

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i Digitalisering og ledelse og Jus for skoleledere

Mai 2024

Systematisk oppfølging av elever med lavt
læringsutbytte – kan det gjøres ved hjelp av *lean*,
scrum, *design thinking* og *agile metode*?

Harald Backer Solberg



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne casestudien som har munnet ut i en masteroppgave har vært en utviklende reise i teori og veiledning og ikke minst i møter med kunnskapsrike mennesker som brenner for et av de viktigste samfunnsoppdragene vi har i dag: skole og utdanning. Min oppgave handler om hvordan skolen jobber systematisk med oppfølging av elever med lavt læringsutbytte og hva skolen kan lære av businessinspirerte rammeverk og arbeidsmåter i den hensikt å få til et enda mer smidig system slik at flere elever fullfører og består. Erfaringer fra denne oppgaven og casestudien er noe jeg vil ta med meg videre inn i mitt arbeid for å få til en best mulig skole for alle våre elever.

Jeg vil gjerne takke den eksemplariske skolen som gav meg mulighet til å gjennomføre denne single casestudien. De åpnet døra og møtte meg med interesse og engasjement og la forholdene godt til rette for at jeg kunne gjennomføre intervjuer. Jeg vil takke min veileder, Idunn Seland, førsteamanuensis ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet for konstruktive innspill, gode diskusjoner og oppmuntrende kommentarer. Dine tilbakemeldinger har vært av stor verdi for utviklingen av denne oppgaven. Jeg vil også takke min arbeidsgiver for å ha gitt meg denne muligheten og for all støtte fra gode kolleger underveis. Til slutt vil jeg takke min fine, lille familie, alle sammen, for at dere har hatt trua på meg, hele veien. Uten støtte og heiarop fra dere hadde ikke dette gått. Tusen takk!

Haslum, mai 2024

Harald Backer Solberg

Sammendrag

Denne oppgaven er basert på en single casestudie av en eksemplarisk yrkesfaglig videregående skole. Oppgaven har til hensikt å se nærmere på hvordan et businessinspirert rammeverk kan bidra til skoleledelsens arbeid for å styrke kvaliteten i skolens oppfølging av elever med lavt læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består. I casestudien er det intervjuet åtte personer på den eksemplariske skolen, herunder kontaktlærere, rådgivere og skoleledelsen. Av funnene fremkommer det at skolen i stor grad er organisert på en måte som er sammenfallende med sentrale business teorier og rammeverk innen både bilproduksjon og utvikling av komplekse dataprogrammer. Jeg har benyttet faglitteratur, rapporter og annen forskning som teoretisk bakgrunn og prøvd å se på sammenhenger, likheter og ulikheter mellom to veldig forskjellige institusjoner i samfunnet som sjelden sammenliknes. Oppgaven er relevant i sammenheng med politiske føringer som går ut på å øke elevenes læring og at flest mulig elever skal fullføre og bestå videregående skole. Oppgaven vil også se på hvordan denne eksemplariske skolen er tilrettelagt og organisert, hvordan skoleledelsen jobber og hvilken sammenheng det kan ha med det høye antallet elever som faktisk fullfører og består på denne eksemplariske skolen.

Abstract

This master's thesis is based on a single case study of an exemplary vocational secondary school. The thesis aims to examine how a business-inspired framework can contribute to the school management's work to strengthen the quality of the school's follow-up of students with low learning outcomes, so that more students complete and pass. In the case study, eight people at the exemplary school have been interviewed, including contact teachers, school counselors, and the school management. The findings reveal that the school is largely organized in a way that coincides with central business theories and frameworks within both car production and the development of complex computer programs. I have used relevant literature, reports, and other research as a theoretical background and tried to look at connections, similarities, and differences between two very different institutions in society that are rarely compared. The task is relevant in connection with political guidelines aimed at increasing student learning and ensuring that as many students as possible complete and pass secondary school. The task will also look at how this exemplary school is facilitated and organized, how the school management works, and what connection this may have with the high number of students who finally complete and pass their exams at this exemplary school.¹

¹ Sammendraget er oversatt til engelsk med støtte fra Sikt KI-chat.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
1.0 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	7
1.2 PROBLEMBESKRIVELSE	7
1.3 FRAVÆR	8
1.4 DIGITALT PROSJEKTSTYRINGSVERKTØY OG NÆRINGSLIVSMODELLER	9
1.5.0 PROBLEMSTILLING	10
1.5.1 Delspørsmål:	10
1.6 EGEN MOTIVASJON	11
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGNING.....	12
2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG KUNNSKAPSSTATUS	13
2.1 POLITISKE FØRINGER	13
2.2 FULLFØRINGSREFORMEN	14
2.3 ØNSKE OM ØKT TILSTEDEVÆRELSE.....	14
2.4 FULLFØRT OG BESTÅTT.....	15
2.5 SAMFUNNMESSIGE ENDRINGER.....	16
2.6 HVORDAN JOBBER SKOLEN?.....	17
2.7 UTVIKLING AV SKOLELEDERPROFESJONEN	18
2.8 SKOLENS MANDAT	19
2.9 VEIEN BLIR TIL MENS DU GÅR	20
2.10 SKOLEBIDRAGSINDIKATOR	21
3.0 TEORIKAPITTEL – PROSJEKTSTYRING OG PARALLELLER TIL NÆRINGSLIVSMETODER	22
3.1 LEAN.....	22
3.2 FLYT OG LEDELSE	24
3.3 DESIGN THINKING.....	26
3.4 AGILE METODE OG SCRUM	27
3.5 PARALLELLER TIL SKOLEN	30
3.6 ET LEDELSESPERSPEKTIV	31
3.7 LØSE KOBLINGER	31
3.8 UTFORDRENDE MED ENDRING.....	35
4.0 METODEKAPITTEL	38
4.1 SKOLEN – EN EKSEMPLARISK CASE	38
4.2 EN SINGLE CASESTUDIE	38
4.3 VALG AV FORSKNINGSENHET	39
4.4 ENHETENS ORGANISERING.....	40
4.5 ELEV TJENESTEN	42
4.6 RESSURSTEAM	42
4.7 UTVALGET AV RESPONDENTER.....	43
4.8 PRAKTISK GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	44
4.9 TRANSKRIPSJON	45
5.0 DATAANALYSE	47
5.1 SKOLENS KULTUR.....	47
5.2 HVA ER DIN ROLLE I OPPFØLGINGEN AV ELEVER?	47

5.3 SKOLENS SYSTEM FOR OPPFØLGING AV ELEVER	50
5.4 ET SPØRSMÅL OM KOMMUNIKASJON	55
5.5 OPPFØLGING OG EVALUERING	58
5.6 KULTURBYGGING	61
5.7 KUNNE DET VÆRT BEHOV FOR ET DIGITALT PROSJEKTSTYRINGSVERKTØY?	65
6.0 DRØFTING	68
6.1 RELASJON	68
6.2 KOMMUNIKASJON	70
6.3 FORMELLE STRUKTURER	74
6.4 OPPFØLGING	75
6.5 DIGITALT PROSJEKTSTYRINGSVERKTØY.....	77
6.6 KULTURBYGGING	79
6.7 KAN BUSINESSMODELLER BIDRA TIL Å STRAMME LØSE KOBLINGER I SKOLEN?	80
6.8 ENDRING	83
6.9 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	86
LITTERATURLISTE	88

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Elevenes behov for individuelt tilpasset opplæring har vært kjent i norsk skole i lang tid. Bollingmo og Jørgensen (1994) skriver «I norsk skole har en gjennom lang tid forstått at elever har ulike behov mht. undervisning. Begrepet tilpasset opplæring illustrerer det, og tilpasset opplæring er noe alle elever etter loven skal få» (Bollingmo & Jørgensen, 1994, s. 4). Dette er bare et eksempel av mange opp gjennom årene som fremhever viktigheten av og forståelsen for at elever lærer på forskjellige måter og at skolen må være rustet til å møte disse utfordringene. Et annet element som fremhever fokuset på den enkelte elev er bevisstheten rundt viktigheten av elevens egen opplevelse av et trygt og godt skolemiljø. Hvis et trygt og godt skolemiljø foreligger vil det i alle fall være et grunnlag for å ha fokus på læring, fremfor alt mulig annet. Dette punktet står også nedfelt i Opplæringsloven § 9A-2 (Lovdata, 2017).

1.2 Problembeskrivelse

Den videregående skolen har siden 1974 gjennomgått flere utdanningsreformer i den hensikt å forbedre skolen og øke læringstrykket for elevene. Reformen i 1974 gjenspeiles i Mønsterplanen av 1974 som tar for seg hele skoleløpet og ikke bare nyskapingen av videregående opplæring. Reform 94 kom 20 år senere og er den reformen med størst endring og har bidratt til «bedre muligheter til opplæring, og som sådan vært vellykket» (Støren, Skjersli, & Aamodt, 1998). Den kom som et resultat av et samfunn i rask endring med økt internasjonalisering, blant annet med tanke utdanning, utveksling, og endrede sysselsettingsmønstre. Reformen kom også som en erkjennelse av at innholdet i opplæringen ikke var tilpasset framtidige behov og de raske samfunnsmessige endringene. Noen av de største endringene som kom med denne reformen var at all ungdom mellom 16 og 19 år fikk lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Reformen hadde også fokus på at elevene skulle fullføre og bestå eller «sikre god gjennomstrømning av ungdomskullene fram til kompetanse med best mulig ressursutnyttelse, færrest mulige unødige omvalg og uten blindveier» slik det står i NOU 2018:15 (Regjeringen, 2018).

