det de hadde vært en del av. I informasjonsskrivet ba jeg om skriftlig tilbakemelding på om de ville delta. Informert samtykkeskjema var vedlagt (vedlegg 5). Jeg har transkribert materialet ordrett fra lydopptak. Formålet med transkriberingen er først og fremst å bevare det som skjedde i intervjusituasjonen, og dette har vært viktig i bearbeidingen og tolkningen av funnene mine. Jeg har flere ganger gått inn i teksten for å gjenoppleve møtet med informantene. Da har det dukket opp flere ting som har kommet videre diskusjoner til gode.

Informantene har fått lese gjennom det transkriberte intervjuet og bekreftet at det som står der er det de har ment å si. Dette har betydning for validiteten. Mail til informantene er vedlagt (vedlegg 6).

3.2.2 Analyse av data

Resultatet av de fem intervjuene og et gruppeintervju representerer et stort mangfold. Det har vært utfordrende å finne et godt grep om systematiseringen, et grep som samtidig vil yte rettferdighet overfor bredden i empirien. Noe av intervjumaterialet inneholder utsagn og refleksjoner som kan relateres direkte til forskningsspørsmål og oppgavens hovedmål. Jeg etterstreber at analysearbeidet skal trekke frem likheter og forskjeller, deler og helhet, og motsetninger og særtrekk ved informantenes uttalelser.

Jeg har gjort en innholdsanalyse der jeg valgte ut det jeg anså som sentralt fra det transkriberte materialet ved å gule ut og kode det inn i underkategorier til hvert forskningsspørsmål. Analysearbeidet ble følgelig stort sett gjennomført slik det var planlagt på forhånd. Dette førte til en naturlig meningsfortetning der ikke alle uttalelser under hvert tema ble like relevant for problemstillingen. Temaene som ble skissert i intervjuguiden er med noen justeringer lik underkategoriene som benyttes i presentasjonen. Dermed har jeg plassert innhold fra alle intervjuene under hvert tema og konstruert en flytende tekst der relevant informasjon, mening og opplevelsene til informantene blir presentert. Dette for å fange bredden i empirien og sikre variasjon i presentasjonen. Dette er i tråd med det som kjennetegner en kvalitativ innholdsanalyse (Grønmo, 2004).

Når jeg skulle analysere dataene, forelå disse som transskriberte tekster fra intervjuene. Slik blir en hermeneutisk innfallsvinkel nærliggende når jeg skal få frem meningen. Analyse og tolkning kan brukes litt om hverandre i metodelitteraturen. Begrepet tolkning henspiller ofte på en mer dyptpløyende tilnærming som er inspirert av hermeneutisk filosofi (Kvale et al., 1997). I denne studien er det mest relevant å bruke begrepet analyse da målet primært er å få frem erfaringer og synspunkter som informantene sitter med. Det handler også om bevissthet om forskerens egen forutforståelse og om åpenhet for nyvunnet kunnskap. Justert forutforståelse vil også endre utgangspunktet for videre kunnskapsutvikling. En slik dynamikk må inngå i et kvalitativt studium der en løpende reflekterer over innholdet i intervjuene. Hermeneutikk bygger på det prinsippet at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2009). Jeg har forsøkt å forstå mine informanternes opplevelse av hvordan SKUP fungerte.

Jeg hadde planlagt å gjøre en dokumentanalyse av skolens nye standarder. Disse foreligger i en trykt brosjyre. Jeg ble imidlertid mer interessert i å spørre informantene om hvordan de opplevde utviklingen av standardene. Dette for å få belyst hva som er viktig i en slik prosess. Derfor ble det ferdige dokumentet som ble utviklet på skolen gjennom SKUP, mer brukt som et verktøy i intervjusituasjonen.

Et mål for meg som kvalitativ forsker er å bære frem deltagerens perspektiver. Analysen løfter frem både opplevelsen og meningene til deltagerne, også når informantene ikke er enige. På samme vis løftes også meningsforskjellene mellom forskeren og forskningsdeltagerne frem i teksten. Dette gir fruktbare funn (Postholm, 2010).

3.2.3 Presentasjon av data

Ulike måter å presentere den systematiserte empirien på ble vurdert. Et alternativ kunne være å sammenstille materialet intervju for intervju for å få frem hva den enkelte informant har gitt uttrykk for. I forlengelsen av dette kunne en tenke seg en drøfting av likheter og forskjeller i lys av teoriutvalget. Jeg valgte imidlertid en innfallsvinkel der jeg betrakter materialet som en helhet, der målet er å beskrive alle relevante forhold som kommer frem, og som sier noe om sentrale faser i prosjektet. Det er saksforholdene og temaene i seg selv som er det sentrale, ikke hvor mange informanter som hevder det ene eller det andre. Om bare én av informantene skulle løfte frem en problemstilling, kan denne være svært interessant for problemstilling og forskningsspørsmål. En kritisk innvending til denne gjennomføringen er at uttalelser fra

informantene kan bli brukt i en kontekst der informasjonen ikke lenger gir samme mening for informanten selv.

Jeg har brukt sentrale funn fra intervjuene til å justere teoriutvalget for å kunne sette rett fokus. Her er det dataene som til syvende og sist taler høyest, og tittelen på hele oppgaven er utviklet på grunnlag av møtene med mine informanter. Teori var styrende for valg av problemstilling og forskningsspørsmål, empiri ble styrende for analyse og innhenting av ny teori - og nye perspektiver vokste frem. Analysen og drøftingen av datamaterialet blir presentert sammen i kapittel fire. Her vil det veksle mellom dataanalyse og diskusjon under hver kategori. Denne måten å fremstille dataene på ble valgt fordi det er svært mange temaområder som berøres. En presentasjon av dataene i et eget kapittel først, ville ført til mange unødvendige gjentakelser i drøftingsdelen.

3.3 Forskerrollen og etiske betraktninger

Min egen rolle i prosjektet bør avklares. Jeg er yrkesfaglærer ved skolen, og jeg har vært deltager i prosjektet på lik linje med andre lærere. Det første året, 2014/15, var jeg også gruppekoordinator. Min studie «Endringer gjennom deltagelse i et skoleutviklingsprosjekt» (Berntsen, 2015) ble utviklet ved å analysere møtereferater og deltagende observasjoner i min arbeidsgruppe. Her forsket jeg i høy grad nær og i samarbeid med informantene. I den foreliggende intervjustudien har jeg hatt større distanse til mine informanter, og jeg forsker på dem og ikke sammen med dem. Selv om informantene ikke er deltagende, har jeg både i intervjusituasjonen og i analysearbeidet etterstrebet nærhet. Jeg har prøvd å sette meg inn i deres livsverden som deltagere i SKUP-prosjektet. Jeg har tatt et skritt tilbake, og med et distansert blick reflektert og kritisk vurdert funnene i en helhetlig sammenheng. Dette er en strategi for å etterstrebe sannhet når det er forskjell på hva folk sier og mener, og hva som er virkelighet (Grønmo, 2004). Dette handler i stor grad om å styrke prosjektets validitet.

Selv om jeg i forbindelse med min tidligere studie har lest teori om skoleutvikling, skoleledelse og yrkespedagogikk, vil jeg understreke at jeg ikke anser meg selv som noen ekspert. Det er mine informanter, som på ulike måter har vært deltagende og engasjert i prosjektet, som er de egentlige ekspertene på hvordan dette har foregått. De kjenner til hvordan prosjektet er igangsatt, gjennomført og fulgt opp. Både representant fra skoleeier, utviklere (SePU) og lederne har vært med i prosjektet på utviklings- og gjennomføringssiden. Lærerne er deltagende, og vi har i begrenset grad erfaringer med hvordan det er å

gjennomføre og lede et prosjekt. Som forsker var jeg altså ikke spesialisten som kunne stille manipulerende spørsmål, men heller en som søkte spesialiserte kunnskaper når det gjelder å iverksette et skoleutviklingsprosjekt.

Prosjektet er meldt og godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk vitenskapelig datatjeneste (vedlegg 6). Alle prosjekter som inneholder personopplysninger som behandles elektronisk, er meldepliktige. Alle informantene ble i forkant informert om at det var frivillig deltagelse, og at det var mulig å trekke seg når som helst i prosessen. Den informasjonen jeg søkte var ikke spesielt sensitiv eller personlig, så det måtte ikke tas særskilte hensyn i den forbindelse. Jeg sletter og makulerer opptak og transkribert tekst når oppgaven er godkjent. Dette er i tråd med krav fra personvernombudet.

Spørsmål om konfidensialitet har vært utfordrende siden jeg forsker på egen arbeidsplass, og mitt navn vil kunne knyttes til rapporten. Dette gjør også at lederne vil kunne identifiseres ved at stillingstitlene deres blir brukt. Det er informert om dette i samtykkeskjemaet (vedlegg 5). Ingen blir identifisert ved navn i rapporten. Det er viktig at jeg som intervjuer er bevisst min forutforståelse og er åpen for å få den justert. Det har den også blitt etter gjennomføringen av studien. Det har vært etterstrebet en trygg og god atmosfære under intervjuene. Det må være trygt å si noe, og informantene skal ikke komme med uttalelser for å tilfredsstille forskeren. Min opplevelse av intervjusituasjonen er at min maktposisjon som forsker ikke har gjort informantene usikre, de har ikke svart for å tilfredsstille meg. Lederne syntes imidlertid å være mer bevisst sin rolle i intervjusituasjonen enn når jeg var i prat med dem i mer uformelle sammenhenger. Total anonymisering ville kanskje gitt meg mer informasjon om det som ikke har fungert så godt i prosjektet, og i så måte kan det hevdes at validiteten er noe svekket.

Forskningsetikk handler blant annet om å overveie om studien vil være til skade for noen, og hvordan man eventuelt kan unngå det (Brinkmann et al., 2012) Det å forske på tvers av hierarkier kan by på utfordringer. Etske forskningsprinsipper viser til at all forskning skal fremme utvikling av menneskers livsvilkår og livskvalitet (Fog, 1998). Med bakgrunn i at konfidensialitet er utfordrende, siden jeg forsker på egen arbeidsplass, kan noen av uttalelsene være uheldige hvis de ikke samsvarer med lojaliteten som følger informantenes stillingsbeskrivelser. Dette kan føre til konflikt, og i verste fall oppsigelser. Hvis eksempelvis fylkesrepresentanten setter rektor i et dårlig lys, og personalgruppa leser dette, vil dette gå på bekostning av rektors livskvalitet. Jeg har vært bevisst på at de kritiske perspektivene hovedsakelig løftes frem av forsker. Det presenterte datamaterialet innebærer ingen form for

personangrep som kan svekke noens livskvalitet. Det er imidlertid lov å gjøre «overgrep» i forskningen hvis man faktisk bidrar til kunnskapsutvikling som fremmer livsvilkår og livskvalitet (Fog, 1998). Det er ikke vanskelig å argumentere for at forskning på skoleutvikling med formål om å få flere elever igjennom med bedre resultater, kan bidra både til bedre livsvilkår og bedre livskvalitet for mange.

3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I det følgende vil jeg trekke frem en del momenter som vedrører påliteligheten av de funn og resultater jeg har kommet frem til, og videre drøfte aktuelle validitetsspørsmål for studien. Jeg oppfatter at validitet og reliabilitet er nært knyttet til hverandre. Reliabiliteten er avgjørende for om man kan snakke om valide resultater, og det er lite hensiktsmessig å snakke om reliabilitet hvis man ikke står overfor en valid problemstilling.

3.4.1 Reliabilitetsspørsmål

Informantgruppen har vist stort engasjement med klare ambisjoner om å gjøre en god jobb. Det kan være en viss fare for etterrasjonalisering når entusiastiske fagfolk forteller om utfordrende episoder. Muligheten for å «pynte litt på resultatet» er til stede, og man vil gjerne legge vekt på det man lykkes med. Her er det viktig å få frem hele bildet for å kunne nå målsettingen om å vurdere nye muligheter i forlengelsen av utviklingsprosjekter. Informantene har i det store og hele vært svært meddelsomme også om tiltak som ikke har vært så vellykkede. Det er derfor lite som skulle tilsi at resultatene er vridd i forhold til den faktiske virkeligheten.

Jeg har måttet velge ut noen få fokusområder. Jeg har ikke hatt mulighet for å skrive om alt det gode grundige arbeidet som er utført ved gjennomføringen av SKUP. Da ville jeg ikke få belyst de problemområdene jeg ønsker. Det som er vellykket er veldig interessant og får selvfølgelig sin plass som en del av suksessfaktorene, men drøftingene vil i hovedsak dreie seg om hvor forbedringspotensialet ligger. Empiriutvalget er noe selektivt, og kan på den måten fravike enkelte av informantenes oppfatninger. Analysearbeidet innebærer til en viss grad en sortering av informantenes svar under det spørsmålet som er mest relevant. Det har selvsagt vært viktig å kontrollere at ikke utsagn presses inn i en kontekst som informantene mener de ikke hører hjemme i. Dette mener jeg at jeg langt på vei har klart. På den annen side

kan det naturligvis oppstå reell uenighet om tolkningen av det som blir sagt, og forskeren har rett til å komme med sin tolkning (Kvale et al., 1997).

3.4.2. Validitetsspørsmål

Forskerrollen og etikk i validitetsspørsmål er diskutert ovenfor.

Det er lite hensiktsmessig å snakke om reliabilitet dersom man ikke står overfor en valid problemstilling. Jeg ser det som nødvendig å nevne at et par av informantene stusset på problemstillingen og forskningsspørsmålene siden SKUP er et pedagogisk utviklingsprosjekt og ikke et fagspesifikt prosjekt. Det ble stilt spørsmål om jeg ville komme til å endre problemstilling etter å ha fått mer bakgrunnskunnskap om prosjektets intensjoner. Jeg kan ikke se at dette er nødvendig. Det er ikke vanskelig å argumentere for at problemstillingen er valid. Spørsmålene knyttet til min vinkling av undersøkelsen har bidratt til en diskusjon om hvor vidt fagdidaktikk helt kan utelukkes ved utviklingsprosjekter i videregående skole. Her er det mange mulige fag- og yrkesområder, og dermed også ulike måter å lede læringsprosesser på. Etter min mening er det relevant å belyse i hvilken grad et generelt innrettet skoleutviklingsprosjekt som SKUP har betydning for resultater og gjennomføring på yrkesfag. I den forbindelse kan man også spørre om hvordan skoleutviklingsprosjektet kan bidra til at yrkesfaglæreren oppnår en kompetanse for bedre å kunne arbeide med spørsmål om frafall i videregående skole. Samfunnsvitenskapen stiller krav til en valid problemstilling. Jeg vil hevde at spørsmålet jeg stiller setter søkelyset på interessante og vesentlige forhold, og at den samlede forskningen på temaene i denne masteroppgaven kan bli videreført på en meningsfull måte (Grønmo, 2004). Oppgaven tar for seg tematikk som kan være interessant for alle som er involvert i skoleutviklingsprosjekter som SKUP, men også alle som jobber med utdanning og utdanningsforskning. Det er et særlig fokus på yrkesfaglærernes utviklingsbehov i denne studien. Jeg tar utgangspunkt i flere tidligere studier, og i oppgaven peker jeg på nye mulige prosjekter (Grønmo, 2004).

Ved at informantene fikk intervjuguiden på forhånd kunne de forberede seg på det som kom, og under gjennomføringen av intervjuene foregikk det en valideringsprosess bestående av oppfølgingsspørsmål og kontroll for å sikre at misforståelser ble unngått (Kvale et al., 1997). Informantene fikk selv lese igjennom transkripsjonene og ble invitert til å komme med merknader og utfyllende kommentarer (vedlegg 6). Dette sikrer også validitet.

At informantene gjenkjenner materialet er viktig. I den foreliggende undersøkelsen utgjør intervjupersonene det viktigste valideringsfelleskapet (Kvale et al., 1997) i forhold til innsamlet empiri. Dialogen med informantene kan bekrefte/avkrefte tematikkens aktualitet ved gjennomføringen av SKUP, og om beskrivelsen av faktiske forhold er gyldig. Analysen innebærer en teoretisk bearbeidelse av det empiriske materialet med utgangspunkt i forskerens forutforståelse. Her er det forskers bruk av teori og logiske resonnementer på grunnlag av empirien som må valideres. I denne sammenhengen er det teoretiske fagmiljøet et viktig valideringsfelleskap. Dette fordi teoriforankringen i oppgaven er svært omfattende. Fagmiljøet kan sies å ha vært til stede gjennom forskerens studier av litteratur innenfor relevante fagfelt og metode. Veiledningsfunksjonen i masterarbeidet er imidlertid av avgjørende betydning for prosjektets validitet, likeledes den endelige vurdering og sensur på oppgaven.

3.4.3 Manglende generaliserbarhet

Materialet viser hvordan enkeltpersoners posisjon, holdninger og handlinger i stor grad kan påvirke hvordan prosjektet gjennomføres. Men på tross av manglende generaliserbarhet kan prosjektet fungere som et apropos for fremtidige prosjekter. Kunnskapen i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Likevel kan en slik kontekstuell kunnskap være til nytte, og overføres til andre, lignende settinger (Postholm, 2010). Min drøfting inneholder forsiktig argumentasjon for at dataene som kommer frem kan brukes til å anta noe om utfordringer ved gjennomføring av andre skoleutviklingsprosjekter. Det som kan sies er at empirien gir et grunnlag for å stille nye og mer presise spørsmål til de saksområdene som masteroppgaven har dreiet seg om (Kvale et al., 1997).

4.0 Presentasjon, analyse og drøfting av datamaterialet

Data fra intervjuene er ordnet under tre temaområder som er direkte relatert til forskningsspørsmålene. Først presenterer jeg funn vedrørende utviklingsfasen av prosjektet, deretter spørsmål knyttet til tilpasninger under gjennomføringen av prosjektet og til slutt funn knyttet til implementeringsprosessen og institusjonaliseringen. Under hvert av hovedtemaene kommer fire undertemaer som er hentet fra intervjuguiden. Det har vært vanskelig å sortere dataene der tematikken naturlig flyter over i hverandre. Spørsmålene jeg har stilt i intervjuene har vært noe ulike avhengig av hvem jeg har snakket med. Dette er en følge av at

informantene har ulike ansvarsområder både i selve prosjektet og i skoleorganisasjonen. I presentasjonen vil jeg tidvis hen vise til alle informantene. Dette betyr at både lærerne, lederne, fylkesrepresentanten og representant fra SePU i intervjuene har uttalt seg om en sak på en slik måte at jeg har konkludert med enighet. Når jeg skriver om lederne, så har alle tre lederne gitt uttrykk for enighet. Det samme gjelder når jeg refererer til lærerne, hvor de tilsynelatende har vært enige under gruppeintervjuet. Ellers har jeg referert til enkeltlærere, yrkesfaglærere eller fellesfaglærere, enkeltledere ved stillingsbeskrivelse og øvrige informanter når dette er gjeldende. Det er viktig å presisere at undertitlene i de ulike drøftingskapitlene ikke nødvendigvis er helt samkjørt med de spørsmålene som er blitt stilt, men at de i større grad tar utgangspunkt i det informantene har snakket om.

4.1 Utviklingsfasen av prosjektet

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan skoleutviklingsprosjekter imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase?*

4.1.1 Rolleavklaring

Informantene ble spurt om å beskrive sine egne roller i prosjektet (vedlegg 1-4). Kort oppsummert viser dataene at skoleeiers rolle har vært å legge til rette et faglig tilbud som skolene kunne melde seg på. De skulle følge opp og samarbeide med skolene og de eksterne aktørene de har brukt. Representant fra forskermiljøet har sittet i førersetet i utviklingen av SKUP og har laget den første modulen om læringsledelse. Representanten har videre deltatt i den sentrale styringsgruppen. Prosjektleder og avdelingsleder som er blitt intervjuet, har sittet i skolens prosjektgruppe ett eller begge årene. Rektor er prosjektansvarlig og sitter i en overordnet prosjektgruppe sammen med andre rektorer, SePU og VGO. VGO er betegnelsen på medlemsgruppen i utdanningsforbundet som arbeider i videregående opplæring i fylket.

Rektor er ikke prosjektleder, men har allikevel hatt ansvar for å initiere prosjektet og sørge for at det ble forankret i personalet og i alle lovpålagte råd og utvalg. Prosjektleders rolle har vært å koordinere og gjennomføre prosjektet innenfor de rammene som er blitt gitt, og prosjektleder presiserer at vår skole har vært svært lojale mot innholdet og det som lå i føringene. Her har det vært variasjoner fra skole til skole. Prosjektleder har fulgt opp gruppekoordinatorerne med faste møter gjennom året. Avdelingsledernes rolle var tydelig oppfølging av arbeidsgrupper eller prosjektgrupper de fikk ansvar for. Gruppekoordinatorer

ble valgt ut fra personalgruppa. Oppgavene var å lede møtene i arbeidsgruppene som lærerne jobbet i, og å være fast bindeledd mellom deltagerne og ledelsen i ett år. Det ble gjort et bytte av gruppekoordinatorer ved oppstart av modul 2. Fra SePU kom det veileder til arbeidsgruppene tre ganger i løpet av året for å bidra inn i arbeidsgruppens prosesser. Lærerne skulle jobbe i arbeidsgrupper og utføre utprøvinger og endre egen undervisningspraksis. Lærerens evne til å gjennomføre tiltak innenfor læringsledelse beskrives i prosjektet som den viktigste faktorene for å fremme motivasjon og læring (Allen et al., 2011; Nordahl, 2012 og Hattie, 2013).

Alle informantene ser ut til å være klar over egne roller og viktigheten av at den formelle ledelsen har en sentral rolle i endringsarbeid (Skandsen et al., 2011; Meld. St.30 (2003-2004), 2004). Rektor sier: «Så denne tydeligheten i rollene var klargjort mange måneder før prosjektstart, og det tror jeg vi var tjent med».

Lederne startet i prosjektet seks måneder før personalgruppa. Lederne opplevde at prosjektet var godt forankret i ledelsen, noe som er helt avgjørende for å kunne lykkes.

Skoleutviklingsteorier understreker hvor viktig det er at prosjektet er godt forankret både i ledelsen og i personalgruppa (Skandsen, 2011; Irgens, 2011). Det som kan problematiseres i denne sammenhengen, er om ledernes forsprang på seks måneder gjorde at prosjektet ble så godt forankret i ledelsen på skolen at avstanden mellom lærere og ledere i oppstartsfasen av prosjektet ble for stor. Representant fra SePU og fylket mener denne fasen var svært viktig for at lederne skulle bli godt nok rustet til å initiere prosjektet. Det som kan være ulempen, er at gjennomgangen av målsetting, hensikt og gjennomføringsplan ikke blir gjentatt og godt nok fulgt opp. Dette kan føre til at personalet ikke i tilstrekkelig grad blir med på det som foregår. Fylkesrepresentanten erkjenner at dette er vanskelig og sier «det er utfordrende på en skole å få oppslutning og initiere det som kommer, sånn at folk faktisk vet hva som skal skje og hvorfor det skal skje».

Nygårds (2014) undersøkelse viser at det er viktig at lærere får delta fra dag én for at skoleutviklingsprosessen skal bli vellykket. Dette har vært en viktig suksessfaktor for de skolene som kan vise til gode elevresultater. Informantene i denne undersøkelsen sier tydelig at det er lærerne som vet hvor skoen trykker. Denne «tjuvstarten» fra ledernes side kan ha ført til en sterkere opplevelse av «top-down-styring» (Nygård, 2014). Initiativet og makten ligger hos skoleeier og ledelsen, mens lærerne skal utøve det hele i praksis. Denne førprosessen reduserer kanskje avstanden mellom skoleeier og skolene, men kan føre til større avstand

mellom skoleledere og personalgruppa. Irgens påpeker at ledelsen ofte blir ansett som de offisielle og viktige målbærere av bedriftens politikk. Hvordan de ansatte oppfatter ledelsen påvirker sterkt hvordan de oppfatter sin egen arbeidsplass, og videre hvilke holdninger de har til organisatoriske endringer (Irgens, 2011).

En av lærerne sier i undersøkelsen at «det føles som prosjektet blir tredd nedover hodet på oss». Dette kan bidra til å skape motstand mot gjennomføringen av prosjektet (Skandsen et al., 2011). I Nygårds undersøkelse sier en lærer at en av suksessfaktorene nettopp var at det ikke opplevdes slik (Nygård, 2014). På den annen side er det ikke noen tvil om at forberedelsene ledelsen har gjort har vært avgjørende for å få satt av tid, klargjøre roller og planlegge gjennomføringen av SKUP. Slike prosesser kan naturligvis ikke hele personalet delta på, men muligheter for å innhente informasjon om personalets opplevde behov for endring i løpet av planleggingsfasen, kunne ha bidratt til en oppstart der lærerne så at ledelsen hadde tatt mer hensyn til interne behov i planleggingen av gjennomføringen på vår skole.

Det at skolen valgte en annen prosjektleder enn rektor kan også diskuteres. Rektor mener det var en suksessfaktor. Prosjektleder har hatt ansvar for den daglige driften, og får skryt av lærerne i undersøkelsen for å ha hatt tydelige rammer og struktur på koordinatormøtene. Dette kan tyde på at prosjektleder har fulgt opp sitt mandat og ansvar godt (Skandsen et al., 2011). Fylkesrepresentanten sier: «Det er svært viktig at hver enkelt rektor og leder på skolen er godt inne i prosjektet, prioriterer tid og følger opp sammen med prosjektlederen. De kan ikke bare delegere bort arbeidet». Nygårds undersøkelse fremhever også rektors rolle som avgjørende for engasjement og involvering. Ekstern prosjektleder med spisskompetanse i prosjektgjennomføring har også sett ut til å ha fungert svært godt på en av skolene i denne undersøkelsen (Nygård, 2014). Det at rektor leder prosjektet kan ifølge Skandsen m.fl. øke prosjektets legitimitet. Leder bestemmer aktivitetene som gjennomføres. I tillegg vil rektor i større grad kunne se prosjektet i sammenheng med andre satsinger eller drift på skolen (Skandsen et al., 2011). Selv om rektor ikke ble prosjektleder her, har vedkommende engasjert seg i prosjektet, initiert det hos personalet og sittet i styringsgruppe. Det er prosjektleder som har hatt kontakten ute blant lærerne ved gjennomføringen. Rektor sier: «Jeg har ikke hatt behov for å krabbe inn på deres arenaer og rote til de prosessene som pågår». Nygårds (2014) undersøkelse viser at rektorenes lederstil ble dratt frem som en helt avgjørende forutsetning for om prosjektene lyktes eller ei. Begge rektorene på skolene som lyktes har vært nærværende, tydelige og involverte i prosjektet. Dette er det uansett viktig å merke seg. Det er

ikke sikkert at rektor hadde rotet til prosessene selv om hun hadde vist seg mer i arbeidsgruppene underveis.

4.1.2 Målsettinger

Å minske motstanden for å få inspirert til vilje og entusiasme for endring og utvikling, er et systematisk arbeid over tid. Dette skal til for å få en felles forståelse av et felles mål (Skandsen et al., 2011). Informantene ble spurt om hva som var målsettingen og formålet ved gjennomføringen av SKUP (vedlegg 1-4). Alle informantene er innforstått med at bedre resultater og høyere gjennomstrømning på skolene er det overordnede målet for prosjektet SKUP, men ingen av informantene har klart å fange opp detaljene rundt alle effektmålene som er skissert i prosjektbeskrivelsen. Utvikleren selv, representanten fra SePU, husker heller ikke det. Det viser seg altså at informantene har noe ulik tilnærming til hva som er mest nærliggende å snakke om når det gjelder målsettingene for prosjektet. Representanten fra fylket refererer til effektmålene i modulen på den mest presise måten:

Effektmålet er å øke kompetansen på læringsledelse hos personalet, få en bedre undervisningspraksis når det gjelder klasseledelse og hvordan timer og prosesser kan gjennomføres bedre. Videre er målet å utvikle læringskulturene på skolene, mellom ledelse og lærere, og lærer og elev. Samarbeidskulturene på skolene er ofte tilfeldige, og arbeidet blir ikke langsiktig og systematisk nok til å få noen effekt.

Rektor sier:

Prosjektet har for meg vært todelt. Målet fra skoleeier er å få høyest mulig læringsutbytte for elevene, men dette handler også om å utvikle en læringskultur i skolen. Dette kunne gi en mulighet til å utvikle en delings- og samarbeidskultur. Bygge opp et profesjonelt læringsfelleskap ved å treffes, diskutere, reflektere, sette fokus og samles om noe felles som opptar oss, og dermed å bygge «viet» sammen.

Utsagnet og intensjonene til både skoleier rektor er i tråd både med stortingsmeldingers krav om en kultur for læring og om Garvins (1993) kjennetegn på at en organisasjon er lærende (Meld.St.30 (2003-2004), 2004); Garvin,1993).

Det ble ikke helt tydelig for alle hva som var skolens mål med å delta, og hva som var prosjektets skisserte mål. Dette kan ha en sammenheng med at de ansatte ikke har vært inkludert i å sette mål (Robinson, 2007), eller at effektmålene som var skissert har blitt borte for deltagerne underveis i prosessen. Dette viser på sin side viktigheten av å opprettholde dialogen. Fullan (1993) presiserer at lærere bare gjør det de tror på, og da er det viktig at lærere og deltagere i et utviklingsprosjekt ser mulighet for at tiltaket vil bidra til å nå målet for prosjektet (gjengitt etter Grøterud & Nilsen, 2001 s. 37). Skolen har i liten grad selv definert egne behov i initieringsfasen, eller satt tydelige mål for skolen ved gjennomføring. Selv om skoleeier tar utgangspunkt i skolerresultater og har god dialog med skolene, blir det ikke en defineringsfase der det foretas en ståstedanalyse hvor det utvikles et legitimt forent endringsbehov i kollegiet (Skandsen et al., 2011). Dette blir vanskelig når mål, effektmål og arbeidsoppgaver er fastsatt på forhånd. Det viser også hvor vanskelig det kan være å få til god lokal forankring i organisasjonen og personalgruppa.

Lederne viser også til behovet for endring av skole- og læringskulturen når det er snakk om målsettingen. Prosjektleder sier at «det ikke er noe kultur hos oss for å dele hvis noen drar på kurs og komme tilbake og være «helt i eget yrke», og si at dette har jeg lært, hør på meg, vi må endre kurs». Dette står i strid med å utvikle et lærende felleskap hvor det er helt sentralt at lærere og ledere i langt større grad reflekterer over bruksteorier og utveksler kunnskap (Overland, 2009). Hvis holdningen i kollegiet er slik prosjektleder her beskriver, er det en stor gevinst i at kollegiet har vært gjennom et felles prosjekt der alle deltar. På den annen side er det ingen av lærerne som nevner at målet var å utvikle en ny samarbeidskultur når de blir spurt om målsettingen med prosjektet. Dette kan tyde på at prosjektet ikke er like godt forankret i kollegiet som i ledergruppa.

Det er ikke tvil om at en felles forståelse av målsetting bør etterstrebes. Nygårds undersøkelse viser at ved de to suksess-skolene som beskrives, var ledelsen aktiv og bevisst på hvordan målene i prosjektet skulle konkretiseres og gjøres «lokale». Slik kunne det føre til positiv utvikling på den aktuelle skolen (Nygård, 2015). Dette kan ses i sammenheng med Robinsons (2007) forskning på ledelsesdimensjoner som har positiv effekt på læringsresultater. Hun viser blant annet til å inkludere de ansatte i å sette mål og ha forventninger, og fordele ressurser slik at de er i overensstemmelse med målene (Robinson, 2007). Det er mange mål å forholde seg til i prosjektbeskrivelsen, både overordnet, effektmål for hver modul og ledelsens uttalte målsetting med prosjektet. Lærerne har så vidt meg bekjent ikke vært involvert i å utvikle

målsettinger, eller satt opp noen konkrete mål for skolen ved deltagelse i SKUP utover det som står i modul tekstene. Det at målet gir mening og at arbeidsoppgavene og tiltak som iverksettes faktisk kan se ut til å gi resultater, er viktig for motivasjonen (Skandsen et al., 2011). For å kunne konkludere på hovedproblemstillingen, er det viktig for min undersøkelse at organisasjonens målsetting med å delta i prosjektet kommer tydelig frem, ikke bare målet for prosjektet i seg selv. Etter intervjuene synes jeg det har blitt vanskeligere å konkludere på hvordan en skal nå organisasjonens målsettinger med prosjektet. Selv om skolens utviklingsplan, verdigrunnlag og prosjektskissen gir tydelige retninger, er det vanskelig for meg som forsker og lærer på deltager skolen å summere opp klare mål og peke på veien mot målet.

4.1.3 Skolen og lærernes involvering og medvirkning

Informantene har blitt spurt om hvordan skolene og lærerne ble involvert i utviklingen og oppstarten av prosjektet, og hvordan de i større grad kunne blitt involvert (vedlegg 1-4). Det er skoleeier som har initiert prosjektet, og skolene kunne melde seg på. Fylkesrepresentanten sier:

Hver enkelt skole måtte ha en prosess med sine ansatte og informere godt om hva prosjektet innebar både av tidsbruk og innhold, og dette skulle protokollføres i fagorganisasjonene. Det måtte være flertall blant de ansatte for at skolene skulle melde seg på. Skolen søker om å få delta, og det skjer på skolens initiativ, og skolene lager implementeringsplaner. For vi har ikke tredd det nedover hodene på skolene.

Ut fra skoleeiers perspektiv er dette frivillig, mens lærerne i denne undersøkelsen i stor grad opplever at de ikke hadde noe annet valg siden alternative endringsprosesser ikke ble skissert fra ledelsens side. Noen av lærerne opplevde det som et valg, mens andre opplevde det som et ultimatum. En av lærerne sier at «Lederne sa: Enten blir det dette, eller så blir det noe annet». Prosjektleder sier:

Vi ble jo oppfordret, utfordret og «pålagt» å være med i et prosjekt. For VGO er jo opptatt av at skolene skal være med i utviklingsprosjekter. Vi fikk ei ferdig pakke når vi først hadde bestemt at dette skulle vi være med på. Innholdet og føringene var lagt.

Skolen har ifølge ledelsen vært lojale mot dette. Rektor sier at «fra mitt ståsted har det vært veldig viktig at vi deltok i prosjektet som et signal til skoleeier om at vi er fremoverlente, og at vi tar den ekstra utfordringen». Disse uttalelsene viser det politiske presset skolene, og særlig ledelsen, står overfor. Makt, kommandoer og ytre press som Schratz' kube viser til (Schratz, 1999). Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* setter trykk på fokuset på skoleutvikling (Meld. St. 30 (2003-2004), 2004). Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* presiserer at målsettinger for å få til utvikling er et ledelsesansvar, og at rektor ifølge opplæringsloven § 9-1 er pliktig til å holde seg fortrolig med målsettinger for skolevirksomheten og arbeide for å videreutvikle denne (Meld. St. 31 (2007-2008), (2008); Opplæringsloven, 1998). Spørsmålet er om det noen gang var et alternativ å si: Nei takk, vi har tro på egne interne ressurser, og vi kan drive skoleutviklingsarbeidet vårt selv. Dette viser også lojalitetsdilemmaer rektor står overfor. Medarbeidernes oppfatning av saksforhold og politisk styring er ikke alltid sammenfallende, og rektor ville vinne mye på å overbevise medarbeiderne om at SKUP var et prosjekt verdt å satse på.

Initieringsfasen er noe representanten fra fylket hevder at skolene hopper litt over, og sier videre at skolene selv må ta ansvar for at initieringsfasen involverer lærere godt nok. Initiering handler ifølge Irgens (2011) og Skandsen m.fl. (2011) om å berede grunnen for selve utviklingen ved å tilpasse eksterne krav og balansere dette med skolens egne behov. Den interne prosessen må preges av aktiv involvering fra de ansatte, økt forståelse, ny innsikt og ny adferd. Lærerne må forstå behov for endring, og få anledning til å styre sin egen læringsprosess (Irgens, 2011; Skandsen et al., 2011). Informanten fra fylket sier at «lærerne har fått mulighet til å styre egne læringsprosesser ved å se på sin egen praksis, løfte det opp og drøfte det i samarbeidsgrupper». Alle informantene sier at lærerne ikke ble involvert i utvikling av innholdet eller arbeidsoppgavene, og lærerne sier de følte lite eierskap til prosjektet. Prosjektleder nevner også at en annen skole hadde lykket med å ha en mer arbeidende prosjektgruppe, men at vår hadde vært mer ledelsesbasert det første året. «De tilpasset oppgavene mer til den skolen og personalgruppa de kjente». Jeg vil hevde at lærernes stemme må høres når det er lærerrollen som fremheves i alle aspekter ved skoleutvikling, og når de må finne seg i å være den aktøren som skal omsette det hele i praksis (Overland, 2009; Skandsen, 2011). Lærerne må tro på det de gjør, og med aktiv involvering frigjøres energi til egen utvikling (Irgens, 2011; Nygård, 2014). Eierskap hos deltagerne er understreket i skoleutviklingsteori. Dette er svært viktig for å oppnå lærende organisasjoner (Nygård, 2014; Overland, 2009; Grøterud & Nilsen, 2001). Representanten fra SePU er også åpen for at

skolene kunne ha kommet med innspill som kunne brukes i utvikling av modultekstene for å åpne for en mer lokal tilpasset kontekst, men sier at:

Det med å skape eierskap var en motebølge i evalueringsforskning på 90-tallet og tidlig på 2000-tallet hvor alle prosjekter som gikk dårlig ble forklart med for lite eierskap. Internasjonale guruer som har forsket på dette sier at det er en for lettvinnt forklaring, og at det heller handler om dårlig gjennomføring.

Videre presiserer informanten at «det er viktig at arbeidet er relevant og gir mening for lærernes arbeidshverdag og at det er forskningsbasert. God forankring hjelper lite hvis det ikke gir mening for personalet». Spørsmålet er her om det viktigste for lærerne er å få gode forklaringer på de valg som er tatt, eller faktisk å bidra inn i utviklingsfasen? Alle lærerne sier at det er lettere å engasjere seg i et prosjekt hvis de får medvirke til innholdet. Flere av lederne erkjenner også at det er viktig at lærerne får bidra inn. Prosjektleder sier: «En suksessfaktor i skoleutvikling handler om å få til at alle har et eierskap, og at det er et «VI», men jeg er usikker på hvordan vi skal få til det». Hvis det er slik at personalgruppa er tilhengere av endringer, men er imot å bli endret, aktualiserer dette diskusjonen om betydningen av eierskap. Det er vanskelig å konkludere med at eierskap bare er en motbølge, slik representanten fra forskermiljøet antyder. Det at personalgruppa opplever å ha eierskap til prosjektet kan i så måte ha stor betydning for om prosjektet gir mening for den enkelte. En suksessfaktor fra Nygårds undersøkelse er at skolene hadde definert problemene og hadde et felles ønske om å forandre nåsituasjonen. Dette gav sterk legitimitet til prosjektet, og alle eide problemet sammen (Nygård, 2014).

Fylket har vært opptatt av at det ikke bare skulle være ett tema. Skolene skulle ha mulighet til å velge innenfor fire moduler ut fra behov. Den første modulen om læringsledelse var obligatorisk. Representanten fra SePU sier at «hvis prosjektet skulle tilpasses bedre den enkelte skoles behov, så avviker dette fra det som var bestillingen fra fylkeskommunen». Dette setter søkelys på de prosessene som foregikk i forkant av anbudet fra skoleeier. Fylkesrepresentanten beskriver at elevundersøkelser, lærerundersøkelser og skolenes resultater ble hensyntatt i denne fasen, og viser også til en god dialog med skolene. Roald (2010) skriver at kvalitetsvurderingsarbeid mellom skole- og kommunenivå blir gjennomført etter lovverk, forskrifter og kommunale planer, men at systemet i liten grad sikrer at informasjonen bidrar til kunnskapsutvikling. Han etterspør kvalitet i en helhetlig tilnærming,

som i større grad også innebærer kvalitative og virksomhetsbaserte vurderingsmåter. Roald er opptatt av at det etableres dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivåer, fra klasserom til kommunestyre (Roald, 2010).

Man vet ikke om kvalitative undersøkelser i forkant av å utvikle et tilbud ville hatt noen innvirkning på hva skoleeier ville gå for, men det ville i hvert fall bidratt til at lærernes stemme ble tatt i betraktning. Spørsmålet er om skoleeier burde ha hatt en førprosess med skolene før tilbudet ble laget, der personalet var mer involvert. En av lærerne sier nettopp «det mangler en prosess eller en undersøkelse hvor lærerne kunne delta for å kartlegge sine behov», og alle lærerne samtykker i dette.

Det kommer frem at lærerne har hatt mulighet til å involvere seg underveis gjennom innspill fra læringsgruppene og gjennom tillitsvalgt i Utdanningsforbundet. Lederne undrer seg over at lærerne egentlig ikke benytter muligheten til å bli hørt, særlig når det periodevis har vært misnøye blant enkelte. Dette underbygges ved at lærerne i undersøkelsen refererte til uttalelser på lærerværelset, som «nå får vi vel gå å «SKUPe» litt igjen», eller «er det SKUP igjen nå a?». For å bekjempe motstanden fra medarbeidere, sier fylkesrepresentanten at det er viktig å kommunisere underveis om hva vi faktisk jobber med og hvorfor, og videre spille litt på lag med motstanderne: «Kanskje justere litt da, og høre på hvis det kommer gode argumenter for at det kanskje skulle gjøres noe annerledes». Dette viser en aktiv skoleeier som ønsker å kombinere krav og støtte på en god måte (Schratz, 1999), og også en person med solid kompetanse i utviklingsprosesser (Skandsen et al., 2011). Det kan se ut som det burde vært gjort mer for å kommunisere mål og mening med prosjektet underveis.

Både fylkesrepresentanten og kompetansemiljøet virker fleksible og ønsker innspill og justering fra lærere og skole. Da er det viktig at lærere og gruppekoordinator påpeker det de opplever at ikke har noen hensikt. Det har vært en arena for innspill, og den burde helt klart vært brukt mer. På den annen side kan det være vanskelig for enkeltlærere og lærergruppene å se muligheter for å endre opplegget når oppgavesettet er såpass styrende. Når ansatte er i opposisjon til bedriftsledelsen, snakker de gjerne om bedriften som om den er noe ytre, som de selv ikke er en del av. Når det går godt, så ser de samme personene seg selv som en del av organisasjonen (Irgens, 2011). Poenget er at hvis man vil klage på noe, så må man klage til de som kan gjøre noe med det, istedenfor å vise sin misnøye på personalrommet.

En av lærerne sier «det er enkle ting som kan bidra til suksess, som involvering, at vi får lov å si fra, at det er ganske klart hva vi skal gjøre». Nygårds undersøkelse løfter frem at ledelsen får honnør for å slippe lærerne til. Lærerne har fått delta på regionale ledersamlinger, og følt seg involvert hele veien og visste hele tiden hva som foregikk i prosjektet (Nygård, 2015). Forskning viser at involvering av lærerne har positiv effekt på læringsresultater (Robinson, 2007). En av lærerne sier «et fremtidsverksted kan være en strategi for å kartlegge behov og finne ut hva lærerne har tro på at kan fungere for å imøtekomme utfordringer i klasserommet». Dette er også et eksempel på en metode som kunne vært brukt på skolene før skoleeier utviklet tilbudet, og det er i tråd med en mer «bottom-up-strategi» (Schratz, 1999). Fremtidsverksted kan brukes lokalt som en ståstedsanalyse, eller det Skandsen (2011) skisserer som en defineringsfase på en skole (hvor er vi, hvor skal vi og hva gjør vi). Det er imidlertid viktig å ha forskning som styrker de tiltak man ønsker å iverksette, noe representanten fra SePU påpeker. Det kan videre spekuleres i om det blir vanskeligere å tilnærme seg en «bottom-up-strategi» når det nå vurderes å innrette mer nasjonale skoleutviklingstiltak siden kommunene lykkes i varierende grad (Meld. St. 28 (2014/2015), 2015).