Den siste fagfornyelsen, så langt, er Kunnskapsløftet som kom i 2020, omtalt som LK20. I samme periode har vi hatt 25 utdanningsministre som har skjottet oppgaven med å sikre fokus på de tre overordnede målene i kunnskapssektoren: Alle deltar i arbeids- og samfunnsliv, alle har den kompetansen som de selv og samfunnet trenger og samfunnet har tilgang til oppdatert kunnskap av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2024). Opplæringsloven slik vi kjenner den i dag, kom i 1998 som et «resultat av store endringer i grunnskolen og videregående opplæring i 1990-årene» (Store Norske Leksikon, 2024).

1.3 Fravær

Selv om elever har *rett* til videregående opplæring vil ikke det si det samme som at alle faktisk fullfører og består. Som jeg vil komme inn på senere i denne oppgaven så fremkommer det at antall elever som fullfører og består på yrkesfaglige skoler i Norge gikk opp med litt over 6% i perioden 2014 til 2022 og lå i 2022 på rundt 70% på landsbasis (Statistisk sentralbyrå, 2022). Her kan det være relevant å se nærmere på systematisk oppfølging av elever med lavt læringsutbytte for å se om det kan ha en sammenheng med fravær. I en Fafo-rapport fra 2023 trekker også Kjeøy og Lysvik frem at «Skolerelaterte faktorer til fravær kan handle om skolemiljøet, relasjon til medelever og lærere (...). I tillegg kan et godt samarbeid mellom skole og hjem være avgjørende for å fange opp og forhindre fravær» (Kjeøy & Lysvik, 2023). Rapporten viser at det kan være flere årsaker til fravær i skolen, men at man *ikke* kan slå fast at det ene er viktigere årsak enn det andre. Dette understøttes også av Wollscheid, Eide, Samsing og Løvoll (2012) og fremheves i en rapport fra Kunnskapscenter for Utdanning at det er flere faktorer som spiller inn på elevenes frafall og at det *ikke* kan sies at det kun er *et* av tiltakene som er mer effektive enn andre (Lillejord, et al., 2015). Systematisk oppfølging av elever med lavt læringsutbytte er en av flere faktorer som kan påvirke elevfraværet. Wollscheid et al. (2012) skriver videre at norsk forskning viser at elever på yrkesfaglige utdanningsprogram har høyere risiko for *ikke* å gjennomføre. I denne oppgaven vil jeg forsøke å se nærmere på nettopp denne elevgruppen, på en yrkesfaglig skole, en gruppe som tradisjonelt sett har vært en utsatt gruppe med tanke på både frafall underveis i skoleløpet, men også lavere grad av fullført og bestått planlagt studieløp.

Når jeg i denne oppgaven velger å ha fokus på den systemiske oppfølgingen av enkeltelever med lavt læringsutbytte, så har det sammenheng med at det i skolen er mange ansatte med ulike roller som følger opp elevene. Hvis man tar utgangspunkt i at alle de ansatte ønsker at eleven skal lykkes, så er jo det et godt utgangspunkt for at man skal få det til. Men som kjent så kan det jo også være at jo flere kokker, jo mere søl, les: jo flere personer som skal bidra inn i noe, jo større er behovet for oversikt og system slik at ikke enkeltelever eller enkeltutfordringer blir borte i alt mulig annet.

1.4 Digitalt prosjektstyringsverktøy og næringslivsmodeller

Studien vil forsøke å kartlegge i hvilken grad det er behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy som kan bidra til mer systematisk oppfølging av elever med lavt læringsutbytte og undersøke i hvilken grad det kan bidra til å tilføre kvalitet i selve systemprosessen. Utgangspunktet her stammer fra egen erfaring med utvikling av et digitalt skoleadministrativt verktøy. Omfanget av prosjektet, den gang, var stort, og det var mange personer involvert. Prosjektet var delt opp og ulike grupper som hadde ansvar for ulike deler og moduler. Avhengigheten mellom verdiene i de ulike komponentene og modulene var høy, og det var mye forskjellige folk som jobbet med de samme komplekse komponentene. Det var med andre ord mange muligheter for at dette prosjektet skulle stoppe opp hvis noen ikke ble informert godt nok eller visste om utfordringer knyttet til utviklingen av en eller annen funksjon eller modul. For å styre dette prosjektet og ha oversikt over hva som ble produsert av komponenter, hvem som holdt i de forskjellige oppgavene og ikke minst informasjon om hvilke eventuelle hindre som dukket opp underveis i prosjektet ble det benyttet et digitalt prosjektstyringsverktøy som gav denne oversikten. Prosjektleder, designer eller utvikler kunne til enhver tid gå inn i prosjektstyringsverktøyet og se hvordan de enkelte oppgavene lå an i prosessen og hvem som jobbet med de enkelte oppgavene. Sammen med daglige gjennomganger, korte møter både innad i prosjektgruppa, men også i tett samarbeid med kunden, gav det en detaljert og god oversikt over hvor man var i prosessen og et forventet tidspunkt for leveranse. Denne måten å jobbe på omtales som smidig og er en mye brukt metode i næringslivet hvor begrepene *lean*, *scrum*, *design thinking* og *agile metode* er sentrale begreper og

rammeverk slik de er beskrevet i Womack & Jones (2003), Rolfsen (2014), Tangård (2018), Clarke (2020) og Heath (2021). Rent teknisk kunne et slikt digitalt system, i en skolesammenheng, hatt en form som en skjematisk oversikt over de ulike utfordringene en elev sliter med, en klart definert ansvarsfordeling av de enkelte oppgavene, presisering av tiltak, evaluering og ikke minst presisering av hvor i prosessen man er. Dette digitale verktøyet, sammen med næringslivsmodellene *lean*, *design thinking*, *agile* og *scrum* og vil bli omtalt senere i oppgaven.

Oppgaven vil ikke bare drøfte om et digitalt prosjektstyringsverktøy kan gi en gjennomsiktighet og oversikt for alle de involverte som jobber med en elev, men også i hvilken grad skoleledelsen legger til rette for en slik prosess. Dette vil i så fall stille krav til skoleledelsen med tanke på endringsledelse, noe som igjen forutsetter både bevissthet, motivasjon og kunnskap i ledelsen om hvordan en slik endring kan finne sted.

1.5.0 Problemstilling

Hvordan kan et businessinspirert rammeverk bidra til skoleledelsens arbeid for å styrke kvaliteten i skolens oppfølging av elever med lavt læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består?

1.5.1 Delspørsmål:

- Hvordan sikrer skolen systematisk innhenting av tilstrekkelig kunnskap om den enkelte elevs læringsutbytte?
- Hvordan fungerer kommunikasjonen mellom de forskjellige aktørene som skal sikre godt læringsutbytte for elevene, både i og utenfor skolen?
- Hvordan jobber lærerne, rådgivere og skoleledelsen systematisk for å sikre at enkeltelever med dokumentert lavt læringsutbytte blir tilstrekkelig ivaretatt og fulgt opp?
- Hvordan jobber rektor og ledergruppa for å sikre at ansatte har tilstrekkelig systemforståelse for å følge opp elever med lavt læringsutbytte?
- Hvordan benyttes datatekniske verktøy for å støtte oppunder systematisk utredning, tilrettelegging og oppfølging av elever med dokumentert lavt læringsutbytte?

- Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for at skolen skal benytte et digitalt prosjektstyringsverktøy i oppfølging av elever med læringsutfordringer, og ville det vært formålstjenlig?
- Hvilke forutsetninger må ligge til grunn for at skolen skal endre seg i en mer businessinspirert retning med fokus på eleven gjennom å eliminere alle hendelser som forsinker eller forringer kvaliteten i oppfølgingen av eleven?

Det store spørsmålet er imidlertid om skolen kunne vært moden for å innordne seg på en systematisk måte som avviker fra den måten de jobber på, eller kanskje enda mer utfordrende; sammenlikne seg med en kommersiell produksjonsenhet. I en slik sammenheng vil det også være av stor betydning å se på i hvilken grad det kunne vært formålstjenlig å gjøre en slik endring.