Informanten fra SePU forteller hvordan skoler kan bli mer involvert:

Det kunne vært interessant å forfølge prinsippet *response to intervention* for å imøtekomme skolens utviklingsbehov og gå mer spesifikt til verks for å gjøre noe med fraværproblematikken på denne skolen, eller den store andel elever med psykiske utfordringer. Men da er det viktig at de generelle betingelsene er bra før vi begynner å jobbe med det spesielle. Det vi ofte gjør er at vi har en hel haug av problemer der vi skal jobbe med detaljene, uten at vi har sikra at den generelle pakken i skolen er bra. Dette er grunnen til at vi velger et overordnet og felles tema. Det å gå fra år én, med læringsledelse til år to, der skolen valgte pedagogisk bruk av IKT, er å gå litt fra det generelle til det spesielle. Det kunne sikkert vært gjort mer tilpasninger, man kunne ha gått nyansert til verks i overgangen fra «tvangspakken» læringsledelse til modul to.

Dette hadde kanskje gjort at lærerne i større grad fikk et mer tilpasset prosjekt enn at skolene bare fikk velge mellom tre moduler. Da kunne lærerne ha definert sine egne utviklingsbehov (Skandsen et al., 2011), og opplevd større grad av involvering. Kanskje modul 2 rett og slett burde tatt utgangspunkt i at skolene skulle utvikle noe selv?

Det at skoleeier og kompetansesenter er så tydelige på hvor viktig initieringsfasen er, og hvordan skolene ikke kan bli nøye nok her, innebærer store forventninger til lederne. Representanten fra fylket sier at suksessen ligger i hvorvidt skoleledere klarer å initiere prosjektet. Dette er å skyve ansvaret nedover. Samtidig viser skoleutviklingsteoriene til flere skoleutviklingsmodeller (Moos, 2003; Miles & Huberman, 1994; Skandsen et al., 2011) som fremhever betydningen av en stor grad av involvering nedenfra i utviklingsfasen av prosjekter. Initieringsfase (Miles & Huberman, 1994) eller en defineringsfase (Skandsen et al., 2011) slik det henvises til i disse utviklingsmodellene, er ikke gjennomførbare i et prosjekt som er utviklet på forhånd. Her burde kompetansesenteret vært mer tilgjengelig for spørsmål og veiledning siden de som utviklere har størst eierskap til prosjektet - hvis det fortsatt er lov å snakke om eierskap i skoleutviklingssammenheng. Ut fra disse dataene vil jeg hevde at det er lettere å initiere et prosjekt man selv har vært med å utvikle.

4.1.4 Rammefaktorer og innhold

Informantene ble spurt om hvem som har hatt ansvar for innhold i og rammer for prosjektet, og hvordan det har vært å arbeide under de rammene som ble gitt. De ble også spurt om hvem som har utviklet innholdet, og om hva som kunne vært gjort annerledes i tilknytning til oppgaveteksten (vedlegg 1-4).

Representanten fra fylket forteller at de hadde det overordna ansvaret for å få rammene på plass. «Forskningsbasert kunnskap ligger til grunn for både hvordan rammene og innholdet har vært. Vi har hatt skoler som veldig gjerne skulle gjort det på sin måte, og som ikke har fulgt de prinsippene som vi har lagt ned, og det har ikke fungert». Prosjektleder sier at «lærerne ikke har fått påvirke mye av rammer og innhold. I etterpåklokskap tror jeg det kunne vært vunnet noe i modul 1 ved større tilpassing til det personalet vi kjenner, andre skoler har hatt suksess med det». Dette viser at ledelsen og fylket har litt ulik oppfatning av hvor mye justeringer som bør gjøres av innhold og rammer. Det er møtestruktur og tidsramme fylkesrepresentanten henviser til i denne sammenhengen. Det er uansett viktig å knytte innovasjonsarbeidet til den lokale konteksten og den gode praksisen som allerede er der

(Overland, 2009). Her antyder prosjektleder at en justering av innholdet kunne ha gjort prosjektet bedre. Aasen og Kostøl (2011) påpeker også at det er viktig å tilpasse innhold til den enkelte skole, og at det utvikles en dialog mellom fylkeskommunen og de aktuelle skolene slik at arbeidet blir opplevd som relevant (Aasen & Kostøl, 2011). Dette var en klar intensjon i SKUP-prosjektet, og det ligger en solid forskningsbasert forankring til grunn. På den annen side er det vanskelig å få dette til i praksis, og rektor sier at «graden av lokale tilpasninger ved gjennomføringen av prosjektet kan diskuteres, men det er vanskelig å skulle gjøre noe annerledes når hele prosjektet er tuftet på et læringsfelleskap hvor man reflekterer og deler, og etterhvert endrer praksis».

Det kommer frem i intervjuene at ledergruppa har gjort bevisste valg av gruppekoordinatorer som de tror vil gjøre en god jobb. De har også bevisst byttet koordinatorene det andre året for at flest mulig skal være involvert og føle eierforhold til prosjektet. Dette er i tråd med viktig ledelsesarbeid ifølge Skandsen m.fl. (2011). Skal organisasjonen lykkes, trenger de metoder og fremgangsmåter som gjør det mulig å distribuere ledelsen av endringsprosessene til riktig nivå og til riktig personer i organisasjonen, slik at de som faktisk skal endre praksis er involvert i gjennomføringen av endringsprosessene (Skandsen et al., 2011). Etter at skolen har prøvd ut litt ulik organisering det første og andre året, mener lærerne at det trengs halvannen time til diskusjon i hvert gruppemøte. En lærer sier «det er nødvendig for å komme godt inn i prosjektet og oppgavene». Videre sier prosjektleder at «gruppekoordinatorene bør møte prosjektleder mellom hvert møte for refleksjon, spørsmål og eventuelle justeringer» Prosjektleder mener også å ha fått ledet best når organiseringen var slik det var første året. Dette viser til god tidsramme og en møtестruktur som fungerte godt.

Lærerne ble spurt om hvilke møtearena de synes er særlig viktig for å samarbeide om elevenes læring og gjennomføring på yrkesfag, og om SKUP har vært en god arena for dette (vedlegg 1). Dette må ses i sammenheng med den tidsrammen som ble satt av til å arbeide med SKUP-prosjektet.

Lærerne sier at de viktigste samarbeidsarenaer for å støtte elevenes læring er faggrupper, klasselærerråd og avdelingsmøter, og de ønsker seg mer tid til dette. Alle disse arenaene for samarbeid opplever lærerne som viktigere for elevenes utbytte og gjennomføring enn å jobbe med modulekstene i utviklingsprosjektet SKUP. Derfor stiller jeg spørsmål ved den tydelige anbefalingen fra fylket om arbeid i tverrfaglige grupper. Argumentasjonen fra skoleeier er å jobbe med pedagogikk og utveksle erfaringer på tvers av faggrupper for å lære av hverandres

praksis. Videre å samle kollegiet for å drøfte en mer enhetlig praksis. På den annen side viser kartleggingsundersøkelsen blant lærerne, gjennomført av SePU, at skolen vår har blitt dårligere til å samarbeide om undervisning etter gjennomføringen av SKUP (Forfang et al., 2016). Dette tyder på at vi ikke har hatt like god tid til samarbeid om undervisning i den perioden vi har vært i prosjekt.

Tiden lærerne har til samarbeid er dyrebar, og utviklingsprosjektet har gått på bekostning av annen viktig samarbeidstid. Skolen gjorde noen tilpasninger her. Rektor sier: «Skolen valgte å gå for grupper innafor avdeling istedenfor helt tverrfaglige grupper. Dette for at avdelingsleder kunne være nær sine medarbeidere, tettere på de ansatte, tid til ledelse og ikke bare forvalte bedrift». Det kan være et poeng at selve planleggingen og gjennomføringen av prosjektoppgaver bør skje der lærerne arbeider i samme klasse eller har samme fag. En av lærerne sier «prosjektet burde helt klart vært i grupper som jobber med samme fag eller klasser». Dette kan være viktig for at prosjektet skal oppleves mer relevant, og at det skapes muligheter til varige endringer av undervisningspraksis. For å unngå at en slik gruppesammensetning går på bekostning av å utvikle en organisatorisk lærings- og delingskultur, kunne det vært gjennomført erfaringsdeling på tvers av fag og avdeling, der alle måtte presentere hva de hadde gjort. Slik kan skolekulturen utvikles videre. En skolekultur som er mindre individualisert, og der det samarbeides om en felles forskningsbasert undervisningspraksis, har bedre resultater enn andre skoler (Hargreaves & Fullan, 2012; Fullan 2014).

Prosjektleder sier at «prosesser tar tid når vi ikke får binde opp mer av fellestida. Jeg tror det ville vært hensiktsmessig å binde opp noe mer av fellestida, og hatt mer bundet arbeidstid». Prosjektleder forteller videre at det å få satt av tid både til fagdager og veiledninger fra SePU, og tid til gruppene, har vært utfordrende og skapt frustrasjon. «Vi har kommet inn i en kultur hvor det er litt vanskelig å få bytta og ordna for å få møtt og deltatt. Så den indre motivasjonen hos personalet er vanskelig å dytte i gang». De fleste lærerne mente at man uansett skulle lese gjennom en modultekst på forhånd og være forberedt, men det kommer også frem at noen lærere kun har forholdt seg til den tiden som er satt av til prosjektjobbing. «Jeg har ikke satt meg ned og lest på forhånd. Vi skulle ikke ha noe merarbeid inn i vår egen fellestid med dette herre her». Dette tydeliggjør variasjonen i engasjement og vilje i lærergruppa, og den naturlige motstanden som finnes i innovasjon og utviklingsarbeid (Skandsen et al., 2011). Det viser seg her et behov for mer bundet fellestid til planlegging,

diskusjon og refleksjon. Jeg vil hevde at det er viktig at lærere får påvirke innhold og fokusområder i sin fellestid siden det er lærerne som vet best hvor skoen trykker (Nygård, 2014). Dette er et tema som ikke er ferdig diskutert. Det kan se ut til at mer bundet samarbeidstid ville gitt positive utslag ved gjennomføring av prosjektet. Lærerne ble ikke spurt om dette, men vi vet det er stor uenighet i denne saken, og det vil fort bli spørsmål om mindre undervisning for å få dette til.

Antall oppgaver og mulige oppgavejusteringer kom frem som tema i intervjuene. Lærerstreiken, innføring av ny Office-pakke og læringsplattform, og at skolen var i et byggeprosjekt nevnes av informantene som forpliktende oppgaver som også stjål oppmerksomhet fra utviklingsprosjektet. Dette at skolen samtidig fikk ny Office-pakke og læringsplattform, gir grunnlag for å spørre om fylket i tilstrekkelig grad ryddet tid til utviklingsarbeidet (Skandsen et al., 2011). Prosjektleder antok at det var positivt med ny Office-pakke samtidig som vi skulle starte opp med modul 2 *pedagogisk bruk av IKT*, i og med at dette henger tett sammen, men sier at «her har VGO valgt å ha dette i tillegg til prosjektet, og det har nok vært en manøver å være i prosjekt og få til dette i tillegg».

Lærerstreiken høsten 2015 er nevnt av flere som en årsak til at vi kom sent i gang, og at lærerne opplevde moduloppgavene som litt heseblesende. Lærerne syntes det ble for mange oppgaver i modul 1. Noen rakk ikke gjennomføre alt, og en av informantene sier at «min gruppe rakk aldri å gjennomføre hospitering og observasjon på grunn av kryssende timeplaner, og sånn sett synes jeg dette var en dårlig idé». Informanten fra SePU sier:

Man kunne kanskje redusert noe av omfanget eller på antall oppgaver, særlig etter streiken, og prøve ut noe mellom hvert tema. I det påfølgende møtet kunne man reflektere og drøfte det man har erfart og prøvd ut, og vente med å ta et nytt tema. Dette for å unngå at det ble opplevd så stressende.

Det åpnes altså for en justering av oppgavene. For å videreutvikle oppgavene i modulteksten slik at de kunne vært mer tilpasset lærernes opplevde behov, kommer lærerne med noen forslag. En sier at «det kunne vært flere valg, så vi kunne velge ut fra behov». En annen sier at «det kanskje ville vært bedre hvis man fikk velge ut oppgaver som var mest relevant for sin praksis, slik at det ikke ble så stort press på å komme gjennom alt». Rektor sier også at «oppgavene kunne vært litt mer fleksible og åpne for å tilpasses ulike fag, særlig i modul 2».

Deltagerne vurderer det slik at justeringer på antall oppgaver og flere valgmuligheter kunne vært en fordel.

Flere av informantene erkjenner at det er vanskelig å lage en oppgavetekst som passer for alle. Representant fra SePU sier at «det må være relevant, og det er en utfordring når den første modulen er så generell». Representant fra fylket sier at «det er veldig vanskelig å lage en oppgave som er helt 100 % for alle. Vi har laget vanskeligere oppgaver og lettere oppgaver og fått kritikk uansett». Informanten fra SePU har laget oppgavene i modul læringsledelse med bakgrunn i omfattende skoleutviklingserfaring og et svært bredt forskningsgrunnlag, men erkjenner at «det å sitte oppi tåkeheimen på høgskolen og faktisk stå i et klasserom i videregående skole, det er en spenning i det som er bra, men vi lærer jo hele tida». Informanten fra SePU står for opplegget slik det er gjennomført: «Hvis det skulle vært gjort noe annerledes, så var det å sette i gang med kollegaobservasjon tidligere». Han tror at observasjon og utprøving sammen med andre vil bidra til å få det mer konkret og relevant. Han sier dette med bakgrunn i samtaler med lærere, og særlig lektorer, som påstår at innholdet er banalt, og presiserer videre:

Men så sier jeg at som kunnskap er det banalt, men som praksis er det nesten umulig.

For eksempel i klasseledelse, at du skal ivareta din tydelige ledelse, men du skal ikke skru av den varme relasjonen, ikke slutte med anerkjennelse og ikke slutte å forvente positiv fremgang. Det er banalt her det står i tekst kanskje, men prøv det ut med 30 ungdommer. Kunsten er å få vridd innholdet og oppgavene mot klasserommet sånn at du får forlatt dette irriterende stadiet av banaliteter.

Dette viser hvordan man kan og må jobbe strategisk for å bryte barrierer og motstand i utviklingsprosjekter (Skandsen et al., 2011).

4.2 Tilpasninger i møte med yrkesfaglærerens kompetansebehov

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan foreta tilpasninger til ulike fagfelt ved gjennomføringen av prosjektet for å kunne imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov?*

4.2.1 Tilpasninger mot ulike fag og yrkesfag

Informantene ble spurt om SKUP-prosjektet har lagt til rette for ulike yrkes- og faggrupper, og om det ville vært hensiktsmessig og hatt større fokus på den enkelte skoles elevgrupper, lærergrupper og studieretning i utviklingen av skoleutviklingsprosjekter.

Rektor sier i den forbindelse at «det ble tatt hensyn til skolen, lærernes og elevenes behov, og også ulike fag og yrkesgrupper. Man satte sammen ulike realfagsgrupper, og språkgrupper der man diskuterer metodikken. Det var et grep for å få bedre læringsutbytte av prosjektet». Så noe tilpasning ble gjort.

Flere av informantene var ivrige etter å påpeke hvordan dette prosjektet handler om pedagogikk og alle som har ansvar for å være ledere av læringsprosesser, ikke om fag eller yrkesfag. Lederne presiserer at det er forskjell på hva alle lærerne må kunne, og hva som er mer fagspesifikt. Fylkesrepresentanten sier: «Pedagogikk er det overordnede temaet, og det er ikke verken norsk eller hud eller hår. Når de kommer med et tilbud som går på pedagogisk ledelse, så kan vi ikke ta hensyn til at noen vil ha et mattekurs». Representanten fra SePU sier: «Dette handler om pedagogikk, ikke yrkesfag eller fag, «leaders of learning» er en kjerne av fellesskap i det å drive skole». Disse uttalelsene tydeliggjør SKUP-prosjektets fokus og tematikk. Representanten fra SePU sier videre:

Videregående skole er sammensatt og sprer seg så mye i forhold til en ungdomsskole - for da åpner på en måte verden seg opp for alle livets yrkesfag. Vi har hatt alle de ulike for øye, men vi skulle lage noe som skulle treffe alle, og dette lå i anbudet.

Fylkesrepresentanten sier at «jeg tror det kan ha vært vanskelig for noen lærere og oppleve at prosjektet er matnyttig fordi de gjerne vil ha fagdidaktikk eller kompetanseutvikling i de fagene de jobber med».

Argumentasjonen videre vil ikke dreie seg om at SKUP skulle inneholde kompetanseutvikling i de fagene lærerne jobber med, som for eksempel tilbud om mattekurs. Jeg stiller spørsmål om fagdidaktikk egentlig kan fjernes helt fra et pedagogisk utviklingsprosjekt.

Representanten fra SePU vurderer innholdet relevant, og sier at «skal det være relevant for alle, kan det fort bli abstrakt». I modulteksten refereres det flere ganger til lærerens fagdidaktiske kompetanse sammen med andre pedagogiske faktorer som har sterk innflytelse

på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte på skolen (Nordenbo et al., 2008). Det er også presisert i Stortingsmelding 30 at det er et faglig, didaktisk og etisk anliggende å ivareta en helhet som sikrer barn og unges faglige og sosiale læring (Meld. St.30 (2003-2004). 2004). Klasseledelse, strukturer og relasjoner er pedagogiske egenskaper som skal fremmes, og det har også vært arbeidsoppgaver knyttet til dette i prosjektet. Selv om alle lærerne er «leaders of learning», og dette rene pedagogiske prosjektet skulle imøtekomme alle uansett hvilket fag eller yrkesretning du underviser i, vil jeg anta at det ville vært klokt og i større grad erkjenne forskjellene mellom de ulike fag- og yrkesretninger når utviklingsprosjekter skal gjennomføres i videregående skole. I yrkespedagogikken fremheves yrkesfaglig og yrkesdidaktisk kompetanse som en av de absolutt fremste kvalitetsindikatorerne på relevant yrkesutdanning, og helt avgjørende i arbeidet mot frafall i yrkesopplæringen (Dahlback et al., 2015; Larsen & Jensen, 2011 og Sylte, 2015). For at yrkesfaglærere skal oppnå en kompetanseutvikling som er relevant for å nå organisasjonens mål ved deltagelse i SKUP, tør jeg påstå at didaktikken må være sentral. Didaktikk sies å være selve indrefiletten i pedagogikken. Det er i klasserommet utviklingen skal skje. Budskapet er en avgjørende faktor i en kommunikasjonsprosess mellom sender og mottaker, og dette kan på ingen måte ignoreres.

Alle har et fag de skal lære bort, og vi utfører pedagogikk og fagdidaktikk samtidig hver dag. Jeg vil ikke hevde at fagdidaktikk har blitt ignorert i SKUP, men jeg vil påpeke dens sentrale plass i pedagogikken og hevde at et større fokus på fagdidaktikk kunne ført til et mer tilpasset prosjekt. Det finnes et «hav» av mulige yrkesretninger, og ikke minst ulike elevgrupper som skal velge mellom de forskjellige retninger som finnes i videregående skole.

Fylkesrepresentanten sier: «Det er viktig at oppgavene som legges ut oppleves som relevante, men på en annen side kan man ikke klare å lage en relevant oppgave som skal treffe så mange forskjellige yrkesgrupper». I den foregående argumentasjon har jeg pekt på mulige grep for å få dette til.

Nygårds studie dokumenterer suksess ved at prosjektene delvis utvikles på avdelingen. Avdelingene fikk selv definere hva som var problemene og hovedutfordringene, og videre bestemme hvordan de skulle ta tak i dem. De fikk evaluere og justere kursen hele veien (Nygård, 2014). En slik gjennomføring ville sannsynligvis gjort kontekstualiseringen lettere. Representanten fra SePU sier «delprosjekter kunne helt klart vært en videreføring av modul læringsledelse, og kanskje også morsommere, men det er uansett viktig at dette følges opp på

hver avdeling». I prosjektbeskrivelsen legges det vekt på avdelingsleders rolle i prosjektet, så det burde muligens vært prioritert noe mer SKUP-arbeid i avdelingene.

Prosjektleder gir uttrykk for at det er vanskelig å tilfredsstille alle med eksterne forelesere og ressurser utenfra, og at lærere har lett for å lete etter forskjeller istedenfor å omsette gode eksempler. «Hvis jeg skal finne en ekstern foreleser, må jeg sikre meg at det er eksempler fra videregående opplæring, for hvis eksemplet er fra tiende klasse eller fra høyskolen, så er ofte reaksjonen at det ikke handler om oss». Dette tyder på at lærere trenger hjelp med å kontekstualisere eksempler inn i egen praksis, men det kan også være et uttrykk for motstand og manglende engasjement.

Jeg vil hevde at både SePU, skoleledere og gruppekoordinatorer kunne bidratt til å hjelpe lærerne å se overføringsverdien, og det burde vært en klar plan for å møte motstand og utfordringer. Man trenger nødvendigvis ikke å bruke de eksterne aktørene, men ressurspersoner fra de ulike fagene kunne vært gruppekoordinatorer og fått avsatt tid til kontekstualiseringsprosessen i fag og på avdeling. Slik ville overføringsverdien av prosjektinnholdet kanskje blitt tydeligere for flere lærere. Det er læreren som fremstår som den faktor som har den mest kraftfulle innflytelse på elevenes læring. Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, lærerens relasjon til elevene og lærerens fagdidaktiske kompetanse er avgjørende (Nordahl, 2012; Hattie, 2013). Pedagogikken må til syvende og sist praktiseres i en fagdidaktisk kontekst. Dette hører sammen.

Både fylkesrepresentanten og prosjektleder påpeker klare forventninger til hva det vil si å være en profesjonell pedagog. Fylkesrepresentanten sier: «Vi hadde en formening om at profesjonelle pedagoger ser overføringsverdien og kan drøfte det i gruppa, men det har ikke alltid skjedd». Prosjektleder sier: «Som profesjonell pedagog bør du ha evne til å omsette gode eksempler på læringsledelse i norsk, og tenke hvordan du kan gjøre dette i naturfag. Hvorfor skal alle innspill og eksempler være mot ditt fag?» Representanten fra SePU erkjenner at man må opp på et generelt nivå for å treffe alle. «Det er en utfordring hvor generell eller avgrenset du skal være, for det er ikke gitt at alle ser seg sjøl inn i teksten her». Hvis det er slik at det er vanskelig for lærere å sette SKUP-oppgavene inn i yrkets og fagets kontekst, så burde det kanskje vært en sentral del av et skoleutviklingsprosjekt å satse på å kontekstualisere prinsippene bedre? Flere informanter fremhever betydningen av å kontekstualisere prinsippene for å bidra til at lærerne kan se overføringsverdien. Informanten fra SePU sier:

Det er viktig å bruke tid nok til å kontekstualisere prinsippene for personalet. I forlengelsen av å ha lagt frem prinsippene det skulle jobbes etter, kunne for eksempel lærerne gått i tverrfaglige grupper eller faggrupper for å konkretisere spørsmål, utfordringer og egenvurderinger, for deretter komme tilbake med problemstillinger som vi kunne ha svart på. Det å kontekstualisere mer ut i hver avdeling kunne det absolutt vært gjort mer av. Åpenbart. Det kunne kanskje også vært laget mer fagspesifikke prosjekt, og dette ville handle om å kontekstualisere prinsippene.

Dette mener representanten fra SePU fort kan bli kostbart. Økonomi er ikke mye diskutert i denne rapporten. Det har naturligvis stor betydning for hva som er mulig å få til. Men ved å utnytte interne ressurser bedre, trenger det nødvendigvis ikke bli så kostbart. Prosjektleder sier:

Det har vært drøftet å bruke både avdelingsmøtetid og annen tid for å drøfte prosjektet, og jeg tror at erfaringsdeling i fag og avdeling hadde vært en fordel, og det er også noe med å holde det varmt, men så er det igjen dette at felles møtetid er så sprenget.

Fylkesrepresentanten sier at «det er et spekter av metoder og verktøy som lærerne bør kunne for å imøtekomme forskjellige elevgrupper med tanke på tilpasset opplæring og læringsstrategier. For det er jo ikke likt». Det med tilpasset opplæring og ulik differensiering mot ulike elevgrupper, læreforutsetninger, interesser og yrkesinteresser i yrkesfag er kjente virkemidler som fremmer læring. Det at læring skjer handler om å kunne omdanne ny kunnskap til potensielt nye handlingsmønstre. Dette fremheves i skoleutviklingsteori om å være en lærende organisasjon (Senge, 1999; Garvin, 1993). Både representant fra SePU og en fra ledelsen påpeker at man ikke skulle justert modulteksten mye før den handlet om ledelse. Kanskje kan fylket finne frem metode- og verktøykassa si for bedre å tilpasse kompetanseutviklingsprosjektene slik at det blir mulig for deltakere å arbeide med enda mer relevante og tilpassede arbeidsoppgaver, både for ulike faglærere generelt og den aktuelle deltagerkolene spesielt. Tilpasset opplæring bør etterstrebtes, kanskje også i skoleutviklingssammenheng.

4.2.2 Forskjell på yrkesfaglærere og fellesfaglærere i prosjektet

Informantene ble også spurt om hvilken oppmerksomhet yrkesopplæringen har i dette prosjektet, og hva som skiller måten en fellesfaglærer og yrkesfaglærere forstår innholdet i modulene på. Videre ble informantene bedt om å kommentere om det er lettere å bruke innholdet for en fellesfaglærer enn en yrkesfaglærer.

Informantene er forent i å svare at yrkesopplæringen ikke har hatt noe direkte fokus i prosjektet. Det gis noe ulike svar på om prosjektets form og metodikk passer bedre for fellesfaglærere og klasseromsundervisning enn for yrkesfaglig undervisning i praksis og verksted. Ledelsen, fylkesrepresentanten og representant fra SePU er rimelig enige om at dette spiller liten rolle, særlig i modul 1 om læringsledelse. Representanten fra SePU synes dette er vanskelig å svare på, men ender med å svare følgende: «Selv om det er en akademisk tekst, så er oppgavene konkrete og handler om relasjon, feedback og strukturer. Hvis man klarer å omsette dette, er det like lett eller vanskelig uansett». Prosjektleder sier at «jeg kan ikke skjønne at det skal være noe forskjell for en fellesfaglærer og en yrkesfaglærer å følge opp prosjektet». Med fokus på læringsledelse mener heller ikke avdelingsleder at det er noen forskjell på å bedrive læringsledelse i det ene eller andre faget, men erkjenner fagenes egenart. Denne informanten tror også det kan være enklere for yrkesfaglærere å jobbe med prosjektet på grunn av at de har flere knagger å henge ting på, og at de har flere eksempler fra arbeidslivet i disse fagene. Fylkesrepresentanten hevder også at yrkesfaglærere har en litt annen tilnærming til læringsledelse og nærhet til og oppfølging av elever, og vedkommende sier «de hadde mye å bidra med inn i gruppene, i motsetning til de som har studiespesialisering, og de følte de hadde noe å bidra med der». Det som skilte fellesfaglærere og yrkesfaglærere mest i kartleggingsundersøkelsen til SePU før og etter SKUP, var at den faglige trivselen gikk ned for lærere på studiespesialisering, mens den gikk opp for lærerne på yrkesfag (Forfang et al., 2016). Det at yrkesfaglærere vektlegger betydningen av relasjonsbygging og feedback i klasseledelse, og at dette fremmes som et karakteristisk trekk ved yrkesfaglig undervisningspraksis, kan ha gjort yrkesfaglærere mer engasjerte i innholdet i modul læringsledelse (Gjerstad, 2015). Det at yrkesfaglærere følte de kunne bidra med noe, gav muligens utslag på faglig trivsel. Det at fylkesrepresentanten fremhever yrkesfaglæreres kompetanse inn i prosjektet, kan ses på som et positivt signal for det arbeidet som har blitt gjort i prosesser der praksisrettet læring og erfaringslæring understrekes som like verdifull som akademisk kunnskap. Yrkespedagogikkens forankring i yrke, arbeid og erfaring oppfattes

i mange sammenhenger som noe mindreverdig sammenlignet med akademisk abstraherende tradisjon, siden manuelt arbeid har hatt en lavere status i samfunnet (Eikeland et al., 2014). Dette kan tolkes som et signal på at satsingen på fag- og yrkesopplæringen og yrkesfaglærerløftet er i anmarsj.

Representanten fra SePU sier at «uansett om du er på verksted eller ved en klassisk PowerPoint-forelesning i samfunnsfag så er det elevenes læringsprosess det handler om». På den annen side viser det yrkespedagogiske forskermiljøet til at et bestemt håndverk og praktiske yrker trenger en særegen pedagogikk (Schwencke & Larsen, 2015). Det særegne med pedagogikken fremheves å være at elevene og lærlingene må være knyttet til folks daglige arbeidsliv der man ser den umiddelbare hensikten med læringen, og der man kan bruke sin egen uformidlete kunnskap og raskt se resultater av læringen. Konfluentpedagogikken og erfaringslæring står sentralt, og den ser læring integrert i hele mennesket og refleksjon ut fra seg selv og tillitt til egen vurderingsevne (Eikeland et al., 2015). Et rent pedagogisk prosjekt vil på sin side ikke kunne imøtekomme det særegne behovet for en egen utøvende pedagogikk for praktiske yrker. På den annen side peker Rokkones' studie på viktigheten av styring og kontroll i verkstedundervisning, for eksempel med ulikt utstyr som krever håndtering med sikkerhet og respekt. God klasseledelse i yrkesfag kan utvikles ved skolebasert kompetanseutvikling (Rokkones, 2014). Flertallet i undersøkelsen sier at det har lite betydning om man er yrkesfaglærer eller fellesfaglærer i arbeid med prosjektet. Slik sett kan vi her konkludere med at innholdet i læringsledelsesmodulen, som har dreiet seg om struktur, klasseledelse og relasjonsarbeid, innebærer en viktig kompetanse både for fellesfaglærer og yrkesfaglærer.

Lærerne sier på sin side at prosjektet kanskje er litt mer tilpasset den tradisjonelle undervisningsformen. En informant som både er yrkesfaglærer og fellesfaglærer sier:

Det er kanskje lettere å prøve ut en ny undervisningspraksis innenfor læringsledelse og pedagogisk bruk av IKT i norsken, men kanskje enda viktigere i programfagene.

Prosjektet er kanskje mer tilpassa den tradisjonelle undervisningsformen, men det er vel så nødvendig å ta det med inn i programfagene, for å møtes litt mer på måten å jobbe på.

Dette viser utfordringer knyttet til å få til mer forent undervisningspraksis i ulike opplærings situasjoner.

Verkstedundervisning skiller seg fra klasseromsundervisning, og Gjerstads (2015) studie påpeker at elever opplever lærerne sine på en annen måte i verkstedundervisning, og at lærere på yrkesfag er hyggeligere og viser at de bryr seg. Yrkesfaglærerne i Gjerstads studiet anerkjenner at det sosiale aspektet er et karakteristisk trekk i verkstedopplæringen, og at verkstedet gir elevene andre typer erfaringer og mestringsfølelser enn det akademiske klasserommet (Gjerstad, 2015). Lærerne som underviser i fellesfag, eller både i fellesfag og programfag, sier at elevene opplever det som strengere i fellesfag. En lærer sier:

Det var vanskelig å holde struktur og arbeidsro i fellesfaga fordi elevene ikke er vant med tydelige rammer i programfag der de jobber mer tverrfaglig og praksisrettet. Det er vanskelig å holde ro og struktur i norsk og engelsk siden de er vant med en løsere ramme på læringsarbeidet og har flere timer i programfag.

Lærerne hevder også at utfordringer med å få til lik regelhåndtering kan ha en forklaring i at alle fag er forskjellig og krever ulik tilnærming. De snakker om at elever blir preget av hvilke retning de har valgt og hvilken bransje læreren kommer fra. En lærer sier at «elevene har jo også valgt de ulike studieretningene nettopp fordi de er forskjellige». En annen lærer forteller:

Restaurant- og matfagsbransjen (RM) er mer preget av tydelige kommandoer og beskjeder. Der er elever vant til å få kommandoer på hva de skal gjøre: «du gjør det, så gjør du det!». Det er en helt annen stil og tone på RM enn på Helse- og oppvekstfag (HO). Der er det veldig sånn omsorg, og anmerkninger er et ord vi får dårlige assosiasjoner med. Hvordan kan lærere kunne møtes da?

Yrkesfaglig tradisjon i yrket selv, og det som foregår i arbeidslivet, er en viktig faktor for hvordan man bedriver opplæring og spesielt klasseledelse. Uttalelsene viser klart at det er forskjell på hvordan lærere på RM gir beskjeder og tilpasser opplæringen, og hvordan det skjer på HO. Det er et poeng for yrkesfaglærere å ha en lederstil som kan tilsvare det elevene møter av ledelse ute i bransjen, selv om denne selvsagt kan variere.

Yrkesfaglærerne vil ofte fremheve rollen som kamerat og fagmann like mye som skolelærer, og denne formen vil kanskje kreve en annen type læringsledelse og klasseledelse for å holde motivasjonen oppe, særlig hos «skoletrett» ungdom. Hvorvidt det store omfanget av frafall, manglende motivasjon, psykisk uhelse og såkalte atferdsproblemer i yrkesfag delvis kan ses som en bivirkning av statlige forsøk på å kontrollere, reformere og rasjonalisere norsk ungdom kan diskuteres (Gjerstad, 2015). Dette er et viktig poeng i debatten om hvordan vi skal og bør drive god opplæring og skole. På den annen side kan den kameratslige undervisningspraksisen blant yrkesfaglærere føre til at skolen får en mer individualisert praksis blant lærerne, og på den måten hindre en kollektivt orientert skolekultur (Hargreaves & Fullan, 2012). Når det gjelder yrkesfagenes ulike tradisjoner, og hva som kjennetegner elever som søker de ulike studieretningene, så viser det seg i denne undersøkelsen at det er utfordringer med å få til lik praktisering av regelverk og læringsledelse.

Uttalelsen om anmerkninger og dårlige assosiasjoner på HO tyder på at føring av anmerkninger og håndtering av skolereglementet muligens utøves med for stor grad av skjønn. Rektor sier at «her på «deltagerskolen» håndterer vi ikke regelverk likt, den påstanden tør jeg våge». Fylkesrepresentanten sier:

Gjennom mitt arbeid som lærer erfarte jeg at vi har mange autonome lærere som gjør slik de alltid har gjort når det kommer til å føre fravær, uansett hva vi har blitt enige om, men da er det viktig at dette tas opp med lederen på avdelingen.

Det er viktig at det ikke gis rom for å ha en egen praksis på dette området. Dette vil oppleves urettferdig for elevene og skaper en dårlig samarbeidskultur lærere imellom. Her må lederne styre med hard hånd (Skandsen et al., 2011; Nygård, 2014). Når regelbrudd får ulike konsekvenser avhengig av hvilken lærer eller hvilken studieretning læreren underviser på, så virker det urettferdig for elevene, og det fører til at lærere blir stilt opp mot hverandre. En annen fellesfaglærer med svært lang erfaring med undervisning i begge disse studieretningene sier: «Det er greiere å jobbe i RM-klasser enn i HO-klasser. RM-elevne er stort sett til stede i alle timer selv om de ikke er så faglig sterke, mens HO ofte har mange sterke elever, men likevel veldig høyt fravær». Avdelingsleder forteller også at vi har en elevgruppe med en del helseutfordringer på avdelingen. Det blir gjort svært mange tilpasninger med fleksibilitet og hjemmeoppgaver, og man kan stille spørsmål ved om dette faktisk fører til en realistisk trening for arbeidslivet. Prosjektleder sier at «kanskje vi noen ganger tilrettelegger slik at det

blir lett å bli hjemme». Rokkones (2014) presiserer at yrkesfaglærere behøver kompetanseheving for å styrke kontaktlærerrollen, med bakgrunn i store helseutfordringer på yrkesfag. Noen yrkesretninger og elevgrupper gjør det utfordrende å håndtere ting likt, i hvert fall hvis vi for enhver pris skal ha elever igjennom uansett helsetilstand. Det bør forskes mer på spenningen mellom skolen som læringsarena, og det å bruke den som en behandlingsinstitusjon for elever med psykiske utfordringer. Skolen kan for eksempel utfordre avdelingene til å dokumentere hvordan de praktiserer regelverket ut fra ulike case, dele med hverandre og sette gode kontekstualiserte standarder for håndtering av regelverk for organisasjonen.

4.2.3 Yrkesfaglærerens kompetanse og utviklingsbehov

Noen av spørsmålene som ble stilt til informantene gjelder hva slags kompetanse en yrkesfaglærer trenger, og hvordan eget fagområde skal kunne utvikles.

Fylkesrepresentanten kommenterer at det er en stor fordel å ha en treårig yrkesfaglærerutdanning fremfor PPU. «Det er stor forskjell på hvordan man forstår læring og vurdering på, og ikke minst evnen til å omsette til bredde på Vg1». I rapporten *Fram i lyset* bekreftes betydningen av at flere fagarbeidere må stimuleres til å bli yrkesfaglærer, og at erfaringskunnskap fra det aktuelle yrket verdsettes. Andelen av yrkesfaglærere med bakgrunn fra treårig yrkesfaglærerutdanning må altså økes (Grande et al., 2014). Avdelingsleder på HO sier det er viktig som lærer å få elevene motivert og interessert: «Hvordan man gjør det kan være personavhengig, men samtidig må du ha noen strukturer og fagkunnskap for å få det til, og i yrkesfag må du ha praksiserfaring for å kunne henge faget på eksempler fra arbeidslivet.». Dette er i tråd med Dahlback m.fl. (2015) sin rapport om yrkesfaglærernes kompetanse i fremtidens skole. Den sier at læreren må være i stand til å tilrettelegge for dagsaktuell yrkesutøvelse som inngår i utdanningsprogrammet, for videre å kunne utvikle yrkesrelevante oppgaver tilpasset elevenes ulike utdanningsplaner. Læreren må ha innsikt i yrkene som inngår i programmet for å kunne analysere fellestrekk, og hva som er særegent for hvert yrke (Dahlback et al., 2015).

Yrkesdidaktisk kompetanse trekkes frem både på vg1 og vg2, ikke bare eget lærefag. Yrkesfaglæreren må ha en solid yrkesfaglig og yrkesdidaktisk kompetanse. «En tett kobling mellom fag og yrke, oppnådd gjennom gjensidig tilpassing på arbeidsliv- og utdanningssiden er på mange måter idealbildet av et vellykket lærefag» (Dahlback et al., 2015, s.125). For at

lærere skal oppnå dette, kreves det tid til å arbeide med egen kompetanse ved eksempelvis hospitering og arbeid ute i bedrifter, og tid til å jobbe strategisk med å videreutvikle gode vekslingsløp (Høst, 2008) og samarbeidsmetoder mellom skole og arbeidsliv. For yrkesfaglærerne er det ikke nødvendigvis studiepoeng som vil bidra til å heve kvaliteten. Begge rapportene det henvises til her synliggjør det trykket som det yrkespedagogiske miljøet og yrkesfaglærerløftet representerer for å få en yrkesutdanning med høyere kvalitet. Her trekkes yrkesdidaktikk og breddekompetanse, bransjeerfaring og hospitering frem som særdeles viktig (Dahlback et al. 2015; Høst 2008). I SKUP får dette arbeidet lite fokus, et fag- og yrkesdidaktisk fokus ville kunne bidratt til å møte yrkesfaglærerens kompetansebehov i større grad.

Det at yrkesopplæringen ikke har hatt noe særlig fokus under prosjektperioden, kan indirekte ha ført til at flere informanter fra ledelsen påpeker et behov for satsing på fagstrategier. Dette er i tråd med Stortingsmelding 28 som setter søkelyset på et samfunn i endring som krever en skole som fornyer seg. Regjeringen vil fornye fagene slik at elevene får mer dybdelæring og bedre forståelse. Disse strategiene samsvarer også godt med satsingsområder og kvalitetsindikatorer innenfor yrkespedagogiske tradisjoner (Scwencke & Larsen, 2015; Høst, 2008). Avdelingsleder sier at «det er viktig å ha fokus på fagstrategier for å utvikle våre fag på HO». Informanten opplever imidlertid at det er vanskelig å få personalet engasjert i fagstrategier. Rektor sier: «Internhospitering er et satsingsområde her for å bli kjent med hverandres programområde, og her er det penger og prosjektmidler, men vi får ingen til å søke på det. Det er blitt utlyst internt. Tiden strekker ikke til kanskje.» Om det er tiden eller motivasjonen hos de ansatte som er årsaken til dette er vanskelig å fastslå. Tiden kommer igjen som et sentralt tema i diskusjonen, og SKUP-prosjektet har ikke lagt til rette for at utvikling av fagstrategier, eller hospiteringer, skal være en del av dette.

Hospitering er en mulighet for yrkesfaglærere, uansett utdanningsbakgrunn, til å få bedre innsikt i programområder og fag (Dahlback et al., 2015). Dette er nødvendig for å videreutvikle en yrkesdifferensiert undervisning og gi elevene hjelp til å ta gode yrkesvalg. Rektor sier at «elevundersøkelsen viste dårlig skår på arbeidsro, faglig oppfølging, veiledning og FYR». FYR, yrkesretting av fellesfag, er en sentral satsing for å kunne utvikle yrkesrelevante oppgaver tilpasset elevenes utdanningsplaner også i fellesfag (Dahlback et al., 2015). FYR er viktig for motivasjonen og gjennomføringen for elevene på yrkesfag.

En av yrkesfaglærerne sier «jeg savner team-organiseringen vi hadde tidligere med både fellesfaglærer og yrkesfaglærere i blandede grupper, samarbeidet om undervisningen både på tvers av fag og på tvers av trinn». Noen nikker og sier at «vi fikk til å samarbeide mer om undervisning». Kartleggingsresultatene fra SePU viser at lærere på både studiespesialisering og yrkesfag, og på skolen som helhet, samarbeider mindre om undervisning etter SKUP enn ved oppstarten av SKUP. Dette kan henge sammen med at det ble mindre tid til annet samarbeid under prosjektperioden. De tverrfaglige gruppene gjorde at det var mindre mulighet for å samarbeide om undervisning når man ikke er lærer i de samme klassene, eller at omorganisering og plassering av lærere på nye kontorer etter nybygget gjør det vanskeligere å samarbeide på tvers av fag. Dette er et innspill til organisasjonen. Det som er sikkert, er at i prosjektperioden har ikke lærerne benyttet seg av hospitering, og det er også tydelig at prosjektet går på bekostning av annet viktig arbeid, som for eksempel FYR.