1.6 Egen motivasjon

Gjennom mange år i skoleverket har jeg i flere sammenhenger erfart at det er noe tilfeldig hvordan og i hvilken grad elever med lavt læringsutbytte blir fulgt opp. Dette i motsetning til elever som starter opp på skolen med dokumentasjon fra tidligere skoleforhold, som for eksempel dysleksi, angst eller ADHD, og de tilfeller der det gjennomføres overføringsmøter med elever, foresatte og sakkyndige. Min opplevelse er også at der foresatte er aktive i prosessen iverksettes det tiltak i større grad enn der foresatte er mer frakoblet. Elever som opplever lavt læringsutbytte, er avhengige av at lærere iverksetter tiltak tilpasset den enkelte elev. Hvis dette ikke har ønsket effekt, så må læreren ta det videre. Det være seg å drøfte med andre lærere som har den samme eleven, melde videre til rådgiver og avdelingsleder og/eller ressursteam, skrive pedagogisk rapport slik at PPT eventuelt kan komme inn og observere og eventuelt skrive en sakkyndig vurdering som kan munne ut i et enkeltvedtak fattet av rektor. Bare i denne korte og begrensede prosessbeskrivelsen vil det si at elevens utfordring blir drøftet av mange forskjellige personer og støtteorganer. Prosessen har dermed også mange muligheter for å stoppe opp grunnet uklare eller mangelfulle beslutninger, at beskjeder ikke blir gitt videre, eller eventuelt verken blir mottatt eller oppfattet. I en slik prosess kan det også bli uklart hvor i prosessen man er og hvem som har ansvar for å drive den fremover.

Oppfølging av ovennevnte problemstillinger er høyst relevante i opplæringsprosessen og går som hånd i hanske med elevenes rett til individuelt tilpasset opplæring, slik det fremkommer i Opplæringsloven § 1-3 (Lovdata, 2008).

1.7 Oppgavens struktur og oppbygning

Denne oppgaven består av seks hoveddeler. I innledningen gjør jeg rede for oppgavens bakgrunn satt inn i et historisk perspektiv. Jeg omtaler sentrale elementer som fravær, digitalt prosjektstyringsverktøy og næringslivsmodeller og kommer med en problembeskrivelse i tillegg til selve problemstillingen i tillegg til egen motivasjon for oppgaven.

I kapittel 2 viser jeg til tidligere forskning og kunnskapsstatus og presenterer politiske føringer, referer til reformer og viser til statistikk på tilstedeværelse og fullført og bestått. Videre skriver jeg om samfunnsmessige endringer som har påvirket utviklingen av skolen, utvikling av skolelederprofesjonen, skolens mandat og rammer og skolebidragsindikatorer.

I teorikapittelet presenterer jeg businesssteoriene *lean*, *scrum*, *agile metode* og *design thinking* og ser det i sammenheng med hvordan skolen er ledet og organisert. Her trekker jeg også inn ledelsesperspektivet, noen av skolens utfordringer og litt om endring.

I metodekapittelet presenterer jeg den eksemplariske skolen og kommer inn på årsaker til valg av forskningsenhet, enhetens organisering, utvalg av respondenter og praktisk gjennomføring av intervjuer.

I kapittelet om dataanalyse presenteres funnene systematisk. Jeg har valgt å bygge opp analysen ved å bruke den samme rekkefølgen av respondenter; kontaktlærere, rådgivere og skoleledelsen på alle de ulike spørsmålene. Temaene som analyseres er deres egen rolle i elevoppfølging, skolens systematiske oppfølging, kommunikasjon, evaluering og kulturbygging.

I det siste kapittelet som omhandler drøfting har jeg valgt i stor grad å følge den samme strukturen som i dataanalysen, men med noen justeringer i den hensikt å koble temaene tettere sammen. Her drøfter jeg temaene relasjon, kommunikasjon, strukturer i skolen og elevoppfølging. I tillegg drøfter jeg kulturbygging, bruk av digitalt prosjektstyringsverktøy, businessmodeller, endring og løse koblinger i skolen før jeg avslutter med en oppsummerende kommentar.

2.0 Tidligere forskning og kunnskapsstatus

I delinnstillingen til Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen skrives det i NOU 2023:1 at «det generelt er et fravær av kvalitative vurderinger på individ- og gruppenivå» (Regjeringen, 2023). Denne oppgaven kan bidra til økt kunnskap om hvordan skoleledelsen jobber systematisk for å sikre kvalitet i prosessarbeidet med oppfølging av elever med lavt læringsutbytte i tillegg til at den vil søke å kartlegge hvilke faktorer som avgjør hvordan skolen jobber. Her kan det være relevant å se nærmere på hvordan skolen er organisert, lærings- og møtekultur, kommunikasjon og evne eller vilje til endring. I denne sammenheng kan det være viktig å presisere at årsaken til at enkelte elever ender med å avbryte videregående utdanningen er sammensatt og må sees som et «endelig slutt punkt på en prosess som startet tidlig, ofte fordi de unge ikke møtte en skole de kunne identifisere seg med og engasjere seg i» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 37). Reegård og Rogstad skriver videre at kanskje det viktigste satsningsområde for skolen fremover må nettopp være bedre tilpasset opplæring, slik at alle elever får like muligheter til å fullføre og bestå, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn eller etnisk tilhørighet (Reegård & Rogstad, 2016).

2.1 Politiske føringer

Når dette skrives er det en ny opplæringslov på trappene, hvor en av endringene presiserer viktigheten av å ha fokus på fravær. På Utdanningsdirektoratet (UDIR) sine nettsider står det under overskriften *Plikt til å følge opp fravær*: «Det er tatt inn i loven at kommunen og fylkeskommunen har en plikt til å sørge for at elever med fravær fra opplæringen blir fulgt opp både i grunnskolen og i videregående. Dette skal gjøre det tydeligere enn i dag at det må jobbes for mer nærvær i skolen, og for å bedre mulighetene til å fullføre og bestå. Dette står i ny lov § 10-6.» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Skolen er med andre ord pålagt å jobbe bedre, eller på en eller annen måte, for å sikre at elevene er mer til stede på skolen i tillegg til å jobbe for å bedre elevenes mulighet til å fullføre og bestå.

2.2 Fullføringsreformen

I Stortingsmelding 21 fra 2021, som omtaler Fullføringsreformen, fremhever daværende regjeringen Solberg tre grunner til å ha fokus på fullføring i videregående opplæring (VGO). Den første grunnen handler om viktigheten av at alle får et mest mulig likt utgangspunkt til å skape seg et godt liv. Fullføring av VGO gir elevene bedre muligheter til å gjøre gode valg for seg og sin egen framtid. Den andre grunnen omhandler behovet for at folk må forberede seg på å lære gjennom hele livet. Endringer i arbeidsmarkedet stiller krav til at flere rekvalifiserer seg for å tilpasse seg arbeidsmarkedet. Det grønne skiftet vil kreve ny kompetanse når olje- og gassindustrien gradvis fases ut. Når flere fullfører VGO vil de stå sterkere til å møte disse endringsbehovene. Den tredje grunnen er at det er blitt stadig vanskeligere å klare seg i arbeidsmarkedet uten VGO. Regjeringen slår fast at «veien til myndiggjøring, arbeid og deltagelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap. Å ha et arbeid og å være inkludert i et fellesskap er en del av det som skal til for å skape et godt liv for de fleste mennesker» (Regjeringen, 2021).

2.3 Ønske om økt tilstedeværelse

Gjennom årene er det gjort en rekke tiltak for å øke elevenes tilstedeværelse. Den kanskje mest markante endringen kom i 2016, da fraværsregelen ble innført. Den gikk ut på at elever måtte ha under 10% udokumentert fagfravær på skoleår for å ha rett til vurdering med karakter i faget. UDIR presiserer at fagfravær som skyldes helse, arbeid som tillitsvalgt eller politisk arbeid, hjelpearbeid, lovpålagt oppmøte, representasjon i arrangement på nasjonalt og internasjonalt nivå, samt religiøse høytider for andre trossamfunn enn Den norske kirke, som er dokumentert, er unntatt fagfraværet og vil da ikke telle opp mot de 10% (Utdanningsdirektoratet, 2024). Dette har vært en omdiskutert løsning og er jevnlig oppe til debatt. Fraværsreglene i den videregående skolen er denne våren (2024) ute på høring fra UDIR der de blant annet ber om tilbakemelding på hva som er «hensiktsmessig dokumentasjonskrav for fravær av helsegrunner og vurdere behovet for om en større del av trafikkopplæringen bør unntas fraværsgrensen» (Utdanningsdirektoratet, 2024). I fraværstolkningen kan det være relevant å fremheve at læreren heller ikke kan sette vurdering med karakter hvis det ikke foreligger

vurderingsgrunnlag. Det vil med andre ord si at selv om en elev har dokumentasjon på fraværet, innenfor ovennevnte kategorier, så må eleven uansett vise kompetanse for å få vurdering med karakter. Det er krav om vurderingsgrunnlag for å kunne gi vurdering med karakter, noe som også gjelder der eleven ikke har et fagfravær som går over fraværsgrensen (Utdanningsdirektoratet, 2024). I en Fafo-rapport fra 2020 fremheves det i en evaluering av fraværsregelen at den bidrar til at alle elever er mer på skolen, men at enkelte elevgrupper ikke får redusert fagfraværet sitt tilstrekkelig, noe som fører til at de får ikke vurdert (IV) i enkelte fag og at det dermed blir vanskeligere å fullføre og bestå videregående opplæring. Fafo-rapporten viser videre til at elevfraværet, samlet sett, sank med 27% i årene etter innføringen og det er også registrert en positiv utvikling i eksamenskarakterer. Sett i forhold til disse faktorene kan man se på fraværsregelen som en suksess.