Rektor sier:

En fagstrategi ville jo peke på retningen å gå i forhold til framtida, og peke 3-5 år fram i tid. Så hvis man hadde en plan på hva som er satsingsområdene på helsefag, hudpleie eller barn- og ungdom innenfor programområdene slik at man får det yrkesfaglig og relevant, så kan man på veien videre jobbe eksempelvis med det digitale i forhold til dette.

Stortingsmelding 28 *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* (Meld.St 28 (2014/2015), 2015) setter søkelyset på at et samfunn i endring også krever en skole som fornyer seg, og fagstrategi og fagkoordinator blir fremhevet som viktige satsinger på skolen.

Rektor sier videre:

Fagkoordinator skal være avdelingsleders ressursperson til å kunne tenke faglig utvikling. Hva er utviklingsperspektivet? Hvordan må man jobbe for å løfte kvaliteten på programområdet og det å utdanne fremtidsrettede bransjeutøvere? En fagkoordinator kan være en person å spille på for avdelingsleder. Først må man jo ha et felles mentalt bilde av hva som er situasjonen i dag og hva som er en tenkt situasjon om 3-5 år. Hvordan må man jobbe for å komme dit?

Fagkoordinatorer med denne stillingsbeskrivelsen ble innført på skolen også i yrkesfagene fra høsten 2016. Det er svært positivt at det fokuseres på dette for å kunne videreutvikle fag- og yrkesopplæringen. Under prosjektperioden fikk nettopp dette oppmerksomhet og kan definitivt ses på som en synergieffekt av å være i prosjekt.

På en måte kan man si at prosjektet i seg selv tar oppmerksomheten vekk fra helt sentrale områder som yrkesfaglæreren kontinuerlig bør ha fokus på for å kvalitetssikre og utvikle yrkesopplæringen. På den annen side styrkes yrkesfaglærerens kompetanse innenfor klasseledelse med etablering av gode rutiner, tydelighet, forutsigbarhet og positiv respons til elevene. Det fremmes som et viktig satsingsområde også i yrkesopplæringen (Rokkones, 2014). Det kan være vanskelig å opprettholde alt som skal utvikles og jobbes parallelt med i skolen. Det er også et poeng at ikke alt av utvikling kan dyttes inn i ett og samme prosjekt.

Jeg vil foreslå at en fagkoordinator kan være en nøkkelperson for å løfte frem SKUP eller andre utviklingsprosjekter ved skolen. Det er mulig å inkludere fagstrategier som en oppgave i generelt innrettede pedagogiske utviklingsprosjekter. Slik vil det bli lettere å kontekstualisere prinsippene mot det enkelte fag på en bedre måte, som det ble gjort på hver avdeling i suksesskolene fra Nygårds undersøkelse (Nygård, 2014). Dette vil etter min oppfatning heller ikke bli like kostbart som å benytte eksterne fra kompetansemiljøet.

4.2.4 Opplevelse av relevans og engasjement

Øvrige informanter ble spurt om hvordan de har lagt til rette for at lærerne skal oppleve SKUP-prosjektet som relevant og meningsfylt. I denne forbindelse avdekkes noe mangelfullt engasjement for prosjektet (vedlegg 1-4).

Det er av stor betydning for effektene av et prosjekt at det oppleves relevant og meningsfullt (Aasen & Kostøl, 2011; Skandsen et al., 2011 og Nygård, 2014). De fleste informantene er enige i at modul *læringsledelse* hadde relevante temaer for alle, men modul 2 om *pedagogisk bruk av IKT og tilpasset opplæring* er lærerne mindre fornøyd med. Ledelsen påpeker at misnøyen har handlet mye om for dårlig ferdighetsnivå i personalgruppa, og at dette må de ta tak i. Rektor sier at «vi har brukt mye tid på den tekniske forståelsen og frustrasjon over eget ferdighetsnivå». Dette viser at utfordringene i et prosjekt ofte kan bunne i ferdighetsnivået innenfor det området som skal utvikles. Kanskje burde kompetanseheving i IKT i større grad nivå-differensieres? En av lærerne forteller hvordan det å komme sammen med andre og

oppdage hvor mye IKT-kompetanse som fantes i gruppa var inspirerende. «Det viser seg at vi har en hel skog av digitale læremidler som vi bruker i de ulike faga». Dette viser at SKUP har ført til en positiv erfaringsdeling i bruken av digitale læremidler.

En av lærerne forteller at nye vekslingsløp gjør at lærerne innen helsefagarbeider er inne på skolen med sine elever kun 3 timer i uka. Resten av opplæringen skjer ute på sykehjem. Lærerne i undersøkelsen hevder at kompetansen som SKUP gir er viktig, men mer relevant for fellesfaglærerne i klasserommet enn yrkesfaglærerne i verksted og institusjoner. Helsefagarbeideryrket er i endring, dette har medført nye mål om velferdsteknologi i læreplanen. Lærerne opplever blant annet et sterkt behov for å lære seg nye digitale systemer for journalføring. De synes dette er viktigere enn å bruke et IKT-prosjekt til å lære seg pedagogiske verktøy relatert til bruk av smartbord. En lærer sier: «Når elevene først er inne på skolen, er det ikke så viktig å bruke «flipped classroom» eller «skya». De få timene vi har elevene inne må vi fokusere på refleksjon eller vurderingssituasjoner». Dette er et eksempel på hvordan prosjektet kan oppleves irrelevant for en yrkesfaglærer. Her er representanten fra fylket tydelig på at det er pedagogisk bruk av IKT som var hensikten, og ikke IKT innenfor yrkesutøvelsen i ulike fag. Selv om modulen om IKT får lite oppmerksomhet i denne sammenhengen, kan det spørres om større valgfrihet og differensiering i opplæring knyttet til IKT ville vært hensiktsmessig for at elevene skal få et reelt utbytte av lærernes kompetanseheving. På den annen side er det naturligvis påkrevet at lærere har grunnleggende ferdigheter i IKT. Vi som jobber i skolen i dag er en del av et høyteknologisk samfunn. Lederne påpeker et «strek i feltet» når det gjelder IKT-kompetanse, og de har i forbindelse med dette prosjektet bestemt å innføre en minimumsstandard for hva lærerne må kunne innenfor digitale hjelpemidler. Prosjektleder sier:

Et samskrivingsverktøy hadde vært flott å prøve ut i yrkesfag og i praksis. Da kunne elever, lærere og veiledere jobbet med de samme verktøyene. Det kan også brukes som en felles vurderingsplattform for arbeidsliv og skole. En videreføring av IKT-satsingen kan være at lærere på helsefag jobber mer med yrkesretting, som for eksempel velferdsteknologi og digital loggføring.

Prosjektleder fremmer her gode forslag som viser hvordan man kan styrke samarbeidet og god vurderingspraksis mellom skole og arbeidsliv ved hjelp av digitale hjelpemidler. Kanskje

lærerne trenger noen forslag, hjelp til å kontekstualisere for å anvende et prosjekt hensiktsmessig i sine fag og klasser. Prosjektet løfter ikke elevene på yrkesfag før vi endrer praksis som er av betydning for dem. Prosjektleder sier videre at «yrkesfaglærer kunne spurt om hva de skulle velge i IKT, for det er ingen som har nektet dem å ta andre ting». Så vidt jeg vet har ingen av yrkesfaglærerne spurt prosjektleder om de kan jobbe spesifikt med andre ting, så det viser at de åpne kommunikasjonskanalene ikke har blitt brukt. Selv om arbeidsgruppen på skolen gikk igjennom oppgavene i modulene i prosjektgruppa, og jobbet med dem slik at de ble tilpasset skolen og det personalet de kjente, ble det likevel mer misnøye i personalgruppa i del to av prosjektet. Rammefaktorene og styringa ble endret, og dette kan være en medvirkende årsak. Prosjektleder savner engasjement og iver fra de ansatte. «Ja - dette må vi prøve ut, dette vil vi lære». Både prosjektleder og rektor presiserer vår plikt til utviklingsarbeid og kompetanseheving. Rektor sier: «Det ligger i sakens natur at det alltid vil være litt friksjon og motstand og varierende grad av motivasjon». Prosjektleder sier videre: «Jeg savner litt ydmykhet fra de ansatte på at det er mange veier til Rom. Vi er aldri utlært, og verden er annerledes nå enn den var bare for 10-15 år siden». Her tror jeg prosjektleder har et viktig poeng.

I kartleggings- og evalueringsundersøkelsen fra SePU vurderer lærerne på deltagereskolen seg selv høyere enn gjennomsnittet i fylket. Det kan tyde på at vi tror vi har de beste løsningene selv. Er vi så gode at vi ikke trenger kompetanseheving? Eller har vi fortsatt ikke forlatt «banalitätsstadiet», som representanten fra SePU refererer til ovenfor? Vi gir oss selv veldig god vurdering både på samarbeid, klasseledelse og relasjonsbygging. Det at lærerne vurderer seg selv høyt allerede før vi har arbeidet med modulen, kan hevdes å være til hinder for utvikling. Dette siden vi ikke sammen har identifisert et ønske om å forandre nåsituasjonen internt (Nygård, 2014; Skandsen et al., 2011). Dette styrker representantens forslag om å sette inn observasjon tidlig i slike utviklingsprosjekter. Vi må nok komme oss ned på jorda.

4.3 Implementering, institusjonalisering og effekter

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet slik at det gir varig effekt?*

4.3.1 Implementering og oppfølging av undervisningspraksis

Lærerne ble spurt om hvordan lederne og SePU hadde bidratt til at prosjektet skulle oppleves relevant og meningsfullt for deltagerne, og om de hadde fått den veiledningen de trengte

underveis i prosjektet. Svarene er presentert og drøftet her, selv om de i intervjuguiden er plassert innenfor tematikken i det forrige kapitlet. Etter bearbeiding av materialet ser jeg det mest naturlig å plassere det her.

Implementeringsfasen handler om å omsette idéene til handling. Skolene i fylket måtte lage en god implementeringsplan på forhånd. Representanten fra SePU er svært fornøyd med skolelederne i fylket. «De har tatt på seg lederrollen og sagt at dette prosjektet er det vi som implementerer». I prosjektbeskrivelsen refereres det til Mikael Fullan som anslår at et vellykket utviklingsarbeid avhenger 25 % av et godt innhold og 75 % av godt arbeid med implementering (Fullan, 2005). Spørsmålet mitt vil være om innholdet har betydning for hvor lett eller vanskelig prosjektet er å implementere? Selv om utsagnet viser at det ikke har så stor betydning om oppgavene hadde vært endret eller mer tilpasset, så kan det hende det ville hatt betydning for hvordan lærerne opplevde prosjektet og oppgavene.

Det er uansett viktig i at skoleledelsen følger opp både gruppene og lærerne i arbeidet med å endre undervisningspraksis og evaluere denne (Skandsen et al., 2011). Lederne erkjenner at de ikke får ikke tid til å være ute i klasserommene, og følge opp all undervisningen som foregår. Det viser seg imidlertid at direkte involvering i lærerens formelle og uformelle undervisningsmetoder fra ledelsens side har positiv effekt på læringsresultater (Robinson, 2007). Prosjektleder sier at «ledelsen kan bli bedre til å følge opp lærernes undervisningspraksis, der er vi ikke gode nok. Siden det er så mye tilsyn av oppfølgingen av lover og regler som gjelder, tror jeg at lederne må mer ut i klasserommene».

Skoleutviklingsprosjekter krever samarbeid helt fra klasserommet til fylkeskommunestyret. Distribuert ledelse fremmes som viktig i utviklingsarbeid, siden samhandling blir viktig fremfor enkeltpersoners handlinger (Skandsen et al., 2011). Rektor på sin side vil heller fortsette med kollegaobservasjon enn at ledelsen er på skolevandring. Poenget her er at ledelsen totalt sett bør involvere seg mer i hvordan undervisningen foregår. Dette for å unngå privatpraktiserende lærere som gjør som de selv syntes og dermed ikke tar del i utviklingen (Overland, 2009).

Lærerne forteller at det er stor variasjon i gruppene når det gjelder engasjement og motivasjon. En sier at «jeg føler med gruppekoordinatoren som har prøvd å dra dette. En gruppe rakna helt hvor det ikke var noen som ville ta på seg å være gruppekoordinator». En annen lærer sier at «hvem som er koordinator er av betydning for gruppas progresjon». Andre informanter forteller om mye fravær på gruppemøter, og at lærere kom uforberedt. Dette

bekrefter rektors uttalelse om at utviklingsarbeid må ledes. «For vi ser at arbeid må ledes. Det er ikke slik at ting skjer naturlig av seg selv. For skoleutvikling og utviklingsarbeid, det skal vi holde på med». Med bakgrunn i den observerte motstanden og varierende oppmøte fra lærerne, vil jeg løfte frem transformasjonsledelse som særlig viktig i organisasjoner som stadig står overfor krav om fornyelse og endring. Dette handler blant annet om å få ansatte til å se utover sine egne interesser til det beste for gruppen, og samtidig ta hensyn til hver enkelt ansatt og stimulere dem intellektuelt. Troverdige maktbruk kan også være nødvendig i utviklingsprosesser. Ledelsen bør i enkelte tilfeller kunne skjære gjennom (Skandsen et al., 2011) når oppgaver ikke blir gjennomført av personalgruppa. Kanskje mer struktur og styring kan overvinne friksjon og motstand? Den ene suksess-skolen i Nygårds undersøkelse viser til styring med hard hånd som en suksessfaktor. En ekstern prosjektleder med tydelig fremdriftsplan mot milepæler og stoppunkter med evaluering gjorde at det ikke ble rom for å la ting suse avgårde (Nygård, 2014). Det bør ikke være mulig å la være å gjennomføre det som er forventet i prosjektet. Vi kan ikke ha lavere forventninger til oss selv enn vi har til elevene våre. Jeg er overbevist om at klar styring og forventninger til utførte arbeidsoppgaver og endring er viktig for at elevene skal få et reelt utbytte av kompetansehevingsprosjektet. Når representanten fra SePU skal svare på hva som har mest betydning for at et prosjekt skal bli en suksess, sier vedkommende: «Ledelse, jeg er ikke i tvil om at også i forlengelsen av prosjektet så handler det mye om nettopp det.»

Lærerne snakker også om store variasjoner i kvalitet hos veilederne fra SePU. Særlig sier lærerne seg mindre fornøyd i modul 2. En lærer sier at «noen har vært dårlig forberedt og har måttet bli forklart hvilke elever vi jobber med, hva som er den daglige utfordringen og på hvilke nivå IKT brukes i videregående skole». En annen lærer sier: «Det har vært store variasjoner fra SePU, og særlig veiledningen i år to har vært for dårlig». Veiledningen fra SePU var ment som en drahjelp for å kontekstualisere og for å støtte lærere i å forstå modulteksten. Misnøyen kan henge sammen med frustrasjon over ikke å mestre det digitale verktøyet godt nok, men lærerne viser også til eksempler hvor veileder måtte få en inngående forklaring på hvordan yrkesfaglærers hverdag er før de i det hele tatt kunne få gitt noen tips.

I kartleggingsundersøkelsen fra SePU ser man også at skolens lærere er mindre fornøyd med veiledningen fra ledelse og SePU, og de opplever å få mest støtte og veiledning gjennom erfaringsdeling med kollegaer og ved observasjon og tilbakemelding fra kollegaer (Forfang et al., 2016). Empiriske undersøkelser tyder på at det meste av læringen i organisasjoner foregår

som uformell læring blant kollegaer nært knyttet til utførelsen av arbeidet, og mindre gjennom planlagte innovasjoner (Døving, Lines & Tobiassen, 2007). Dette viser at jo nærmere klasserommet man er, dess mer utveksling og læring kan skje. Når mest læring skjer ved erfaringsutveksling, kan en kanskje spørre om skoleutviklingsprosjekter er bortkastet tid. På den annen side har eksterne ressurser og foredragsholdere en viktig rolle i å inspirere og lede kompetansen i personalgruppa i byggingen av en felles plattform og i retning av et felles elevsyn (Nygård, 2014). Dette fremhever kompetansesenterets viktige rolle i SKUP. Skoleutviklingsarbeid må være tuftet på forskning.

Det er overaskende hvordan SePU har valgt å presentere resultatene fra veiledningen i evalueringsrapporten (Forfang et al., 2016), gjengitt på side 14. Teksten er basert på at svaralternativene nokså bra, bra og meget bra er summert. Min tolkning er at de som merker av nokså bra på en slik skala, er mindre fornøyd med veiledningen. Det er viktig at fylket, SePU og skolelederne erkjenner et forbedringspotensial på bakgrunn av disse resultatene. Gode oppfølgings- og veiledningsstrategier må videreutvikles i møte med lærere i videregående skole i fremtidige skoleutviklingsarbeider.

4.3.2 Standarder for lik undervisningspraksis?

Lærerne og lederne ble spurt om hvordan de arbeidet med å utvikle nye standarder for skolen. Lærerne ble også spurt om de kjenner igjen noen av standardene fra sine egne gruppers innspill, hvordan de oppfattet standardene og om disse har ført til at de har endret sin undervisningspraksis. Lederne ble spurt om hvordan standardene er ment å brukes, og hvorfor det resulterte i det det gjorde. Representanten fra SePU ble spurt om hvorfor det var viktig at skolene skulle etablere undervisningsstandarder som en avslutning av modul læringsledelse, og hvilke anbefalinger som ligger til grunn for utviklingen av slike standarder. Representanten fra fylket ble spurt om de legger noen føringer for hvordan undervisningsstandardene skal se ut (vedlegg 1-4).

Med bakgrunn i oppgaveteksten og utprøving av ny praksis i klasserommet, skulle hver arbeidsgruppe sende inn forslag til nye undervisningsstandarder. Ledelsen skulle utvikle dem videre til skolens nye standarder. I modulteksten refereres det til at skolen skulle utvikle standarder som skulle legge føringer for en felles forskningsbasert undervisningspraksis (Fullan, 2014; Hargreaves & Fullan, 2012). Representanten fra SePU, utvikleren selv, er ekspert på denne tematikken og sier følgende:

Det er viktig at det er skolens og ikke gitt fra noen andre. Så vi anbefaler at det må være utviklet på eget hus, at kollegiet har laget det, og at det gir mening innenfor veggene her. Man kan ikke lage nye standarder hvert halvår, så du må lage noe som blir et aktivt verktøy som kan brukes over tid. Elevene har godt utbytte av at lærerne bruker noen felles arbeidsformer og at de bruker noe felles språk. Det er et stort diskusjonstema mellom pedagogiske standarder og det som kalles for standardisering, for det skal ikke bli en manual. Pedagogiske standarder må til en viss grad komme nedenfra inspirert og belyst av forskning. Pedagogiske standarder bør være utviklet på en slik måte som gjør at de kan brukes for å reflektere, debattere og videreoperasjonalisere. En standard kan være at alle skal skrive målene for timen på tavla, mens en pedagogisk standard kan være at elevene kjenner måla. På et eller annet tidspunkt så blir det for stramt, det egner seg ikke til å skape videre refleksjon og blir bare en tvangstrøye. Et godt eksempel på en standard som kan fungere på metodenivå/standardisering er at alle lærere skal gi leksene i kalenderfunksjonen på It`s Learning slik at alle gir lekser og planer på samme sted. Da kan elever og foreldre fort finne fram.

Når jeg spør informantene om hvordan de nye standardene fungerer, viser det seg at både lederne og lærerne er usikre på hvilke standarder det er snakk om. Dette indikerer at det er for mange standarder, styringsdokumenter og regler å forholde seg til på huset. Ledelsen uttrykker at det var vanskelig å lage nye standarder siden forslagene fra gruppene var veldig forskjellige. Når ledelsen skulle videreutvikle gruppenes forslag, var de også blitt klar over at skoleeier skulle komme ut med undervisningsstandarder som alle skolene i fylket skulle implementere. Rektor sier: «For å unngå konflikt mellom egenutviklede standarder og fylkets, turte ikke ledelsen å gå for hardt ut, og vi valgte å lage en brosjyre som kunne si noe om både verdier og standarder for skolen». Prosjektleder sier: «Når du spør om nye standarder – så har vi ikke laget så mye nye standarder egentlig, med bakgrunn i at det kommer nytt fra VGO». Høsten 2015 ble det delt ut en brosjyre som ifølge lederne ble utarbeidet for å promotere skolen mot elever og foresatte, og innholdet ble fylt både med verdigrunnlag og noen

standarder. Ingen av lærerne i intervjuet kjente igjen noen av sine forslag i dette, selv om de representerte fem ulike grupper. Brosjyren stemte ikke overens med det flere av lærerne hadde sett for seg. Kanskje skulle lærerne også blitt informert om den parallelle prosessen, hvor fylket utviklet standarder. Lederne forteller også at elevundersøkelsen og lærerundersøkelsen lå til grunn for utvikling av brosjyren. Da er det kanskje ikke så rart at lærerne ikke dro kjensel på sine egne innspill?

Institusjonaliseringsfasen i et prosjekt er fasen der den nye kunnskaper og kompetansen blir varig og bærekraftig og blir en del av skolens hverdagspraksis. Jeg vil hevde at det hadde vært naturlig at disse standardene skulle være det som ble evaluert etter prosjektdeltagelsen. Her er de beste eksemplene på funksjonelle handlinger som skal overføres til drift, og videre sikre at kvaliteten på ny praksis opprettholdes og videreutvikles (Skandsen et al., 2011). Prosjektleder tror disse standardene er for vage til å kunne bidra til en mer felles undervisningspraksis. Lærerne sier også at denne brosjyren ikke har ført til at deres undervisningspraksis har endret seg. Rektor påpeker at «brosjyren er ikke statisk, og kan videreutvikles etter hvert, men et utgangspunkt for å vise at vi har vært i prosjekt der vi har hatt et felles fokus». Dette tyder på at intensjonen med standardene fra ledelsens side nødvendigvis ikke var å bidra til å endre lærernes praksis.