2.4 Fullført og bestått

Men hvis man ser utelukkende på fullført og bestått-prosenten, så har det ikke vært de store endringene (Fafo, 2020). Rent statistisk har det vært en jevn positiv utvikling av elever som har fullført og bestått planlagt utdanningsløp over fem til seks år, siden 2008, men økningen av elever som fullfører og består har kanskje ikke vært så høy som man kunne ønske. Antall elever som fullførte planlagt yrkesfaglige utdanningsløp i perioden 2008-2014 var på 63,5% mens antall elever som fullførte og besto planlagt utdanningsløp i perioden 2016-2022 var på 69,6%. Selv om fraværet, kanskje naturlig nok, har gått ned i perioden siden innføringen av fraværsregelen i 2016, er det uklart i akkurat hvor stor grad fraværsregelen har bidratt til økt grad av fullført og bestått, selv om man her ikke kan se bort i fra tallene som viser at det har vært en positiv utvikling på nærmere 6% fler elever som fullfører og består yrkesfaglig løp i løpet av en femårs periode (Statistisk sentralbyrå, 2023). Tallene for perioden 2016 til 2021 er likevel en del lavere enn elever på studieforberedende utdanningsprogram som ligger med en fullført og beståttprosent på 90% (Statistisk sentralbyrå, 2022).

I Viken fylkeskommune var det også et eget mål om at *alle* elever skulle fullføre og bestå (Viken fylkesting, 2023). Hvordan det blir videre i de tre fylkene Akershus, Buskerud og

Østfold er i skrivende stund uklart. I NOU 2023:1, Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen, står det at det er behov for å videreutvikle kvalitative kilder som kan «støtte arbeide med å utvikle kvalitet i skolen» (Regjeringen, 2023) og på Utdanningsdirektoratets sider, Overordnet del, står det videre: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2023). I opplæringslovens § 1-3, Tilpassa opplæring, står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Lovdata, 2008). Det er med andre ord sterke politiske føringer på at skolene skal fortsette å jobbe for at alle elever skal få individuelt tilpasset opplæring samtidig som vi skal fortsette å jobbe for at flest mulig, eventuelt alle elever, skal fullføre og bestå.

2.5 Samfunnsmessige endringer

En annen grunnleggende motivasjon for at flest mulig elever skal fullføre og bestå videregående skole er de samfunnsmessige endringene. Sammenliknet med OECD-landene har Norge en av de høyeste sysselsettingsgradene i Europa hvor 7 av 10 er sysselsatt (Statistisk sentralbyrå, 2023), men Norge har også lavest andel av arbeidsstyrken som utfører rutinemessige oppgaver. Dette fører til at unge uten utdanning i Norge i større grad blir avskåret fra å delta i arbeidslivet nettopp fordi andelen av rutinemessige oppgaver som ikke krever særlig grad av utdanning er blitt mindre mens nye jobber nettopp krever økt grad av utdanning (Wollscheid, Eide, Samsing, & Løvoll, 2012). Samtidig har Norge opplevd en betydelig økning i behovene for utdannet arbeidskraft, både fra høyere utdanning og fra videregående skoler. I en oversikt publisert av Statistisk sentralbyrå fremgår det en tydelig endring i norsk arbeidsliv de siste 50 årene. Andelen som jobber i primær- og sekundærnæringen, som for eksempel industri og jordbruk, har i stor grad måttet vike for tjenesteproduksjon. Andelen som nå jobber i tertiærnæringen, utgjorde i 2022 78% av alle sysselsatte i Norge. Det er en endring på 22% siden 1970 hvor

også andelen som jobbet i primærnæringen var på 13% mot en endring til kun 2% i 2022 (Statistisk sentralbyrå, 2022). Med tertiærnæring menes her servicenæringer og omfatter ulike yrker innen service som leverer tjenester, for eksempel varehandel, hotell og restaurant, transport, finans, kultur og annen offentlig, sosial og privat tjenesteyting (Store norske leksikon, 2024).

2.6 Hvordan jobber skolen?

Nok en motivasjon til denne oppgaven er å se nærmere på *hvordan* skolen jobber systematisk med elever med lavt læringsutbytte. Noe som kan være verd å fremheve i denne sammenhengen er at det ikke nødvendigvis er *hvordan* skolen jobber som er avgjørende, men at det som gjøres, gjøres fullt og helt, slik Campbell-samarbeidet i 2011 viste. Målet med Campell-samarbeidet var å systematisk gjennomgå alle tilgjengelige rapporter og data innhentet i perioden 1985 til 2010 som omhandlet tiltak mot frafall i grunn- og videregående skole. Hovedkonklusjonen i den rapporten var at ingen enkelttiltak pekte seg ut som bedre enn andre, men de tiltakene som ikke ble godt nok implementert var mindre virkningsfulle (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Stenka-Fry, & Morrison, 2011). Wollscheid et al. (2012) refererer også til denne Campbell-rapporten som først ble publisert i Campbell Systematic Reviews i 2011 og fremhever at tiltak må velges med utgangspunkt i hva hver enkelt skole har av ressurser, hva de har av lærer- og fagkompetanse og ikke minst økonomiske rammer (Wollscheid, Eide, Samsing, & Løvoll, 2012). Wollscheid et al. (2012) viser også til rapporten *Intet menneske er en øy – rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall* fra 2007 der et av funnene nettopp var viktigheten av å utvikle et lokalt tiltaksmangfold som inngikk i et system som er velutviklet og godt fungerende (Buland & Havn, 2007). Og det er nettopp systemet rundt oppfølgingen av elever som jeg ønsker å se nærmere på i denne oppgaven. Det kan sies at dette i stor grad handler om forebygging og om «gode rutiner for å se faresignaler i tide, og reagere på dem» slik Buland et al. (2007) skriver i rapporten (Buland & Havn, 2007, s. vi).

Det er imidlertid viktig å presisere at når jeg i denne oppgaven, som en single casestudie, velger å borre litt i hvordan én spesifikk skole jobber *systematisk* med oppfølging av

enkeltelever med lavt læringsutbytte så er dette kun én av flere variabler som kan påvirke det faktiske utfallet, altså om elevene fullfører og består eller ikke. Det er viktig også å presisere at teorier og rapporter fremhevet i denne oppgaven ikke utelukker at det også kan finnes annen litteratur eller forskning på området som også kunne bidratt til å belyse utfordringene.

2.7 Utvikling av skolelederprofesjonen

Utvikling av skolelederprofesjonen tok til etter 1960. Kurs ble satt opp, med innføring lovverket, saksbehandling, kontorhold og psykologi. Fra å være et seks ukers tilbud i starten, ble det kuttet ned til fire og så tre uker. Ordningen ble kritisert for å være for løsrevet fra skoleledelsens reelle behov og på 1970-tallet ble ordningen revidert med blant annet økt fokus på medbestemmelse, ansvarsfordeling og arbeidsmiljøets betydning. Moderne organisasjonsutvikling ble etter hvert et større fokusområde (Møller, 2016). Det ble satt i gang ulike tiltak og kurs over årene og i 1992 gjennomførte Asplan Analyse på oppdrag fra departementet en evaluering av lederopplæringen, nasjonalt. I den analysen fremkom det blant annet at det var en økt grad av engasjement og sterkere motivasjon blant deltakerne på lederopplæringen og fremhevet at «identifiseringen med en klar og tydelig lederrolle er merkbart, noe som muligens kan skape en viss frustrasjon i det øvrige personalet» (Asplan Analyse, 1992, s. 13ff i Møller 2016) (Møller, 2016, s. 12). Felles nasjonalt program for ledelsesutvikling ble deretter utviklet av departementet i 1992, gjeldende for både grunnskoleopplæring og videregående skole. Ord som lærende, utviklingsorientert og samarbeidende ble brukt som grunnsteiner i utviklingen av nye programmer. Møller fremhever at mye av teorigrunnet innen skolelederutdanning var hentet fra ledelsesteori innen privat sektor og oppsummerer med at det rundt år 2000 kunne sies at det hadde vært satset godt på opplæring innen skoleledelse i Norge.

Senere, rundt 2006-2008 deltok Norge i en OECD-studie som konkluderte med at det manglet krav til formell lederutdanning av skoleledere i Norge. Det ble fremhevet at skoleledere skulle ha stor grad av autonomi i utøvelsen av sitt arbeide og samtidig et tilbud om etterutdanning. Dette ble starten på den skolelederutdanningen som nå omtales som rektorskolen, med avsluttende eksamen og et omfang på 30 studiepoeng, som kan

inngå som en del av en master i utdanningsledelse og som nå er tilgjengelig ved flere utdanningsinstitusjoner i landet. Det kan sies at utviklingen av norsk utdanning og lederstøtte har blitt preget av internasjonale studier og diskurs og at økt fokus på prestasjonsorientert ansvarliggjøring synes tilstedeværende i større grad etter 2000 (Møller, 2016).