Vi har et kvalitetssystem på skolen som samler ulike dokumenter og standarder som vi bruker i vår praksis. Rektor sier:

Tydelig rutine på føring av fravær, håndtering av uønsket adferd er noe som skal ligge i kvalitetssystemet vårt. En brosjyre er mer en merkevare, omdømmebyggende format, og hvis alt skulle bli satt i en sånn brosjyre, ville det bli et uhåndterlig format for en elev eller foresatt.

Lærerne var ikke klar over at det skulle utvikles et format som skulle innrettes mot elever og foresatte når de sendte inn sine forslag. Rektor sier at «det var vi i ledergruppa som bestemte dette på en ledersamling». Nygårds undersøkelse viser konkrete standarder som lærerne var med på å utvikle. Disse ble implementert og institusjonalisert der skolene lyktes med skoleutviklingen. Standardene går blant annet på fraværsoppfølging: «Lærerne møtes de to første timene hver mandag med fraværsoppfølging og klassemiljø på agendaen». «Kontaktlærer møter alle elevene hver morgen, og er med ved oppstart av gymtimer»

(Nygård, 2014). Det er flere måter å utvikling standarder på. Dette er standarder som kan endre lærernes praksis, og de var neppe ment som standarder for foresatte.

Fylkesrepresentanten fortalte om hvordan fylkets nye standarder var ment å utvikles. «Det skal være faglige og gode standarder som er kjernen av det som er undervisningspraksis for læringsledelse. Skolene kan legge til sine egne». På den annen side presiserer informanten at når man er utdannet pedagog, så er det en selvfølge at man skal kunne lage en god plan for en god time. Når fylkeskommunen velger å utvikle felles standarder, så uttrykker neppe dette en selvfølgelig tillit til lærerens kompetanse. Lærerne har hatt en forventning om at de i felleskap skal utvikle nye standarder for undervisning på skolen, og så ender det hele med at fylket kommer med en plakat som skal henges opp i hvert klasserom. Dette virker lite motiverende, selv om skolen kan supplere med egne standarder. Opplevd mistillit kan føre til motstand også hos de mest engasjerte lærerne. «Det er da vel ingen som kommer og henger opp en plakat på tannlegekontoret som sier hvordan tannlegen skal gjøre jobben sin. Punkt 1: Be pasienten å gape opp». Undervisningsstandardene fra fylket er godt forankret i forskning, på lik linje med utviklingsprosjektet. De erfares imidlertid som en «top-down-strategi», og at det er de eksterne interessene som overstyrer interne behov (Schratz, 1999). Her handler ikke fylket på grunnlag av den forskningen som sier noe om hvordan utviklingen av gode standarder bør foregå. Informanten fra SePU var ikke klar over at fylket skulle komme med undervisningsstandarder til alle videregående skoler og virket overrasket da jeg fortalte dette. Det ble argumentert for at standardene bør utvikles på eget hus, og at det er viktig med eierskap. Informanten har imidlertid tidligere hevdet at det at innholdet gir mening er viktigere enn et sterkt eierforhold. Det kunne vært interessant å spørre de ansatte om standardene vi fikk fra fylket gav mer mening enn brosjyren som ble utviklet på eget hus.

Ingen av informantene tror at utviklingen av disse standardene har ført til en mer forent undervisningspraksis, og at vi klarer å håndtere regler mer likt. Rektor sier:

Nei, på denne skolen håndterer vi ikke dette likt, hverken når det gjelder å føre fravær eller uønsket adferd. Men SKUP har bidratt til at vi har fått et større fokus på betydningen av strukturer og felles regelhåndtering. Folk begynner nå å konsultere, rådføre seg og søke mer kontakt.

Informanten tror ikke dette har noe med brosjyren å gjøre. «Nei, brosjyren er bare rammen - et visuelt uttrykk».

Prosjektleder sier at:

Det er viktig for elevene at ikke all undervisningspraksis blir for lik. Man må få frem fagenes egenart, og det er mange måter å være en god norsklærer på. Skolen må ha noe grunnleggende felles for hvordan den gode timen skal se ut.

Stortingsmelding 20 åpner for variasjon, fleksibilitet og tilpasninger til behov i ulike bransjer og fag. Økt differensiering kan gi større variasjon av praktisering i yrkesopplæringen (Meld.St.20 (2012-2013), 2013). Denne friheten er viktig for yrkesfaglærere, og det er derfor avgjørende at ikke standardene blir en standardisering eller en tvangstrøye som går på bekostning av friheten. Rektor sier: «Jeg håper vi kunne ha noen kjennetegn på den gode opplæringsøkta. Med noe innledning og introduksjon, noe elevaktivitet og at man avslutter med å lese tilbake igjen». Dette fikk vi altså på en plakate fra fylket høsten 2016. Lærerne sier det er vanskelig å ha gode avslutninger på timen, og at det er mer naturlig med oppsummeringer på slutten av et tema enn på slutten av hver time. En lærer sier «det er lettere i programfag å få til gode avslutninger, siden lærerne der har flere timer etter hverandre». Skolen har så langt ikke supplert med noen egne standarder.

4.3.3 Fravær og frafall

En overordnet målsetting for å delta i SKUP-prosjektet var å redusere frafallet, øke gjennomstrømmningen og bedre resultatene. Informantene ble spurt om hvordan SKUP og læringsledelse har bidratt til dette arbeidet. Lederne ble spesielt spurt om hvilke tiltak som settes i verk mot frafall på skolen (vedlegg 1-4).

Fylket sier at «SKUP ikke har vært et konkret tiltak i arbeidet mot fravær og frafall, men en del av mange tiltak. Pedagogisk læringsledelse er viktig i alle fag». Lærerne sier at SKUP-prosjektet ikke har ført til endringer av praksis knyttet til fravær og frafall. Dette viser at SKUP-prosjektet ikke primært har vært et prosjekt som skulle utvikle strategier mot frafall, selv om alle informantene enes om at dette er en viktig målsetting for prosjektet. Det ble altså ikke utviklet en ny måte å håndtere fravær og frafall på. Derimot håper man på indirekte

effekt. Det kunne vært en idé at både skolen og avdelingene utvikler standarder, men at disse naturligvis må være forenelige.

Man kan spørre seg om utvikling av undervisningsstandarder burde vært tydeligere innrettet mot frafallsproblematikk og fravær, noe i retning av de konkrete tiltakene for fraværsoppfølging og bedring av klassemiljø som kommer frem i Nygårds undersøkelse. Ikke minst fordi deltagerskolen gjennom flere år har slitt med mye fravær. Dette ville muligens også ført til at deltagerne i større grad ville oppleve at vi faktisk jobbet for å nå målsettingen for prosjektet, og mer presist ta tak i deltagerskolens utfordringer. Ved skoler der alle medarbeiderne kjenner til den formulerte strategien mot frafall, og der det arbeides grundig med en handlingsplan, er erfaringene at dette gjør en stor forskjell for elever på yrkesfag som strever med gjennomføringen (Jensen & Larsen, 2011).

Det at deltagerskolen har mange elever på yrkesfag, er grunnen til at jeg velger å trekke frem eksempler herfra. Det som er oppsiktsvekkende i Jensen og Larsens (2011) rapport, er at punktene i stor grad omhandler organisatoriske tiltak som handlingsplaner og strategier. Dette er nettopp tiltak som det er arbeidet med i det generelle pedagogiske prosjektet SKUP. Det er lagt vekt på å etablere god kontakt med politisk ledelse på kommunenivå og med andre utdanningsinstitusjoner. Betydningen av å ha fokus på elevenes lærerforutsetninger, et sosialt og faglig felleskap og gode elev-lærer-relasjoner med personlige tilbakemeldinger, understrekes sterkt. Dette indikerer at også SKUP-prosjektet inneholder viktige elementer i kampen mot frafall i yrkesopplæringen.

Vi fått gjort lite med målrettet arbeid for å styrke praksisrettet læring hvor allmennteori integreres i verkstedundervisningen (Jensen og Larsen, 2011). En av standardene som skolene i Nygårds undersøkelse viser til, er nettopp at både fellesfaglærere og programfagslærere har personlig tilknytning til avdelingen. Yrkesretting av fellesfagene blir derfor en naturlig konsekvens, og mye av fellesfagundervisningen foregår på verkstedet (Nygård, 2014). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering ser ut til å være en vei for å hindre frafall i den videregående skolen (Sylte, 2015). Hvis prosjektet delvis hadde vært utviklet på avdeling, og fagstrategier fikk mer fokus i kampen mot frafall, kunne dette også danne grunnlag for å utvikle en standard. En slik standard kunne si noe om hvordan vi yrkesretter undervisningen i fellesfag og programfag, hvor teorien må relateres til en praktisk kontekst. Yrkesretting av fellesfag vil ha betydning for at elevene skal klare å opprettholde skolemotivasjonen, og

etterhvert oppleve god mestring og gode karakterer (Sylte, 2015; Nore & Halland, 2010). Representanten fra SePU sier at standarder må tåle å bli belyst av forskning.

Deltagerskolen har imidlertid gjort mye for å følge opp fravær, og planlegger også nye tiltak. Prosjektleder sier. «Det nye kvalitetssystemet, og at kontaktlærer må varsle ved bekymring om fravær, er viktig». Rektor sier at «avdelingsleder har vært tettest på og følger opp fravær og negative karakterer. Avdelingsleder belønner elever som har null fravær i løpet av en måned». Jeg tror et godt grep vil være å få en miljøveileder som kan jobbe for administrasjonen og ringe hjem til elever som ikke møter opp og ikke gir beskjed. Dette kan være et element i en ny fraværstrategi. Rektor sier videre at «vi har etablert klassens time som en fast standard og felles praksis. Det er nå nedfelt i kvalitetssystemet». Dette er tiltak som kan ses som synergieffekter av prosjektet, eller som parallelle prosesser. Prosjektleder mener det er kontaktlærers jobb å agere når det er bekymring rundt fravær. Det er ikke ledere som skal sjekke fravær og gå og spørre kontaktlærer hva som skjer. Rektor påpeker elevenes plikt til å møte til undervisning. «Det er ikke bare en rettighet, det er også en plikt. Elevene må bidra sjøl». Det er uansett viktig at strategier mot frafall synliggjøres og diskuteres i personalgruppa.

Med ny fraværsgrense på 10 % som trådte i kraft høsten 2016, blir det vanskelig å måle om SKUP har hatt en innvirkning på fraværstallene ved deltagerskolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Vi ser at fraværet går ned, men vi vet ikke hvilke konsekvenser dette får for gjennomføringen til elevene, og slett ikke hvilken betydning kompetansehevingsprosjektet har hatt. En ny fraværregel gjør at lærerne må endre praksis umiddelbart. Det som er blitt bestemt må gjennomføres i hele organisasjonen, og det utfordrer lærernes endringskompetanse. Hvor fort kan lærerne endre sin praksis når de må? Selv om endring av fraværsoppfølging rent praktisk ikke er det samme som å lede læringsprosesser, vil jeg være kritisk til hvor raskt endring av praksis faktisk kan skje. I organisasjonsteorier som sier noe om tidsperspektivet i institusjonaliseringsfasen, antas det å gå 3-5 år før den nye praksisen setter seg i organisasjonen (Skandsen et al., 2011). Hvis nye standarder for undervisning er laget og vedtatt, og dette tas opp på avdeling og i faggruppene slik at vi får muligheten til å diskutere og reflektere over oppfølgingen i praksis, så tror jeg det er mulig å gjøre endringer på kortere tid. Dette er imidlertid avhengig av tydelig ledelse og engasjement fra lærerne.

4.3.4 Evaluering av samarbeid og effekter

Informantene ble spurt om hvordan prosjektet skulle evalueres og videreføres, og hvilke nye rutiner og endring av praksis prosjektet har medført. De ble også spurt om hva som kunne vært gjort annerledes, og om hvordan man kan styrke samarbeidet mellom skoleeier, forskermiljøet og deltager skolen. Noe av dette er allerede løftet frem i tidligere delkapitler. Her vil jeg påpeke forhold som ikke tidligere er diskutert (vedlegg 1-4).

Evalueringen av kartleggingsundersøkelsen fra SePU (se s.13) viser fremgang på sentrale områder. Det gjelder undervisning med struktur, mål og oppsummering av timer, feedback til elever og læringsstrategier. Skolen som helhet skårer også høyere enn gjennomsnittet for skolene i fylket på de fleste områder (Forfang et al., 2016). Lærerne sier at arbeidet med modulteksten ikke har skapt noen varige endringer eller nye rutiner, men at de kanskje har blitt litt mer bevisst på viktigheten av en plan for dagen, forutsigbarhet og tydelighet i avslutning. Rektor sier: «Jeg håper jo ikke at personalet føler at det ikke har gitt mening, for de tilbakemeldingene vi har fått viser jo at mange synes dette både har vært viktig og nyttig - selv om det har vært mangler».

Lærerne i foreliggende undersøkelsen sier at de ikke har endret undervisningspraksisen sin ved å delta i SKUP. Dette er det samme oppsiktsvekkende resultatet som Nordby og Adalberon (2016) avdekket i sin undersøkelse. I en artikkel om skoleutvikling stiller de spørsmålet om slike prosjekt er en mulighet for forbedring eller bortkastet tid. Rektor sier: «Jeg opplever også at enkelte læringsgrupper synes dette var bortkastet tid, eller at de heller ville brukt tida på noe annet». Poenget er at det ikke er noen automatikk i at et skoleutviklingsprosjekt vil gi en umiddelbar effekt, og at effektene er vanskelig å måle. Både prosjektleder og rektor sier at det er for tidlig å måle om vi får økt gjennomføring. Informanten fra SePU sier: «Vi følger med på gjennomføringsbarometeret». Målingsmetoden av effekten som SePU bruker, kan diskuteres. Kanskje burde det vært mer enn denne kartleggingsundersøkelsen, og SePU skriver også selv i rapporten at det ikke er tilstrekkelig for å gå i dybden av fenomenet (Forfang et al., 2016). Kvalitative studier som denne kan bidra til å se flere sider av saksforholdet. I evalueringsrapporten fra SePU får lærerne svarer naturligvis lærerne bare på de spørsmålene som blir stilt. Det hadde kanskje blitt stilt andre spørsmål hvis en ekstern forsker hadde hatt ansvaret for å måle effekten.

Institusjonaliseringsfasen er når den nye kompetansen blir varig og bærekraftig, og en del av skolens hverdagspraksis (Miles & Huberman, 1994). Skandsen m.fl. har i sin modell en

evalueringsfase der de beste eksemplene på funksjonelle handlinger overføres til drift (Skandsen et al., 2011). Det er uklart om skolen har vært gjennom evalueringsfasen hvor det evalueres hva som er godt nok og hva som må forbedres før det settes over i ordinær drift. Nygårds undersøkelse viser til at de skolene som hadde planlagt en evalueringsfase, også hadde de positive resultatene som ble overført til ordinær drift (Nygård, 2014). Jeg kan ikke se at det har vært en slik grundig evalueringsfase i SKUP-prosjektet, der gode eksempler har blitt videreført. I hvert fall har ikke lærerne, så vidt jeg er kjent med, vært del av en slik prosess. Langt på vei vil jeg hevde at vi ikke har annet konkret å institusjonalisere enn fylkets nye standarder for undervisning. Disse kunne ha kommet helt uavhengig av SKUP-prosjektet.

Som en videreføring ønsker ledelsen å fortsette med observasjon, refleksjon og feedback mellom kollegaer. Det satses på konkrete fraværstrategier og fagstrategier i forlengelse av prosjektet. Vi fortsatte med IKT i lærerpar og kollegaobservasjoner høsten 2016. Parallelt har skolen gjort en stor jobb med å utvikle et digitalt kvalitetssystem. Dette oppfatter jeg som en indirekte konsekvens av prosjektet og en videreføring av aktiviteter. Det kan ses på som en del av institusjonaliseringsfasen. Representanten fra fylket sier:

Vi vil videreføre prosjektperioden ved at skolene nå går inn i et program. Vi vil satse på å styrke mellomlederne enda mer, og å jobbe videre med pedagogisk bruk av IKT. Det viktigste for fylket nå er å klare å få skolene til å videreføre det med å ha en fast tid til pedagogisk refleksjon og samarbeid.

Dette viser at prosjektet blir fulgt opp og at det ikke blir hengende helt i luften uten noe forståelig kontekst (Nordby og Adalberon, 2016), men strategien kunne vært tydeligere formidlet. Jeg vil hevde at det som skal institusjonaliseres må være konkret, og helst være fra oppgaver i prosjektet. I Nygårds undersøkelse pekes det på at de igangsatte tiltakene gjennom prosjektperioden er innført som rutiner: «Sånn gjør vi det her, og det er utenkelig å gå tilbake» (Nygård, 2014). Det er vanskelig for meg å se hva som er blitt implementert og institusjonalisert fra SKUP-prosjektet i forhold til hva som har med andre parallelle prosesser å gjøre. Hvis lærerne selv hadde fått utvikle noe i prosjektet, og som videre skulle institusjonaliseres, vil jeg hevde dette kunne økt effekten og minsket mye av motstanden.

Informantene fra kompetansesenter, fylket og delvis ledelsen har vært opptatt av å påpeke det vi har lyktes med, mens lærerne har vært mest opptatt av hva som kunne vært gjort

annerledes. Dette kan tolkes som en «top-down-styring». Lederne, representantene fra fylket og SePU ser ut til å være godt fornøyd med samarbeidet. Fylkesrepresentanten sier:

Fleksibilitet fra alle tre parter har ført til et godt samarbeid med åpenhet og ærlighet, noe som skal føre til at vi finner gode løsninger videre. Her har de kommet mye lengre enn i tidligere prosjekter. For det er sånn at skoleeier oppfattes som en kontrollør, selv om dette ikke er vår hensikt. For vi er jo absolutt interessert i at skolene fungerer og at lærerne gjør så godt de kan.

Representanten fra SePU synes samarbeidet har vært utviklende, og presiserer at det de har gjort er noe som har truffet alle, og det har vært veldig spennende. Rektor sier at «det allerede har vært en læringsreise, og endringer har blitt gjort underveis med tanke på rammer og innhold. SePU har også fått en usminket versjon tilbake. De trenger også tilbakemeldinger for å utvikle nye konsepter». Alle disse uttalelsene viser til gode og åpne prosesser i trekantsamarbeidet, selv om tidligere diskusjoner viser at det har vært utfordringer underveis. Det er et stort pluss at samarbeidsaktørene i hovedsak har en så positiv erfaring med gjennomføring av dette prosjektet. Om jeg som forsker og lærer på deltagerskolen får en helt usminket versjon av samarbeidet, er jeg usikker på. Dette fordi informantene nødvendigvis bekler sine stillingsroller i intervjusituasjonen.

Rektor snakker om sideeffekter av prosjektet.

Det har vært nyttig for å komme litt i modus, og det vil komme elevene til gode på et eller annet tidspunkt. Jeg håper prosjektet har bidratt til lyst, at det er en vilje til å jobbe videre med å reflektere over egen praksis. Jeg tror elevene merker at det skjer noe i skolen. To år med dette går ikke upåaktet hen. Det er ikke sikkert vi klarer å måle det ut i en kartlegging, eller at vi ser de drastiske endringer.

Nygårds undersøkelse sier at det å oppnå synlige resultater gjør at mye av diskusjonene og motstanden stilnet på suksesskolene (Nygård, 2014). Jeg vil hevde det er av stor betydning at lærerne ser at prosjektet gir synlige resultater, og at kartleggingen fra SePU viser fremgang (Forfang et al., 2016), gjengitt på s. 13. Men disse resultatene er så vidt meg bekjent ikke lagt

frem for lærerne. Jeg mener det er av stor betydning at man har stoppunkter underveis der man evaluerer, justerer og peker på konkret fremgang. Lærerne må få delta i en grundig evalueringsfase som bidrar til at det institusjonaliseres god praksis fra eksempler som løftes frem i utviklingsarbeidet (Nygård, 2014; Skandsen et al., 2011, s. 20).

Aas (2013) sier det er flere måter å lykkes med skoleutvikling på, men at profesjonelle læringsfelleskap neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer. Representanten fra fylket avslutter med å si: «Det er grundighet fra alle aktører på alle nivåer som skal til for faktisk å lykkes»

4.4 Supplerende kritiske perspektiver

Når det gjelder kritikk av gjennomføringen av foreliggende studie, belyses dette både i metodekapitlet og i analysen. I det følgende kommer noen supplerende betraktninger.

Metodetriangulering kunne gitt større tyngde til resultater og konklusjon. Det ville vært en styrke å belyse fenomenet fra flere sider. For eksempel kunne en supplerende kvantitativ undersøkelse blant alle lærerne, med egenutviklede spørsmål, kunne bidratt til å kartlegge hvor mange som opplevde en relevant utvikling og endring av sin undervisningspraksis. Det kunne gitt svar på hvor stor prosent som faktisk er fornøyd med gjennomføringen av SKUP på, og videre dannet et bredere grunnlag for å diskutere resultatene fra SePUs kartleggingsundersøkelse. En undersøkelse blant elevene når det gjelder lærernes gjennomføring av timene og håndtering av regelverket før og etter SKUP, kunne gitt en tydelig indikasjon på om praksisen faktisk endres.

Temaene som berøres i denne studien spenner vidt, noe som har medført gjennomgang av mye teori. En smalere teoriforankring kunne gitt en mer spisset og utdypende studie, og mer plass for refleksjon og analytisk framstilling i teorikapitlet.

Det kan være vanskelig å gjennomføre alle forslagene i konklusjonen. Det er begrenset hvor mange fokusområder det går an å løfte frem i ett og samme utviklingsprosjekt.