Kort oppsummert kan man kanskje si at utviklingen av formell skolelederutdanning har blitt preget fra mange hold, i tett dialog med mange aktører og ikke minst preget av utdanningsinstitusjonene selv med sine egne teoretiske innramminger innenfor føringer gitt av departementet. Det kan vel da ikke utelukkes at skolelederutdanningen, slik den fremstår i dag, har bidratt til å danne et godt grunnlag for den enkelte skoleleder og rektor til å utføre det mandatet de er satt til å gjøre – på den måten de selv mener er best egnet, vel å merke.

2.8 Skolens mandat

Et annet element som også kan være relevant å trekke frem i denne oppgaven er at det også har vært diskusjon omkring skolens faktiske mandat etter at allmenn rett til videregående utdanning kom i 1994 for elever mellom 16 og 19 år. Diskusjonen har dreid seg om hvor stort ansvar skolen faktisk skal ha, eller ta, i arbeidet for at alle, eller flest mulig, elever skal fullføre og bestå. Dette henger sammen med at elevenes livsmestring og psykiske helse har gradvis fått større fokus og er nå fremhevet i Overordnet del i læreplanen under folkehelse og livsmestring som en av tre tverrfaglige temaer, hvor det blant annet står: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Nordisk Administrativt Tidsskrift publiserte i 2019 en artikkel der det fremkommer at videregående skoler i hovedsak kan deles opp i tre kategorier basert på deres oppfatning av hvor langt skolen skal strekke seg i å jobbe for at elevene skal fullføre og bestå; bred, moderat og smal mandatsforståelse av skolens oppdrag, med glidende overganger. Studien var basert på intervjuer med 42 skoleledere på videregående skoler i fire forskjellige fylker. Den bredeste fortolkningen går i retning av

at skolens oppgave er å gi ungdommene et godt utgangspunkt for et godt liv og bli en del av samfunnet, altså at skolen vil strekke seg langt med oppfølging for at elevene skal klare å fullføre og bestå. Den moderate fortolkningen «anerkjenner på den ene siden skolens utvidede omsorgsmandat, men problematiserer grensene for skolens ansvar og kompetanse» (Sletten, Eriksen, Pedersen, & Seland, 2019, s. 27). Den smale mandatforståelsen har en mer slavisk tilnærming til at skolens mandat er opplæring og at de jobber for et godt psykososialt læringsmiljø, men at skolen ikke har ansvar utover det som skjer *på* skolen (Sletten, Eriksen, Pedersen, & Seland, 2019). Dette er en diskusjon som fremdeles er aktuell og diskuteres, daglig, både på skoler og i media og kan også betraktes som relevant for denne oppgaven, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Et annet element som kan være relevant å fremheve er at norsk arbeidskultur i mange sammenhenger er preget av liten grad av hierarki og stor grad av samarbeid. Rolfsen (2014) omtaler dette som en samarbeidsmodell som beskriver samspillet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver i en virksomhet. Forfatteren fremhever her at den norske modellen skiller seg ut fra mange andre land ved «utstrakt bruk av representativ medbestemmelse, teamarbeid og det vi i tråd med internasjonal litteratur vil kalle partnerskap, tett samarbeid mellom tillitsvalgte og ledelse lokalt i den enkelte virksomhet» (Rolfsen, 2014, s. 32). Dette er skrevet i sammenheng med en analyse av hvordan arbeidsmetoden *lean* blir tatt opp i den norske bedriftskulturen, men kan uansett være relevant bakgrunn for denne oppgaven med tanke på hvilke forutsetninger som ligger til grunn for en eventuell organisasjonsendring i skolen.

2.9 Veien blir til mens du går

Når jeg velger denne allegorien så har det sammenheng med at det alltid er mange måter å gjøre ting på, noe jeg vil forsøke å komme nærmere inn på i denne oppgaven, selv om man kanskje er enige om selve målet. Dette henger sammen med at vi har alle forskjellige måter å håndtere utfordringer på, kanskje basert på erfaringer eller rammer eller ståsted, noe som igjen kan påvirke utfallet. Skolens rolle, slik vi kjenner den i dag, er klart definert i lovverket, og har tydelige rammer for hvilke lover og forskrifter den må forholde seg til. Selv om det til stadighet er debatter omkring hva skolen skal ha ansvar

for og ikke, så er læreplanen der, rektors ansvar og styringsrett er definert, skoleeiers føringer kommer i tillegg, økonomiske rammer må overholdes i tillegg til politiske føringer fra skiftende politisk styre og stell. Prosentvise tall på fullført og bestått brukes ofte som mål og føringer skoler og rektorer må svare for hvorfor de ender opp sånn eller slik.

Det som kanskje er noe mer uklart er *hvordan* man skal nå disse målene? Her er det et betraktelig større spillerom for skolene, selv om de er bundet av alt fra Opplæringsloven til Forvaltningsloven og Arbeidsmiljøloven, for å nevne noe. Rektor kan for eksempel delegere ut oppgaver til sine ansatte, men selve ansvaret kan han ikke delegere bort (Utdanningsdirektoratet, 2024). UDIR skriver for eksempel videre at rektor heller ikke skal gjøre alt selv, men at ledelsen først og fremst skal utøves gjennom og av andre. «leing (er) ein funksjon som skal takast vare på, og eit sett med oppgåver som skal løysast» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Det kan dermed tolkes dit hen at det er opp til rektor og ledergruppa selv å finne ut av hvordan de enkelte oppgavene best skal løses sett i forhold til den enkelte skoles totale behov og tilgang til ressurser, herunder bemanning så vel som økonomiske rammer.

2.10 Skolebidragsindikator

Systematisk oppfølgingen av elever med lavt læringsutbytte kan også sees som én av *flere* skolebidragsindikatorer som påvirker elevenes læring, uavhengig av deres forutsetninger og sosiokulturelle tilknytning (Steffensen, Ekren, Zachrisen, & Kirkebøen, 2017). Med skolebidragsindikator menes her *alle* de ulike elementene som spiller inn på elevenes læring som gjennomføres av skolen – altså skolens samlede innsats (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne oppgaven vil komme inn på flere ulike skolebidragsindikatorer som samlet sett vil være med på å påvirke elevenes læring, men det vil imidlertid ikke, i denne oppgaven, være grunnlag for å si noe om vekting av de ulike elementene som beskrives eller drøftes. Oppgaven vil heller fokusere på utfordringer knyttet til skolens systematiske oppfølging av elever og trekke sammenlikninger med teorier fra næringslivet.

3.0 Teorikapittel – prosjektstyring og paralleller til næringslivsmetoder

Det er mange måter å styre prosjekter på og denne oppgaven vil prøve å trekke paralleller mellom skolens prosjektbaserte oppfølging av enkeltelever med læringsutfordringer og teorier fra næringslivet, herunder produksjonsbaserte bedrifter innen bilindustri og programvareutvikling. De fire tilnærmingene og rammefaktorene som er brukt i næringslivet har flere likheter med prosesser og behov som gjør seg gjeldende i skolen med oppfølging av elever med lavt læringsutbytte. Rammefaktorene er delvis overlappende med hverandre, men har ulik tilnærming og fokus. Oppgaven vil i det følgende gjøre rede for de ulike teoriene og rammefaktorene fra næringslivet og se på hvilke paralleller som kan være relevante å trekke til skolesammenheng. De fire teoriene og rammefaktorene er *lean*, *design thinking*, *agile metode* og *scrum*.

3.1 Lean

Som et ledd i å besvare denne oppgaven har jeg valgt å trekke inn businessmodellen *lean* som systemisk metode for å se i hvilken grad denne metoden er sammenfallende med hvordan skolen jobber og i hvilken grad en mulig endring av skolens samhandlingssystem i retning av *lean* kan bidra til økt kvalitet i oppfølgingen av elever og dermed kunne ut i at flere elever fullfører og består. Lean er en metode, som tar utgangspunkt i å eliminere alle aktiviteter eller hendelser som forsinker eller forringer kvaliteten i produksjonen av et produkt. Metoden har sitt utspring i bilprodusenten Toyota sin produksjonslinje hvor definisjon av kundens opplevelse av verdi var et av kjernepunktene. Derneft var fokuset på identifisering av aktiviteter og tilpassing av produksjonsprosesser slik at verdistrømmen blir så smidig som mulig (Womack & Jones, 2003).

Rolfesen omtaler lean som en produksjonsmetode som styres av teamorganisering, standardisering og logistikk viss fremste mål er å bekjempe sløsing. Sløsing kan her forstås som «enhver aktivitet som ikke tilfører verdi til produktet eller tjenesten» (Rolfesen, 2014, s. 43) og innebærer at man jobber faktabasert og baserer seg på empiriske funn, altså at videreutviklingen av et produkt innebærer at man tar utgangspunkt i det man vet, ikke hva man tror. I skolesammenheng kan det å jobbe faktabasert for eksempel være at man har snakket direkte med en elev omkring en spesifikk utfordring for å få kartlagt hvor

skoen trykker og blitt enige om et konkret tiltak som kan møte den konkrete utfordringen.

Lean, som betyr slank på norsk, kan sies å ha et sosioteknisk element, der fokuset ikke bare ligger på effektivitet og fortjeneste, men også på samspillet mellom mennesket og teknologien, der informasjon, medvirkning og opplæring er sentrale elementer for å få systemet til å fungere. Som Rolfsen skriver muliggjorde lean «teamarbeid, forbedringsarbeid og jobbotasjon, som både gagnet arbeidsmiljøet og produktiviteten» (Rolfsen, 2014, s. 37). Rolfsen fremhever videre at det er viktig element i lean at de ansatte er bevisst *hvorfor* de skal gjennomføre en prosess på en bestemt måte, slik at det ikke oppfattes at ledelsen detaljstyrer. Fokuset må være på involvering av de ansatte i og med at innføringen av et nytt system kan være utfordrende, spesielt i et norsk arbeidsmiljø preget av jobbautonomi. Involvering og opplæring er derfor å anse som et grunnleggende element slik at terskelen for å ta det i bruk blir lavere og muligheten for å lykkes med systemet blir større (Rolfsen, 2014).

Dette er sammenfallende med hvordan Dahle, Alskog, Solberg, Abelsen og Frønsdal (2013) beskriver *lean*. De beskriver *lean* som en metode for å utvikle et produkt med tanke på salg. Fokuset er på kundens, eller målgruppas, behov, les: hva er det kunden, eller brukeren, faktisk etterspør. De fremhever at når man utvikler et produkt med fokus på at produktet skal selges, så er det også forbundet med stor usikkerhet. For å få bukt med denne usikkerheten, og sikre at produktet faktisk treffer målgruppa, så er det viktig å begynne i det små og utvikle mindre prototyper av produktet, altså uferdige deler av helheten som kan testes ut på kunder, fremfor å lage et helt ferdig produkt, som kanskje ikke treffer kunden helt og dermed har mindre sjanse for å bli solgt. I skolesammenheng kunne prototyper sammenliknes med utprøving av mindre tiltak for å se i hvilken grad det treffer elevens utfordring. Det kunne for eksempel vært å la eleven prøve ut Lingdys som er et digitalt hjelpeverktøy, hvis eleven sliter med å lese og skrive eller la eleven selv velge hvor hen vil sitte i klasserommet hvis eleven sliter med en eller annen psykososial utfordring. Utvikling av mindre prototyper er både mer effektivt og mindre kostnadsdrivende og man kommer raskere frem til det ideelle produktet som i størst

mulig grad er tilpasset kundens faktiske behov, hvilket igjen vil medføre større sannsynlighet for salg. Dette omtales som en repeterende, eller iterativ, øvelse, der samspillet med kunden under utviklingen er av stor betydning. Det kan også omtales som en for brukerorientert produktutvikling, der utviklingen av selve produktet skjer i tett dialog med kunden som tester ut og gir umiddelbar tilbakemelding på en serie av prototyper etter hvert som de blir utviklet og forbedret på bakgrunn av nevnte tilbakemelding. Utviklingen kan kanskje omtales som en form for en gjentagende og repeterende eksperimentering, der sluttresultatet ikke er gitt, men blir til etter hvert som prototypene testes ut, evalueres og forbedres uten at det brukes for mye ressurser underveis i prosessen (Dahle, Alskog, Solberg, Abelsen, & Frønsdal, 2013).

Til analysen i denne oppgaven velger jeg ut begrepet *utvikling av prototyper* fra lean-modellen. I skolesammenheng kan utvikling av prototyper bety å teste ut tiltak på eleven, uten helt å vite om det treffer elevens utfordring. Gjennom iterativ interaksjon og tilbakemelding fra eleven, også omtalt som brukermedvirkning, og i dialogen mellom lærer og elev, kunne man da fin-*tune* tiltaket slik at det fungerte etter hensikten og slik at det kunne fått innvirkning på elevens læring.

3.2 Flyt og ledelse

Noe av opprinnelsen til *lean* har sitt utspring i uttalelsen til den tidligere presidenten for Toyota Motor Manufacturing, Gary Convis, når han omtalte hva en leders rolle er i et sunt og trivelig arbeidsmiljø: «To shape the organization not through the power of will or dictate, but rather through example, through coaching and through understanding and helping others to achieve their goals» (Schwaber, 2004, s. xiii). Rolfsen (2014) beskriver videre at målet med *lean* som en metode er i størst mulig grad av flyt, uten nødvendig opphold i prosessen.

Kalsaas (2017, s. 28) fremhever på sin side fem grunnleggende idéer som er en forutsetning for å få til flyteffektivitet i produksjonen:

1. forbedre den sosiale relasjonen mellom partene
2. optimaliser helheten, ikke bare delene

3. lage et nettverk av forpliktelser (avhengighet av og forpliktelse til hverandre)
4. praktiser virkelig samarbeid (deling av risiko og fordeler)
5. kontinuerlig læring og forbedring

I skolen kunne denne modellen benyttes hvis man tenker på skolen som en produksjonsenhet og elevene som kunder. Mens produksjonsprosesser og aktiviteter kunne vært identifisering, dialog og iverksetting av tiltak for å støtte eleven i sin læringsprosess. Dette utdypes i neste avsnitt med eksempler fra skolens arbeid for å støtte elever som har lavt læringsutbytte.

Når det kommer til det første punktet i Kalsaas (2017) sin liste vil partene i denne sammenhengen være eleven og læreren. Hvis ikke denne relasjonen fungerer, og hvis ikke eleven opplever seg trygg i situasjonen vil muligheten for at eleven tar til seg læring være betydelig svekket. Optimalisering av helheten kan i en skolesammenheng sees på som at det til enhver tid ikke vil være bare et element som påvirker elevens læring, men flere. I enhver læringssituasjon vil det trolig også være andre faktorer, enn elevens kjente utfordring, som spiller inn på elevenes læring, for eksempel skolemiljø, personlige faglige preferanser eller andre sosiale relasjoner. Med tanke på nettverk og forpliktelser så kan det i skolen handle om viktigheten av at alle ansatte som jobber med en elev og dennes utfordring forplikter seg til å være bevisst elevens utfordring og jobbe for å tilrettelegge nettopp fordi utfordringen kanskje er tverrfaglig og uavhengig av person. På den måten blir man i større grad et lag rundt eleven som jobber med de til enhver tid aktuelle tilretteleggingstiltakene. Og dess flere i laget rundt eleven som følger opp, dess større mulighet har eleven til å oppleve mestring, uavhengig av fag. Det neste punktet på lista er tett sammenkoblet med det forrige og omhandler samarbeid, deling av risiko og fordeler. Igjen er parallellen til skole nærliggende i den forstand at hvis en elev har en utfordring, så vil den kanskje være gjeldende i flere fag, og da vil det også være naturlig at alle lærere som har den aktuelle eleven samarbeider og deler erfaringer. Dette vil styrke laget rundt eleven og vil trolig få positive konsekvenser for elevens læring. Dette kan igjen bidra til kontinuerlig læring og forbedring blant lærerkolleger som er det siste punktet på lista som igjen kan få positive ringvirkninger for elevens læring.

3.3 Design thinking

Design thinking er en metode å løse problemer på som ikke er ulik tilnærmingen som er nevnt over, med fokus på brukerorientert produktutvikling. *Design thinking* blir beskrevet som en prosessmetode der brukeren står i sentrum for selve prosessen. Brukerorientering er et sentralt begrep og fremhever viktigheten av at fokuset på prosessen skal være på brukerens opplevelse av utfordringen, slik at løsningen i størst mulig grad er tilpasset brukerens behov. Denne metoden blir også omtalt som brukerorientert problemløsning i følge Tangård (2018) og Clarke (2020). Prosessen fokuserer på å utvikle prototyper som testes ut i mindre skala underveis i prosessen i den hensikt å avdekke svakheter, fremfor å utvikle et helt ferdig produkt for deretter å teste ut om det fungerer etter hensikten, eller ikke. Med prototyper menes her en uferdig versjon av et produkt, både i design og brukergrensesnitt, som produseres i den hensikt å få testet ut funksjonalitet (Dahle, Alskog, Solberg, Abelsen, & Frønsdal, 2013). Som tidligere nevnt kan en prototype i skolesammenheng være utprøving av et konkret tiltak for å hjelpe og støtte en elev, men da at selve tiltaket er forenklet slik at utprøvingen kan skje raskt. For eksempel kan det være formålstjenlig å prøve ut kortere og forenklede oppgaver eller hyppige pauser for elever med ADHD (Statped, 2022). Når tiltakene er forenklede, er det også raskere å finne ut om de fungerer eller ikke. Fokus på problemløsning, empati og evne til å sette seg inn i den enkeltes utfordring vil være av stor verdi i en slik prosess, skriver Meinel og Krohn (2022) og legger til at design thinking er spesielt godt egnet til å løse dårlig definerte og komplekse problemer (Meinel & Krohn, 2022). Utgangspunktet for metoden ligger med andre ord i å gå direkte til brukerne (de man antar har et problem) for å høre hvor de opplever at skoen trykker, fremfor at noen uten tilstrekkelig kunnskap om elev eller situasjon skal fremme en løsning. Metoden er ofte brukt av programvareutviklere og i konsulentbransjen og omtales blant annet av konsultentselskapet PricewaterhouseCoopers som en mye anvendt metode for å sikre at det ferdige produktet er sammenfallende med kundens faktiske behov (PricewaterhouseCoopers, 2021).