I et arbeid som involverer mange ulike temaer er det naturlig at ikke alle deler av rapporten blir like solid. Det har vært mindre fokus på begreper, begrepsutvikling og også på læreplananalyser. Ny tilbudsstruktur i yrkesfagene og nye læreplaner som er i ferd med å utvikles, har jeg ikke funnet plass til i denne oppgaven.

5.0 Oppsummering av sentrale funn

Funnene som er oppsummert i dette kapitlet, er forankret både i empiri og en utvalgt teoretisk referanseramme, men også i forslag som er fremmet av forsker med bakgrunn i de forutgående diskusjonene. Forskningsspørsmålene og problemstillingen vil besvares, og videreføring og spredningstiltak vil diskuteres.

5.1 Forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan skoleutviklingsprosjekter imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase?*

I en initieringsfase er det mye det skal tas hensyn til, som for eksempel planlegging og rollefordeling. Det kommer tydelig frem at lærerne kunne tenkt seg å være mer involvert i denne fasen, og det er godt dokumentert at lærernes stemme bør høres i alle aspekter av et skoleutviklingsprosjekt. Det er lærerne som skal omsette det hele i praksis. Det kommer frem flere forslag som kunne bidratt til at prosjektet hadde blitt mer forankret i personalgruppa. En grundigere førprosess fra skoleeiers side, som for eksempel fremtidsverksted eller fokusgruppeintervjuer med ulike faglærere der skolene kunne skissere sentrale utviklingsbehov, kunne blitt et konstruktivt bidrag inn i anbudsutviklingen. Tydeligere og færre målsettinger ville gjort det lettere å huske målene etter 2 år i prosjekt. Slik kunne en unngått en del forvirring. Det er viktig å gjøre en god evaluering før man skal i gang med neste oppgave, og det burde totalt sett vært færre oppgaver i modulteksten. Kanskje ville flere valgmuligheter ført til bedre tilpasning til den enkelte lærers opplevde utviklingsbehov. Det må settes av god tid til samarbeidsmøter, og om mulig mer samarbeidstid og pålagt tilstedeværelse. Lærergruppene som samarbeider bør ha samme fag og/eller klasser så ikke prosjektet går på bekostning av det ordinære samarbeidet om undervisningen. På den annen side er deling på tvers av fag og klasser viktig for å skape en god organisasjonskultur, og å utvikle en mer enhetlig praksis på skolen. Lederne kunne i større grad ha tilpasset oppgavene til den personalgruppa de kjenner, men fylket er skeptisk til at skolene justerer for mye. En mer skreddersydd modul 2 der skolene blir bistått i å utvikle delprosjekter, en respons ut fra utviklingsbehov i deltagerskolen, kan synes å være et godt grep. Når oppgaver og rammebetingelser er fastsatt på forhånd fra fylkets side, blir initieringsfasen særlig utfordrende. Et ferdigutviklet prosjekt kan ikke gjennomføres slik utviklingsmodeller og

teorier som det er henvist til i denne oppgaven anbefaler. Her er det helt sentralt at deltagerne er med på å definere utviklingsbehovene. Studien viser at informantene opplever både politisk press og styring ovenfra selv om skolen har «valgt» å melde seg på. Det kan langt på vei fastslås at konseptet med trekantsamarbeid om utviklingsprosjekter fortsatt kan forbedres for å utvikle en mer «bottom–up-strategi». Det må også bemerkes at lærerne har hatt kanaler for å kunne fremme forslag til endringer og justeringer. Mulighetene har vært lite brukt. Kollegaobservasjon tidlig i prosjekt kan bidra til å minske motstanden

5.2 Forskningsspørsmål 2

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan foreta tilpasninger til ulike fagfelt ved gjennomføringen av prosjektet for å imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov?*

Det kreves innsats og nøyaktighet på alle nivåer for at et slikt prosjekt skal treffe yrkesfaglærerens kompetansebehov slik det her etterspørres. En god tilnæringsmåte kan være å inkludere fagstrategier og yrkesdidaktikk, særlig når prosjektet gjennomføres i videregående skole der elevene møter en rekke nye fag og muligheter for yrkespraksis. Et tydeligere fokus på å kontekstualisere prinsippene og oppgavene er nødvendig, særlig i prosjekter der lærere er lite involvert i initieringsfasen. Prosjektet ville ikke bare oppleves mer relevant, men også ha større mulighet for å bidra til et løft for våre elever på yrkesfag. Foreliggende studie viser at lærerne trenger hjelp til å se overføringsverdien til eget arbeid på yrkesfaglige studieretninger. Dette kan bedres ved at det settes av tid til en ressursperson i prosjektet som kan veilede spesielt innenfor dette problemområdet. Prosjektets innhold kan også diskuteres mer i fagmøter og på avdeling. Slike tiltak trenger ikke være særlig fordyrende, men vil trolig heve effekten av prosjektet betydelig. Det er viktig at prosjektperioden ikke innebærer en fortregning av det strukturerte arbeidet som alt er etablert for å løfte yrkesfaglærernes kompetanse. Dette gjelder hospitering, FYR-samarbeid og utvikling av strategier for å samarbeide bedre med praksis- og lærebedrifter. Selv om det ikke er mulig å gjøre alt på en gang, ville det være en stor fordel å få til en videreføring av prosjektet i form av delprosjekter på hver avdeling. Dette vil bidra til at deltagerne får økt eierforhold til prosjektet, og gjør at det blir mer tilpasset yrkesfaglærernes hverdag. Videre vil det sikre at utvikling av fagstrategier ikke stopper opp. Dette vil trolig være en mer treffsikker tilpasning enn kun valg mellom moduler. Dette betyr ikke at lærere ikke må jobbe med sin

IKT-kompetanse. Tilpasset opplæring er et kjernebegrep i skolen, og også skoleeier må kunne forventes å tilpasse oppleggene bedre til den enkelte skole, elevgruppe og fag når de har klart uttalte forventninger til hva en profesjonell pedagog skal kunne. Kompetanseheving handler også om læringsbetingelser. Læringsledelse er relevant for både verksteds- og klasseromsundervisning. Varme relasjoner, feedback og klasseledelse er viktig i yrkesfag. Det viser seg at yrkesfaglærerne har hatt mye å bidra med i SKUP, men ulike fagtradisjoner kan skape problemer for lik regelhåndtering. Skolen bør ha en gjennomgang på hver avdeling, og på skolen som helhet, når elevene opplever regelhåndteringen urettferdig.

Det var ikke bare yrkesfaglærerne som var misfornøyd med modul 2. Å kontekstualisere mer avdelingsvis ville kunne fått frem gode eksempler på hvordan pedagogisk bruk av IKT kan videreutvikle yrkesfaglæreres samarbeid med arbeidslivet og bedre vurderingspraksisen. Det er viktig at lærere ikke avskriver gode pedagogiske eksempler fra andre fag, men er aktivt nysgjerrige for å finne overføringsverdien til eget arbeid. Både ledere, representant fra fylket og kompetansemiljøet uttrykker vilje til å justere opplegget underveis, men da må lærerne gi beskjed når ting ikke fungerer og komme med reelle forbedringsforslag. Alle kan forbedre seg, og prosjektets form kan videreutvikles gjennom nevnte tiltak for bedre å være tilpasset yrkesfaglærernes kompetansebehov.

5.3 Forskningsspørsmål 3

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet slik at det gir varig effekt?*

Implementeringsfasen handler om å overføre idéene til handling, og oppgavene var formulert slik at lærerne måtte prøve ut nye ting. Lederne vedgår at de ikke fikk satt av tid til å være ute i klasserommene og følge opp undervisningen. Mer direkte involvering fra ledelsens side bør etterstrebes (Robinson, 2007). Det er mye å hente på nærmere kontakt når det gjelder lærerens formelle og uformelle undervisningsmetoder. Dette bør inngå i skolens implementeringsplan, og skolevandring med lederne ut i klasserommene bør vurderes. Etablering av en funksjon der en fagkoordinator brukes som ressursperson i kontekstualiseringsarbeidet bør også inngå i implementeringsplanen. Skolelederne har ansvaret for å implementere et prosjekt de selv ikke har vært med å utvikle. Ikke desto mindre hevder skoleeier og SePU at om prosjektet skal bli

en suksess, så må ledelsen lykkes med implementeringen. SePU har størst eierskap til prosjektet, og kunne nok tatt et større ansvar i å bistå lederne i implementeringsfasen.

God koordinering av møtevirksomheten det første året viser seg å være svært viktig, noe som betinger en god strategi ved valg av gruppekoordinatorer. Det er godt dokumentert at utviklingsprosjekter må ledes med hard hånd og med en tydelig fremdriftsplan. Grupper må utføre det som er forventet, ellers blir det ikke noen effekter å snakke om.

Kartleggingsundersøkelsen fra SePU (se s. 14) viser at veiledning og oppfølging fra ledere og SePU kunne vært bedre. SePUs rolle er helt avgjørende for at personalgruppa skal få en felles forskningsbasert plattform for oppgavene som gruppene skal jobbe med. Kollegaobservasjon har vært positivt, og lærerne sier de har fått mye ut av det. Dette videreføres og antas å gi positive effekter. Ifølge forskning bør standardene for god undervisning utvikles på eget hus for å gi best mulig mening. Ingen av standardene som lærerne utviklet ble institusjonalisert etter prosjektperioden. Fylket kom med standarder som skulle gjelde for alle skoler. Lærernes innspill dannet grunnlag for en omdømmebrosjyre. Dette vitner om en uheldig prosess, som helt klart burde vært gjennomført på en annen måte. Det var et stort potensial for å utvikle standarder i organisasjonen, og for å håndtere situasjoner og regelverk mer enhetlig. Dette potensialet kunne vært utnyttet bedre til å bygge en VI-kultur.

Med bakgrunn i skolens mål om mindre frafall, kunne gruppene fått oppgaven å utvikle nye strategier som kunne institusjonaliseres. Da burde forskning på arbeid mot frafall i yrkesopplæringen legges frem siden det er mange yrkesfaglige elever på deltagerskolen. Yrkesdifferensiering er viktig i kampen mot frafall, og da ville det betydd mye med større vektlegging av yrkesdidaktikk i prosjektet. Arbeid med yrkesretting kunne også vært utviklet som en standard i arbeidet mot frafall. Det er vanskelig å måle effekter. Ny fraværsregel gjør det vanskelig å tolke gjennomføringsbarometeret med tanke på betydningen av SKUP. Lærerne i denne studien sier at de ikke har endret undervisningspraksis etter gjennomføringen av prosjektet. Innføringen av de nye standardene på skolen har heller ikke ført til særlig endret praksis, hevdes det. På den annen side ble det gjort en lærerundersøkelse i oppstarten og ved avslutningen av SKUP-prosjektet hvor lærerne evaluerer seg selv og sin egen undervisningspraksis. Den viser fremgang på flere områder, blant annet struktur, bruk av læringsstrategier, det å gi feedback til elever, tydelige mål og avslutninger av timer. Lærerne vurderer altså seg selv bedre på områder som skulle utvikles etter gjennomføringen av prosjektet. Ledelsen ønsker å fortsette med observasjon, refleksjon og feedback mellom kollegaer. Det satses videre på konkrete fraværsstrategier og fagstrategier i forlengelse av

prosjektet. Parallelt har skolen gjort en stor jobb med å utvikle et digitalt kvalitetssystem. Disse endringene kan ses på som et direkte resultat av prosjektdeltagelse, eller som en indirekte konsekvens. Synergieffekter, videreføring av oppgaver og en aktiv skoleeier tyder på at prosjektet ikke blir hengende i luften.

Mye motstand blir borte når man oppnår synlige resultater. Det bør etterstrebtes evalueringer som løfter frem gode eksempler og godt arbeid underveis. Målsettingen og veien mot målet må tydeliggjøres og repeteres for lærergruppa hele veien, så man ikke mister retningen. Det som skal institusjonaliseres bør være et direkte resultat av aktiviteter og tiltak vi har utviklet gjennom arbeid med prosjektet i egne klasser.

Det kreves innsats og nøyaktighet på alle nivåer for at prosjektet skal få effekt.

5.4 Konklusjon på hovedproblemstilling

Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å nå organisasjonens målsettinger?

Oppsummeringen i de foregående delkapitlene viser at flere grep er mulig for å gi yrkesfaglærere et godt utbytte av skoleutviklingsprosjekter. Kompetansen som er relevant for å nå målsettingene i organisasjonen er her skissert som kvalitetsindikatorer for en yrkesfaglærer forankret i forskning og teori. Noen av disse er sentrale i prosjektet SKUP, mens andre får lite fokus i prosjektperioden. Men grep kan gjøres både for at pedagoger generelt og yrkesfaglærere spesielt får relevant læringsutbytte av konsepter som SKUP. For det første må lærergruppene være mer involvert i initieringsfasen, gjerne allerede før anbudet blir skissert fra skoleeier. Dette kan skje ved en grundigere undersøkelse rundt skolens utviklingsbehov i forkant. Oppgavetekstene bør være bygd opp slik at observasjoner av praksis kommer tidlig, og det må være større valgfrihet og fleksibilitet. Slik kan de i større grad tilpasses lærerens opplevde utviklingsbehov. For det andre må den enkeltes skoles fag- og yrkesretninger reflekteres bedre gjennom gode tilpasninger. Et fag- og yrkesdidaktisk fokus fremheves. Det bør legges opp til mer kontekstualiseringsarbeid i fag- og avdelingsgrupper, og fagstrategier bør inkluderes. Dette vil føre til en mer relevant kompetanseheving for yrkesfaglærer, og slik bidra til skolemotivasjon, bedre resultater og gjennomføring. Målet om å institusjonalisere gode standarder må være synlig under hele prosessen. Organisatoriske tiltak mot frafall virker, og da må alle lærere bidra til en felles

praksis, både fellesfaglærer og yrkesfaglærer. Skolen må ha klare standarder for god undervisningspraksis og oppfølging av elever som sliter med skolemotivasjon og fravær. Lik håndtering av fraværsføring og regelverk er viktig i kampen mot frafall. Lærerne må vite hvilke standarder det er snakk om, og hvordan dette utøves i praksis, noe som kunne vært utviklet i prosjektet. Slik ville yrkesfaglærerne i høyere grad oppnådd en kompetanse som er relevant for å kunne nå skolens mål med å delta i prosjektet, særlig det som gjelder mindre frafall og høyere elevresultater. Yrkesfaglærerne har gjennom modul læringsledelse oppnådd kompetanse som er relevant i arbeid mot frafall i yrkesopplæringen, men tidsbruken i prosjektet har gått på bekostning av annet viktig arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle fag- og yrkesopplæringen.

5.5 Videreføring og spredningstiltak

Denne studien gir innspill til hvordan skoleutviklingsprosjekter kan justeres for at det skal oppleves mer relevant for deltakere og for at effekten kan økes. Den er også et innspill til arbeidet med utviklingsplaner og skoleutvikling på den aktuelle deltagereskolen. Alle informantene har mulighet til å lese oppgaven og ta med seg det de synes er aktuelt for sine arenaer. Det bør jobbes videre med metoder for evaluering av prosjekter, både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Når prosjektet skal evalueres, er det viktig å gjenta spørsmålet til lærerne om de har endret sin undervisningspraksis etter SKUP. Det bør forskes mer både på utviklingsfasen og gjennomføringen av prosjekter som er utviklet på forhånd. Det ville vært svært interessant å få belyst nærmere hvordan lærere kan involveres mer, og hvilken betydning dette ville fått for effekten. Situasjonen på deltagereskolen aktualiserer også spørsmål om hva som er god bruk av samarbeidstid i videregående skole, og også samarbeidet mellom ulike aktører på skolen og i helsevesenet når elever sliter.

Jeg vil fortsette å engasjere meg i tematikken. Jeg deltar gjerne på konferanse, og vil dele arbeidet med ledere og lærere på skolen. Det vil være interessant å diskutere oppgaven både med kontakter i fylket og i forskermiljøet. Jeg er åpen for å skrive en artikkel som kan belyse funnene i denne studien. Den kan bli et innspill til skoleutviklingsteori og et bidrag til kompetanseheving for videreutvikling av fag- og yrkesutdanningen. Jeg ønsker å jobbe videre med skoleutvikling og utdanningsforskning.

Litteratur

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2011). "Det gjelder å holde ut": en kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring 2008-2010 (LPVGO) (HiHM- rapport nr.12/2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Allen, J. P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Lun, J. (2011). *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*. (REPORTS) (Author abstract). *Science*, 333(6045), 1034
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til Sosial ulikhet i Helse: En norsk kunnskapsoversik*. Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Berntsen, S.K. (2015). *Endringer gjennom deltagelse i et skoleutviklingsprosjekt*. (Deloppgave 4300 i masterstudiet, yrkespedagogikk). Høgskolen i Oslo og Akershus, Kjeller
- Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Busch, T., Johnsen, E., & Vanebo, J. O. (2002). *Økonomistyring i det offentlige* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications, Inc, California, USA
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G., & Vagle, I. (2015). *Yrkesfaglærerens kompetanse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlag
- Døving, E., Lines, R. & Tobiassen, A. (2007). *Diagnoseverktøy for skolen som lærende organisasjon*. Arbeidsnotat nr 38/2007, Samfunns- og næringslivsforskning AS, Bergen
- Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelstad, P.E., Emery, F.E. & Thorsrud, E. (1970). *Teknologi og sosial forandring på arbeidsplassen: et eksperiment i industrielt demokrati*. Oslo: Tanum
- Fog, J. (1998): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. København: Akademisk forlag AS

- Forfang, H., Jenssen, M.M. & Nordahl, T. (2016). «Skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt med hovedtema læringsledelse» *Kartleggingsresultater lærerundersøkelsen assistenter og fagarbeidere*. Hamar: Høgskolen i Hedmark
- Fullan, M. (2005). *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change*: Springer Netherlands.
- Fullan, M.(2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Garvin, D.A., (1993): *Learning in Action, A guide to putting the learning organization to work*, Boston, Massachusetts: Harvard Business School
- Gjerstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(1), 18-33
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Grande, S. Ø., Lyckander, R.H., Landro, J. & Røkkones, K.(2014). *Fram i lyset. En kartlegging av status og behov for lærerutdanningen for yrkesfag*. Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Grønmo, S.(2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halkier, B. (2010). *FOKUS-GRUPPER*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg. ed.). Oslo: TANO.
- Høst, H. (2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge : noen sentrale utviklingstrekk* (Vol. 20/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Jensen, T. P. & Larsen, B.Ø. (2011). Hvem faller fra i erhversuddannelserne og ender i restgruppen? I C. Helms Jørgensen (Red.), *Frafald i erhversuddannelserne* (s. 205-222). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fraværsgrense i videregående skoler 26.08.2016*. Hentet 29. april 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-fravarsgrense-i-videregaende-skole-fra-i-host/id2505770/>
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Meld. St. 30. (2003-2004).(2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018/no/pdfs/stm2003200400300.pdf>
- Meld. St. 31. (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Meld. St. 20. (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28 (2014-2015). (2015). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Midthassel, U.V. (2003). *Skoleutvikling i Norge de siste 30år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole*. Hentet fra www.idun.no/spesped/2003/01/skoleutvikling_i_norge_de_siste_3_ar_fokus_pa_sentrale_og_lokale_utfordringer
- Miles, M.B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk: fra arbeid til læring - fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Nordahl, T (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Nordby, S.A. & Adalberon, E. (2016). Skoleutvikling- en mulighet til forbedring eller bortkastet tid? *Bedre skole*, (2), 52-55
- Nordenbo, S.E., Sjøgaard, M., Tiftivki, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

- Nore, H. & Halland, G. (2010). *Bedriften som lærested*. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/42420/UDIR_Temahefte4_nettpdf?epslanguage=no
- Nyen, T. & Tønder, A.H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nygård, M. (2014). «Jeg var nok en pådriver» -Om ledelse av skoleutvikling (Masteroppgave). Norges Artiske Universitet, Tromsø
- OECD. (2012). *Education at a Glance (2012): OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overland, B (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Damm
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Robinson, V.M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Monograph nr 41. Australian Council for Educational Leaders: Winmalee
- Rokkones, K. (2014). I verkstedet må vi ha stramme regler! IM. B. Postholm. & A.B. Emstad (Red). *Ledelse og læring i skolen*. (s. 118-136). Oslo: Universitetsforlaget
- Schratz, M. (1999). 'Selbstevaluation als Bemühen, Qualität zu verstehen und entwickeln', *Pädagogisches Forum* 6: 219–22.
- Schwencke, E. & Larsen, A. K. (2015). Arbeidsplassen som læringsarena. Bedriftspedagogikkstudiet utfordrer dialogen mellom nytte for bedriften og frirommet for studenten. O. Eikland, H. Hiim & E. Schwencke (red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s140-167). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm
- Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sunnevåg, A.-K., Guttorm Andersen, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Sylte, A.L. (2015). Yrkesretting av teori og yrkesdifferensiering. En vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. O. Eikland, H. Hiim & E. Schwencke (red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s140-167). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Walstad, P.H.B . (2011) *Fire smakebiter*. Berg, T. & Walstad, P.H.B. (Red.), *Om å tolke og forstå tekster* (s 13- 29) Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Vedlegg 1

Intervjuguide 1: Gruppeintervju lærere (yrkesfaglærere og fellesfaglærere på Helse- og oppvekstfag)

Introduksjon: Arbeid med organisasjonsutvikling gjennom SKUP- prosjektet.

Problemformulering:

Hvordan kan ulike aktører i et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å kunne nå organisasjonens målsettinger?

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Båndopptagelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert.