I skolesammenheng kan kanskje benyttelse av *design thinking* som tankesett eller rammeverk bidra til en konstruktiv og elevorientert måte å løse problemer eller utfordringer på, slik at man sikrer at de tiltakene som iverksettes igjen treffer eleven og dennes utfordringer på en måte som bidrar til fullført og bestått. I skolen ville det også forutsatt tett dialog med eleven og lærerne under utprøvingen av tiltak. Lærerne ville i denne sammenheng vært sentrale i utprøvingen av tiltakene i den forstand at de ikke bare kunne vært delaktige i tiltaket, les: tatt i bruk konkrete pedagogiske verktøy, men også observert resultatet av utprøvingen på nært hold, sammen med eleven.

Design thinking kan sees på som en del av *lean*-rammeverket med fokus på å sikre at utviklingen av et tiltak skjer på bakgrunn av og med opprinnelse i brukeren, eller elevens, faktiske behov. I motsetning til *lean* er *design thinking* fokusert på å komme til bunns i hva utfordringen, eller problemet, faktisk dreier seg om, mens *lean* er et rammeverk med fokus på *hele* prosessen rundt utviklingen og implementering av en løsning på en utfordring. Et av de områdene hvor *design thinking* kanskje kunne vært formålstjenlig å bruke er på frafall i skolen. Som tidligere nevnt i oppgaven er det sjelden bare er én årsak til at elever faller fra, men ofte er årsakene både flere og sammensatte og begynner tidlig i skolesammenheng slik Wollscheid et al. (2012) skriver. Ergo kan økt fokus på å finne årsakssammenheng mellom fare for frafall og den enkelte elevs utfordring tidlig i skoleløpet kanskje bidra til redusert frafall i skolen.

3.4 Agile metode og scrum

Dette brukerorienterte fokuset har også mye til felles med en tankegang eller et sett med prinsipper som omtales som *agile*, eller smidig på norsk, og er et begrep mye brukt nettopp i programvareutvikling hvorfra den har sin opprinnelse fra slutten av 1990-tallet. Her er også tett dialog med kunden underveis i prosessen av stor betydning for utviklingen av produktet, uavhengig av hva det faktisk skal munne ut i. Dette krever hyppige leveranser av uferdige deler av et større program til kunden som tester ut og gir sine umiddelbare tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene fra kunden er en viktig del av prosessen og blir da med på å forme produktet etter hvert som det blir utviklet (Heath, 2021).

Hvis man skal sette *agile metode* inn i en skolesammenheng så vil det være nærliggende å si at kunden er eleven og den hyppige kontakten med kunden vil da bli hyppig kontakt mellom eleven, læreren og eventuelt andre i støtteapparatet på skolen under utprøving av et tiltak for å få til bedre opplæring for eleven.

Et av verktøyene som er en del av prosessrammen til *agile metode* er *scrum*. *Scrum* er et rammeverk basert på en rekke regler og sjekkpunkter som må følges og fremmer opprettelsen av selvorganiserte og tverrfunksjonelle team for å utvikle og skape fungerende programvare. Opprinnelsen til *scrum* kommer egentlig fra rugby hvor *scrum* er en strategi for laget til å jobbe på en bestemt måte for å få ballen i spill, etter at det har stoppet opp (Schwaber & Beedle, 2001). *Scrum* kan oppfattes som et rammeverk som legger til rette for en mest mulig smidig utvikling av en komplekse produkter. Elementer som blant annet faste møter, gjentakende prosesser, periode-sprinter, utprøving av del-leveranser, åpenhet og engasjement er av stor betydning i *scrum*-tankesettet (Heath, 2021). Med gjentakende prosesser og periode-sprinter menes her at man deler opp hele den komplekse produksjonen i mindre perioder, type fire til seks uker, med leveranse av en mindre og forutbestemt mengde elementer på slutten av hver periode eller sprint. *Scrum* kan også beskrives som en oppfølgingsmetode med hyppig møtestruktur hvor prosjektet deles opp i mindre enheter og utvikles innenfor definerte milepæler, hvor modulene prøves ut underveis i prosjektet for å sikre kvalitet og at produktet er tilpasset det faktiske behovet og bestillingen (Przybyłek, Miler, Poth, & Riel, 2021). Når man er ferdig med en milepæl blir det betegnet som en leveranse. Det bygges da videre på det som til da er produsert og man kan være trygg på at det som er produsert er tilpasset det faktiske behov og fungerer etter hensikten. På den måten bygger man litt og litt og sikrer kvalitet underveis i utviklingen av prosjektet. Dette er som tidligere nevnt en *agile metode* og kom som en motsats til fossefall-leveranser, der alt ble levert på en gang, helt til slutt, uten å ha blitt testet ut underveis med brukeren for å sikre at leveransen sto i forhold til behovet (Pope-Ruark, 2017).

I skolesammenheng kan dette rammeverket kanskje sikre at man prøver ut ulike tiltak innenfor en gitt ramme, evaluerer fortløpende og gjør en umiddelbar vurdering av om

tiltaket treffer eller ikke. På den måten sikrer man at de tiltakene skolen implementerer faktisk står i forhold til de utfordringene de er satt til å møte, altså at de har en positiv innvirkning på elevens læring og på den måten bidrar til å forhindre frafall.

Sentralt i Scrum-metodikken er som tidligere nevnt de daglige eller hyppige møtene hvor utfordringer blir identifisert og løst, men også det regelmessige fokuset på utprøving og læring i prosessen. I disse møtene vil alle aktører som har en rolle i den aktuelle modulen delta i den hensikt å både gi informasjon og få oversikt over helheten i tillegg til å bidra inn med kunnskap til å løse eventuelle hindringer eller utfordringer som blir identifisert i møtet. Formen på møtene er korte og har til hensikt å avdekke utfordringer, skaffe ressurser i den hensikt å løse problemer slik at man kan komme videre i produksjonen for å holde tidsfrister og leveranseavtaler med kunden. Den effektive kommunikasjonen og det tette samarbeide mellom teammedlemmene er essensielt for å løse problemene (Terjesen, 2023). Dette sammenfaller med hvordan Schwaber (2004) omtaler Scrum; som faste møter med faste rammer og faste medlemmer med fokus på tre hovedspørsmål til aktørene i møtet:

1. Hvilke oppgaver har du jobbet med siden forrige møte?
2. Hvilke oppgaver skal du jobbe med frem til neste *scrum*-møte?
3. Er det noe som hindrer deg i å gjennomføre de oppgavene du sier du skal gjøre?

Møtet er altså til for at deltakerne skal forplikte seg til oppgaver og har til hensikt å sikre fremdrift (Schwaber, Agile product management with scrum, 2004). Oppgavene det her refereres til vil da være å anse som konkrete arbeidsoppgaver, gitt i et digitalt prosjektstyringsverktøy, som skal utføres i utviklingen av et dataprogram innenfor en gitt tidsfrist.

Scrum og agile metode er mye brukt og store bedrifter som Visma, kjent som utvikler av blant annet Visma In School, omtaler Scrum på sin side som et «smidig prosessrammeverk utviklet for å støtte kompleks produktutvikling. De beskriver systemet som basert på empirisme, altså at kunnskap kommer fra erfaringer og beslutninger som baseres på det som er kjent» (Visma, 2022). Metier, et annet selskap som blant annet driver med

prosjektstyring, utvikling og digitalisering, omtaler Scrum som en «fleksibel arbeidsmodell som ble utviklet som et svar på den tradisjonelle fossefallsmetoden» (Metier, 2023).

3.5 Paralleller til skolen

Når jeg velger å trekke frem *lean*, *design thinking*, *agile* og *scrum* i denne oppgaven, så er det for å se i hvilken grad disse metodene og verktøyene er gjenkjennbare i skolens oppfølging av elever og i hvilken grad det kunne vært formålstjenlig å bruke de som modeller for å øke grad av fullført og bestått. Som tidligere nevnt vil det i skolesammenheng være en stor mengde årsaksfaktorer og sammenhenger som kan påvirke en elevs læringsutbytte og ditto muligheten for å fullføre og bestå. Med mange elever med forskjellige utfordringer, mange lærere og andre ansatte som er en del av en prosess, så er det viktig at man sikrer at det man jobber med har relevans for aktuelle utfordringen og betydning for eleven. Dette handler med andre ord om hvordan skolen jobber systematisk med de enkelte elevene og deres utfordringer og hvordan man sikrer at tiltakene som man jobber med er målretta og faktisk treffer den aktuelle eleven. Da må man være sikre på at man har funnet det faktiske problemet til eleven og tester ut i det små (*design thinking*), man må sikre at det er god informasjonsflyt og en fremdrift hvor man ikke bruker tid og krefter på elementer som ikke er relevant (*lean*), man må ha fokus på tett oppfølging av prosessen, deling av informasjon underveis og ansatte må være dedikerte og forplikte seg (*scrum*) og prosessen må sikre elevmedvirkning og være så smidig som mulig slik at eleven får størst mulig utbytte av utkommet av prosessen (*agile*). I denne oppgaven vil jeg derfor se på følgende paralleller mellom næringslivet og skolen (se tabell på neste side):