Tid: Intervjuet vil ta maks en time

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Prober-oppfølgingsspørsmål |
|--|--|---|
| Bakgrunn, oppstart og innhold Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase? | 1) Hvor og hvordan ble prosjektet tatt opp første gang? 2) Hvordan ble prosjektet utviklet? 3) Hvordan ble lærerne involvert i utvikling av innhold? 4) Hvordan har det vært å arbeide innenfor rammene som ble gitt? | 3) Hvordan kan de i større grad bli involvert? 4) Har dere fått nok tid til hver oppgave? Har dere fått iverksatt og gjennomført det som var forventet? Hvorfor/Hvorfor ikke? |
| Gjennomføring, arbeidsfordeling og tilpassing Hvordan kan ulike aktører arbeide med tilpassinger mot ulike fagfelt i prosjektet for å imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov? | 1) På hvilken måte har lederne bidratt for at prosjektet skal oppleves meningsfullt og relevant for deltagerne? 2) På hvilken måte har SePU bidratt for at prosjektet skal oppleves meningsfullt og relevant for deltagerne? | 1) Har dere fått hjelp og veiledning når dere har hatt behov for det? 2) Har dere fått hjelp og veiledning når dere har hatt behov for det? |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>3) Hvordan har dere jobbet for å tilpasse moduloppgavene i deres undervisning? Egne elever</p> <p>4) Hvordan har de ulike fagene fått en rolle i prosjektet?</p> <p>5) Hva er skillende for hvordan fellesfaglærer og yrkesfaglærer bruker innholdet i modulene enn for en yrkesfaglærer? På hvilken måte?</p> <p>6) Tror dere det er lettere å engasjerte seg i prosjektet hvis dere får medvirke til utformingen av prosjektet? Hvorfor? Hvordan kan det gjøres?</p> | <p>4) Hvordan beskrive yrkesfagenes særtrekk?</p> <p>Hva trenger du i forhold til ditt fag og dine elever?</p> <p>Hva har du savnet og hvorfor?</p> <p>Hvordan skal faget kunne utviklings?</p> |
| <p>Implementering organisasjonsutvikling og effekt</p> <p>Hvordan kan ulike aktører arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet for å nå organisasjonens målsetninger?</p> | <p>1))Hvordan kommer kompetansen dere har utviklet gjennom SKUP til uttrykk i deres oppfølging av elever på yrkesfag?</p> <p>2) Hvilke møtearenaer synes dere er særlig viktig for å samarbeide om elevenes læring og gjennomføring på yrkesfag? Har SKUP vært en god arena for dette?</p> <p>3) Hvordan arbeidet dere med å utvikle de nye standarder til skolen?</p> <p>4) Hva er utfordringene knyttet til å etablere en felles læringskultur og lik undervisningspraksis? Har dere tenkt på det?</p> <p>5) Hvordan har SKUP modul læringsledelse og innføring av nye standarder hjulpet dere i arbeid mot</p> | <p>1) <u>Forskjell før og nå:</u> oppfølging av elever-klasseledelse-håndtering av uønsket adferd-vurderingspraksis-oppstart-overganger og avslutninger av undervisningsøkter-nye rutiner?</p> <p>3) Hva kjenner du igjen fra din gruppes forslag til nye standarder i skolens nye standarder?</p> <p>Hvordan oppfatter dere disse standardene?</p> <p>1.Skolens Pluss verdier etterleves med Profesjonalitet, Læring, Utvikling, Samarbeider og Strukturer i fokus</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>fravær og frafall i yrkesopplæringen?</p> <p>6) Hvilke strategier har dere for å bekjempe fravær i deres klasser?</p> <p>7) På hvilken måte har vært elevene involvert i prosjektet?</p> <p>8) Er det noe som kunne vært gjort annerledes i dette prosjekter</p> | <p>2. Lærere håndterer uønsket adferd, uro og adferds problemer og forstår opphavet til uønsket adferd</p> <p>3. Alt fravær føres og følges opp.</p> <p>Hvordan gjør dere det i praksis?</p> <p>Hvordan kan disse etterleves så praksisen blir mer lik?</p> <p>5) Hvilke tiltak eller nye rutiner har blitt satt i gang?</p> <p>Har dere satt i gang noen strategier i arbeidet mot frafall i deres klasser?</p> |
|--|---|--|

Vedlegg 2

Intervjuguide 2: Ledere (Rektor, prosjektleder og avdelingsleder på Helse- og oppvekstfag)

Introduksjon: Arbeid med organisasjonsutvikling gjennom SKUP- prosjektet.

Problemformulering:

Hvordan kan ulike aktører i et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å kunne nå organisasjonens målsettinger?

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Båndopptagelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert.

Tid: Intervjuet vil ta maks en time

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Prober-oppfølgingsspørsmål |
|---|---|---|
| <p>Bakgrunn, oppstart og innhold</p> <p>Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase?</p> | <p>1) Hvordan vil du beskrive din rolle i prosjektet?</p> <p>2) Hva er formålet med prosjektet på vår skole?</p> <p>3) Hvordan var skolen involvert i utvikling av innhold og rammer for prosjektet?</p> <p>4) Hvordan ble lærerne involvert i utvikling av innhold?</p> <p>5) Hvordan har ledelsen jobbet for å lage gode rammer for prosjektet?</p> | <p>3) Hvordan har dette fungert så langt.</p> <p>4) Hvordan kan de i større grad bli involvert?</p> |
| <p>Gjennomføring, arbeidsfordeling og tilpassing</p> <p>Hvordan kan ulike aktører arbeide med tilpassinger mot ulike fagfelt i prosjektet for å imøtekomme</p> | <p>1) Hvordan har skolen lagt til rette for at prosjektets innhold tilpasses ulike fag?</p> <p>2) Hvordan har skolen lagt til rette for at prosjektets innhold tilpasses ulike yrkesretninger?</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>yrkesfaglærerens kompetansebehov?</p> | <p>3) Hvordan har ledelsen lagt til rette for at lærerne kan bruke SKUP slik at det blir relevant for dem?</p> <p>4) Hvilke fokus får yrkesopplæringen i dette prosjektet?</p> <p>5) Er det lettere for en fellesfaglærer å bruke innholdet i modulene enn for en yrkesfaglærer? På hvilken måte?</p> <p>6) Tror du det ville vært hensiktsmessig å hatt større fokus på den enkelte skoles elevgruppe, lærergruppe og studieretning i utvikling av skoleutviklingsprosjekter? Hvordan kan man få til dette?</p> <p>8) Tror du det er lettere å få lærere engasjerte i prosjektet hvis de får medvirke til utformingen av prosjektet ut fra sine behov? Hvordan. Hvorfor/Hvorfor ikke?</p> | <p>4) Hvordan beskrive yrkesfagenes særtrekk?</p> <p>Hva slags kompetanse trenger en yrkesfaglærer?</p> <p>Hvordan skal faget kunne utvikles?</p> |
| <p>Implementering organisasjonsutvikling og effekt</p> <p>Hvordan kan ulike aktører arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet for å nå organisasjonens målsetninger?</p> | <p>1) Hvordan har ledelsen fulget opp lærernes undervisningspraksis gjennom prosjektet?</p> <p>2) Hvilke tiltak er satt i gang i undervisning og oppfølging av elever etter modul læringsledelse? Hvordan følges dette opp i dag?</p> <p>3) Hvilke strategier er satt i gang for å få ned fravær og frafall gjennom modul læringsledelse?</p> | <p>5) Hvem har vært involvert i prosessen?</p> <p>Hvordan oppfatter du disse standardene?</p> <p>1. Skolens Pluss verdier etterleves med Profesjonalitet, Læring, Utvikling, Samarbeider og Strukturer i fokus</p> <p>2. Lærere håndterer uønsket atferd, uro og adferds problemer og forstår opphavet til uønsket adferd</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>4) Hvordan brukes de nye standardene som et verktøy får å få til dette?</p> <p>5) Hvordan foregikk etableringen av de nye standardene etter at alle gruppene hadde sendt inn sitt forslag?</p> <p>6) Er det noe som kunne vært gjort annerledes for i prosjektet for å imøtekomme deltagerkolens sentrale utfordringer på en bedre måte?</p> | <p>3. Alt fravær føres og følges opp.</p> <p>-Hvordan skal standardene håndteres i praksis av den enkelte lærer?</p> <p>-Har dere i utvelgelsen tatt stilling til om standardene har vært på metodenivå eller på prinsippnivå? Hvorfor/Hvordan?</p> <p>-Tror du disse har bidratt til en felles undervisningspraksis? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?</p> |
|--|---|--|

Vedlegg 3

Intervjuguide 3: Representant fra SePU (kompetansesenteret)

Introduksjon: Arbeid med organisasjonsutvikling gjennom SKUP- prosjektet.

Problemformulering:

Hvordan kan ulike aktører i et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å kunne nå organisasjonens målsettinger?

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Båndopptagelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert.

Tid: Intervjuet vil ta maks en time

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Prober-oppfølgingsspørsmål |
|---|--|---|
| Bakgrunn, oppstart og innhold Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase? | 1) Hvordan vil du beskrive din rolle i prosjektet? 2) Hva er målsettingene med prosjektet? 3) Hvordan vurderer dere innholdet i modul læringsledelse etter gjennomføring på den aktuelle deltagerskolene? 4) Hva slags erfaring har dere av rammene for prosjektet så langt? 5) Hvordan ble deltagerskolene involvert i utvikling av innhold og rammer for prosjektet? | |
| Gjennomføring, arbeidsfordeling og tilpassing Hvordan kan ulike aktører arbeide med tilpassinger mot ulike fagfelt i prosjektet for | 1) Hvilke fokus får yrkesopplæringen i dette prosjektet? 2) I hvilken grad modulteksten rettet mot fellesfag eller yrkesfag? | Hvordan beskrive yrkesfagenes særtrekk? Hva slags kompetanse trenger en yrkesfaglærer? |

| | | |
|--|--|---|
| <p>å imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov?</p> | <p>3) Har det blitt lagt rette for ulike yrkesgrupper? Har det vært et mål?</p> <p>4) Er det lettere for en fellesfaglærer å bruke innholdet i modulene enn for en yrkesfaglærer? På hvilken måte?</p> <p>5) Tror du det ville vært hensiktsmessig å hatt større fokus på den enkelte skoles elevgruppe, lærergruppe og studieretning i utvikling av skoleutviklingsprosjekter? Hvordan kan man få til dette?</p> <p>6) Hvordan er elevene involvert i prosjektet?</p> | <p>Hvordan skal faget kunne utvikles?</p> |
| <p>Implementering organisasjonsutvikling og effekt</p> <p>Hvordan kan ulike aktører arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet for å nå organisasjonens målsetninger?</p> | <p>1) Hvorfor var det viktig at skolene skulle etablere undervisningsstandarder etter som en avslutning av dette prosjektet?</p> <p>2) Hvordan vil dere måle effekten av prosjektet?</p> <p>3) Hva mener dere er avgjørende faktorer for om prosjektet blir en suksess eller ikke for de ulike skolene?</p> <p>4) Kunne det vært satsset mer på delprosjekter der lærerne ble mer involvert? Hvordan?</p> <p>5) Er det noe som kunne vært gjort annerledes i prosjektet?</p> | <p>1) Hvordan foregikk etableringen av de nye standardene etter at alle gruppene hadde sendt inn sitt forslag?</p> <p>-Har SePU kommet med noen anbefalinger om hvordan deltagerkolens standarder skal se ut?</p> <p>-Anbefaler dere at standarder skal være på prinsippnivå eller på metodenivå, Hvorfor?</p> <p>Er det noe som kunne vært gjort annerledes i denne prosessen?</p> |

Vedlegg 4

Intervjuguide 4: Representant fra fylkeskommunen (Skoleeier)

Introduksjon: Arbeid med organisasjonsutvikling gjennom SKUP- prosjektet.

Problemformulering:

Hvordan kan ulike aktører i et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å kunne nå organisasjonens målsettinger?

Anonymitet: Ditt navn vil bli anonymisert

Båndopptagelse: Intervjuet blir tatt opp på bånd og transkribert.

Tid: Intervjuet vil ta maks en time

| Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Prober-oppfølgingsspørsmål |
|--|---|----------------------------|
| <p>Bakgrunn, oppstart og innhold</p> <p>Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase?</p> | <ol style="list-style-type: none">1) Hvordan vil du beskrive din/ skoleeiers rolle i prosjektet?2) Hva var formålet med prosjektet?3) Hvilke problemer i dagens skole skal prosjektet imøtekomme?4) Hva var bakgrunnen for å samarbeide med SePU i skoleutviklingsprosjektet?5) Hvilken rolle spiller skoleeier i dette samarbeidet?6) Hvordan foregikk utvalget eller påmeldingen fra deltagerkolene? | |
| <p>Gjennomføring, arbeidsfordeling og tilpassing</p> | <ol style="list-style-type: none">1) Hvordan følger dere opp deltagerkolene i prosjektet?2) Hvordan vurderer dere rammen og innholdet for | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Hvordan kan ulike aktører arbeide med tilpassinger mot ulike fagfelt i prosjektet for å imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov?</p> | <p>prosjektet etter gjennomføringen av SKUP på flere skoler?</p> <p>3) Hvilke fokus får yrkesopplæringen i dette prosjektet?</p> <p>4) Har det blitt lagt rette for ulike yrkesgrupper? Har det vært et mål?</p> <p>5) Tror du det ville vært hensiktsmessig å hatt større fokus på den enkelte skoles elevgruppe, lærergruppe og studieretning i utvikling av skoleutviklingsprosjekter? Hvordan kan man få til dette?</p> <p>6) Tror du det er lettere å få lærere engasjerte i prosjektet hvis de får medvirke til utformingen av prosjektet ut fra sine behov? Hvordan. Hvorfor/Hvorfor ikke?</p> | <p>3) Hvordan vil du beskrive yrkesfagernes særtrekk?</p> <p>Hva slags kompetanse trenger en yrkesfaglærer?</p> <p>Hvordan skal faget kunne utvikles?</p> |
| <p>Implementering organisasjonsutvikling og effekt</p> <p>Hvordan kan ulike aktører arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet for å nå organisasjonens målsetninger?</p> | <p>1) Hva mener du er viktige faktorer for om prosjektet blir en suksess eller ikke for den enkelte skole?</p> <p>2) Har skoleeier en oppfølgingsplan for at prosjektet skal bli en permanent suksess?</p> <p>3) Hvordan jobber dere for å nå målsettingen for prosjektet?</p> <p>4) Hvordan vil dere evaluere effekten av prosjektet?</p> <p>5) Alle skolene etablerer nye standarder gjennom den obligatoriske modulen læringsledelse, legger dere noen føringer for hvordan disse skal se ut?</p> | <p>2) eller eventuelt en plan B hvis prosjektet ikke lykkes?</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>6) Har skoleeiers strategi for å bekjempe frafall og fravær vært igangsetting av SKUP?</p> <p>7) Er det noe som kunne vært gjort annerledes i prosjektet?</p> <p>8) Hvordan kan man styrke samarbeidet mellom skolene, forskermiljøet og deltagerskolene.</p> | |
|--|--|--|

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt *Skoleutvikling*

Bakgrunn og formål

Skolen jeg arbeider på deltar i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt (SKUP). Dette skoleutviklingsprosjektet er et samarbeid mellom skoleeier, skoler og kompetansemiljø. Det er sterke politiske signaler om at man ønsker å satse på slike trekantsamarbeid i fremtidens skoleutviklingsprosjekter. Målet er å bedre elevresultatene og øke gjennomstrømningen ved å gjennomføre målrettet skoleutviklingsarbeid. Som en del av masterstudiet i yrkespedagogikk har jeg skoleåret 2014/15 arbeidet med et prosjekt om skoleutvikling «Endringer gjennom deltagelse i et skoleutviklingsprosjekt» (Berntsen, 2015). Der har jeg drøftet og redegjort for utfordringer og muligheter som oppstår gjennom deltagelse i dette skoleutviklingsprosjektet. Effektmålet for lærerne i første del av SKUP-prosjektet har vært å videreutvikle kompetanse i læringsledelse og undervisningspraksis. Lærerne har arbeidet med refleksjonsoppgaver og aksjoner i klasserommet. Disse aksjonene har vært små endringer av undervisningspraksis med spesielle fokusområder og gjennomføring av tester med elevene for å måle effekten. Selv om prosjektet ser ut til å ha bidratt til god refleksjon og noen endringstiltak i praksis, har ikke lærerne i min studie særlig tro på at prosjektet vil føre til mindre fravær og frafall blant elevene, og heller ikke varige organisasjonsendringer der samtlige lærere engasjerer seg i et kollektiv system der det satses på mer lik undervisningspraksis og håndtering av regelverk.

Det er tydelig at implementering, organisering og gjennomføring av et organisert utviklingsarbeid i en stor virksomhet kan by på flere utfordringer. Sentrale funn fra denne studien ligger bak problemstillingen og forskningsspørsmål jeg stiller i denne masteroppgaven. Dette gjør at jeg i min masteroppgave vil undersøke hvordan ulike aktører i trekantsamarbeidet mellom fylkeskommunen, forskermiljøet og deltagerkolene kan bidra slik at lærere på yrkesfag kan videreutvikle fag- og yrkesopplæringen ved at skolen deltar i et skoleutviklingsprosjekt. Skolens nye undervisningsstandarder som er etablert gjennom prosjektdeltagelsen blir et viktig verktøy å spørre informantene om.

I et yrkesfaglig perspektiv er det helt sentrale å jobbe for en relevant utdanning og arbeide strategisk mot frafall. Siden deltagerkolene har utfordringer med fravær, og har så stor andel

av yrkesfaglige elever, er det viktig at kompetansehevingsprosjekter treffer kjernen i det vi bør fokusere på for å styrke utdanningen.

Problemstilling

Hvordan kan ulike aktører i et skoleutviklingsprosjekt bidra til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å kunne nå organisasjonens målsettinger?

Forskningsspørsmål

1. Hvordan kan et skoleutviklingsprosjekt imøtekomme skolens og lærernes utviklingsbehov i en initieringsfase?
2. Hvordan kan ulike aktører arbeide med tilpassinger til ulike fagfelt ved gjennomføringen av prosjektet for å imøtekomme yrkesfaglærerens kompetansebehov?
3. Hvordan kan ulike aktører arbeide med implementering og institusjonalisering av prosjektet for å kunne nå organisasjonens målsettinger?

Valg av informanter

Uttalelser fra sentrale involverte parter i SKUP- prosjektet blir data for å drøfte hvordan ulike aktører i et skoleutviklingsprosjekt bidrar til at yrkesfaglærere oppnår en kompetanse som er relevant for å nå organisasjonens målsettinger. Yrkesfaglærerens utgangspunkt og utfordringer vil i denne studien belyses som et eksempel på hvordan bestemte rammefaktorer og tilpasninger kan være nødvendig i skoleutviklingssammenheng.

Jeg vil gjennomføre intervjuer med ledere (rektor, prosjektleder, avdelingsleder på yrkesfag) yrkesfaglærere og fellesfaglærere på en deltagerskole. Jeg vil intervju en representant fra SePU (forskermiljøet) og en representant fra fylkeskommunen (skoleeier). Jeg vil gjennomføre en analyse av et standarddokument utviklet for skolen gjennom deltagelse i SKUP, modulen om læringsledelse.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Datainnsamlingen skjer gjennom et gruppeintervju med yrkesfaglærere og fellesfaglærere, og et dybdeintervju med de øvrige informantene. Utvalget av informanter er gjort for at forskningsspørsmålene kan belyses ved hjelp av nøkkelpersoner i skoleutviklingsprosjektet. Jeg vil tilstrebe en demokratisk prosess der alle involvertes uttalelser vil bli presentert likeverdig. Undersøkelsen vil kunne bidra å utvikle noen nye perspektiver på skoleutviklingsprosjekter.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle informantene i denne studien vil få mulighet til å lese gjennom sine uttalelser etter at jeg har transkribert og gjennomført koding og innholdsanalyse av materialet. Dette for å sikre validitet, og for å kunne benytte direkte sitat på en måte der informanten gjenkjenner og har bekreftet sine uttalelser. Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes personlig i publikasjonen. Skolen vil kunne knyttes til rapporten gjennom mitt navn, og dermed vil ledere ved deltagerskolen kunne identifiseres indirekte.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.mai 2017. Da vil alle rådata makuleres og eventuelle lydopptak slettes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Svanhild Kristine Berntsen, tlf. 918 64 135. Veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus er: Eva Schwencke, Tlf. 67237411

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

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien. Jeg er villig til å delta som informant og stiller til intervju eller sende mine svar i skriftlig form.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at mine uttalelser/ betraktninger blir drøftet i henhold til problemstillinger og forskningsspørsmål som stilles i studien

Vedlegg 6

Mail til informantene etter gjennomføring med vedlagt transkribert intervju.

Hei.

Her kommer en mulighet for å lese gjennom transkriberingen etter din deltagelse i intervju om gjennomføring av SKUP. Dette er for å sikre validitet, og at uttalelser kan refereres til i analyse og drøfting av materialet med troverdighet. Koding og analyse kommer jeg ikke sende til gjennomlesing pga tidsrammen, men uttalelsene dine vil bli drøftet opp mot andre informanternes betraktninger i lys av forskningsspørsmål og problemstillingen i studiet. Viser til tidligere informasjonsskriv.

Hvis du har noen korrigerings, anmerkning, eller rettelser som er av betydning så ønsker jeg at du gir en tilbakemelding innen 10.jan.

Tusen takk for fruktbar data, og for at du har stilt opp i denne sammenhengen.

Fortsatt god jul:)

Mvh Svanhild Berntsen

Vedlegg 7



Eva Schwencke
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 26.05.2016

Vår ref: 48522 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| 48522 | <i>Skoleutvikling - kompetanseutvikling med mål om bedre resultater og mindre fravær og frafall i yrkesopplæringen</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Eva Schwencke</i> |
| <i>Student</i> | <i>Svanhild Kristine Berntsen</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.