Næringslivsteori	Sett i skolesammenheng
Design thinking	Sikre at eleven er medvirkende i hele prosessen, både for å definere rett utfordring, men også for å teste ut tiltak underveis for å sikre at de møter utfordringen
Lean	God informasjonsflyt og fremdrift hvor det ikke brukes tid og krefter på elementer som ikke er relevante for å sikre kvalitet i utvikling og gjennomføring av tiltak
Scrum	Tett oppfølging underveis, deling av informasjon, dedikasjon og forpliktelse fra ansatte til prosessen
Agile	Jobbe for at prosessen er så smidig som mulig og sikre elevmedvirkning

3.6 Et ledelsesperspektiv

Oppsummert kan man kanskje si at ovennevnte næringslivsmodeller har som mål å øke fortjenesten til bedriftene. Det er metoder og tankesett som har til hensikt å øke effektiviteten og sikre at man får solgt produktet til kunden til minst mulig kostnad for bedriften. Hvis man skal se på det i skolesammenheng så kan det være naturlig, som tidligere nevnt, å trekke paralleller mellom kunder og elever. I businessmodellene over er det kunden som er i sentrum og skal bruke eller kjøpe produktet, mens i skolen så er det elevene som er i sentrum og skal bruke veiledning for å ta til seg kunnskap. Videre kan man kanskje også trekke en parallell mellom bedriftenes ønske om økt fortjeneste og skolens ønske om økt antall elever som fullfører og består. I så måte kan det da heller ikke utelukkes at skolen kunne ha dratt nytte av å ta lærdom av noen av disse tankesettene i den hensikt å få flere elever til å fullføre og bestå. Dette vil i så fall kreve en endring i skolen og da kan det kanskje være formålstjenlig å trekke frem noen av de organisasjonsmessige forutsetningene som ligger til grunn i skolen og som man må ta utgangspunkt i hvis det skal gjennomføres en endring.

3.7 Løse koblinger

Jan Merok Paulsen (2011) omtaler noen av de ledelsesforutsetningene skolen har når man skal lede en kunnskapsorganisasjon eller gjennomføre en endring og velger å trekke frem det han omtaler som løse koblinger. Paulsen (2011) beskriver løse koblinger som at det er lærerne som faktisk er de som er tette på skolens kjerneoppgaver, nemlig elevene og

undervisningen, og at de (lærerne) bare er løst koblet til skoleledelsen, på tross av at det er skoleledelsen som faktisk er satt til å lede og utvikle skolen. Dette kan oppfattes som et asymmetrisk forhold og betegnes av Paulsen som en løs kobling mellom ledelse og lærere. Paulsen omtaler løs kobling som at det er «mangel på samsvar mellom formelle strukturer, det vil si mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeid på den andre» (Paulsen, 2011, s. 154). Dette karakteriseres ved at det ikke er en kontinuerlig påvirkning mellom komponentene i skolesystemet, at endringsinitiativ som kommer fra ledelsen eller skoleeier gir de *samme* resultatene som tidligere, at elementene i systemet påvirker hverandre indirekte (ikke direkte) og at man ikke ser effekter av tiltak før på et senere tidspunkt. Oppsummert i en liste kan se det slik ut:

1. Diskontinuerlig påvirkning mellom komponentene i skolesystemet – koblingen mellom opplæringen og administrasjon og ledelse er ikke konstant, men periodevis
2. Endringsinitiativ fra ledelse gir samme resultat som tidligere – det skjer ikke noe selv om ledelsen prøver å få til en endring
3. Indirekte påvirkning mellom elementene – elevprestasjoner heves ved gjennom ledelsens påvirkning av lærernes holdninger
4. Langtidsperspektiv – ser ikke effekter før på et senere tidspunkt

Dette vil, med andre ord, si at det kan være vanskelig å verifisere den eller de konkrete årsakene til en eventuell virkning eller endring. Paulsen fremhever videre at undervisning kan oppfattes som en «usikker og abstrakt arbeidsteknologi» (Paulsen, 2011, s. 154) og at det er mye taus kunnskap hvor lærernes egne teorier og oppfatninger er mer styrende enn formelle planer fra skoleledelsen eller skoleeier. Denne siste omtales også som private læreplaner satt i verk av privatpraktiserende lærere. Paulsen trekker også inn andre årsaksfaktorer til løse koblinger og fremhever det faktum at det er lærerne som besitter den mest kritiske kompetansen med tanke på opplæring samt at det eksisterer en *ikke ubetydelig* kultur for *ikke-innblanding* av ledelsen i selve klasserommet.

Klasserommet betegnes altså i denne sammenheng som en lukket kultur der ledelsen ikke har tilgang. I tillegg kommer et ukjent antall faktorer som påvirker elevenes læring og

som læreren må hensynta, hvorav den kanskje mest fremtredende er elevenes sosioøkonomiske status, ifølge Paulsen (2011). Det er altså i stor grad læreren selv som besitter den kunnskapen som må fremskaffes og kommuniseres for at ledelsen skal kunne «diagnostisere problemer og å identifisere mulige løsninger eller utviklingsretninger» (Paulsen, 2011, s. 156). Paulsen (2011) beskriver dette fenomenet som at maktbasen sitter i bunn av hierarkiet. Han trekker videre frem at kunnskapsutvikling *skjer* i skolen, men da gjerne i mindre og lukkede mikrosystemer, og fremhever at deling av slik utvikling skjer i liten grad. Paulsen fremhever at deling imidlertid *kan* skje, men at det forutsetter at de didaktiske modellene som blir utviklet av enkeltpersoner eller mindre grupper er generelle nok til at alle lærere kan tilpasse de til sin egen måte å undervise på.

Sett i forhold til en eventuell implementering av tidligere nevnte næringslivsmodeller, inn i skolen, så bør man da være særlig bevisst på hvordan skolens organisering og løse koblinger kan påvirke innføringen av et nytt system. Det er grunn til å tro, jamfør Rolfsen (2014), Paulsen (2011) og Schwaber (2004), at en eventuell innføring av et nytt system vil kreve et stort fokus på både informasjon, opplæring og videreformidling av kunnskap om *hvorfor* implementeringen er viktig. Dette vil nok gjelde uansett, men vil i særlig grad hvis det er skolens ledelse eller skoleeier som tar initiativ til implementeringen, altså hvis initiativet til implementeringen kommer ovenfra.

I denne oppgaven kan det også være relevant å trekke frem at Paulsen (2011) nevner at det er stor forskjell på hvordan en produksjonsbedrift og en skole er organisert, nettopp fordi en skole i stor grad er styrt gjennom lærerens valg i klasserommet, altså nedenfra og opp, mens en produksjonsbedrift i større grad er styrt av ledelsen, ovenfra og ned. Teoriene som er nevnt over; *lean*, *scrum*, *agile metode* og *design thinking*, kommer i all hovedsak fra produksjonsbedrifter, bilindustri og softwareutvikling, som nettopp har en annen organisering og kultur enn skolen, med kanskje en større grad av toppstyring enn det som er vanlig i skolen eller akseptert blant ansatte i skolen.

Paulsen trekker videre frem at det er mulighet for ledelsen til å sette sitt preg på skolehverdagen i løst koblede systemer som skole er, men at det fordrer at ledelsen

benytter andre former for styring og ledelse enn den klassiske oven ifra og ned holdningen. I første rekke trekker Paulsen (2011) frem viktigheten av å jobbe for felles verdier og fremhever verdibasert ledelse som en mulighet til å påvirke skolen som organisasjon. Tidligere i oppgaven trakk jeg frem en uttalelse fra den tidligere presidenten for Toyota Motor Manufacturing, Gary Convis (Schwaber, 2004). Uttalelsen hvor han fremhever viktigheten av at ledelsen må gå foran med et godt eksempel, hjelpe andre, forståelse og opplæring er kanskje heller ikke helt ulikt det Paulsen beskriver.

Paulsen fremhever at essensen i verdibasert ledelse ligger i at skoleledelsen jobber for å få til en omforent forståelse av «hva som er formålet med reformer, endringsinitiativer og innovasjoner» (Paulsen, 2011, s. 160). Han er også tydelig på at dette har positive ringvirkninger for læringsklimaet i klasserommet og viser til en upublisert doktoravhandling av Kelly J. Meece (2010). Paulsen (2011) trekker også frem viktigheten av at skoleledelsen *initierer* læringsarenaer som kan «trekke læreren ut av det lukkede systemet som klasserommet er» (Paulsen, 2011, s. 161). På den måten kan flere få del i innovasjon som har funnet sted i et klasserom eller mellom en mindre gruppe lærere. Dette understøttes også av Postholm (2014) som skriver at skoler som tilrettelegger og styrer deling og pedagogisk utvikling i personalet har en forbedret læringsarena for elevene. Postholm viser til at når kunnskap deles i personalet så skjer det en transformasjonsprosess der kunnskapen går fra være kun individuell læring hos den enkelte lærer til å være felles kunnskap flere kolleger kan dra nytte av. Postholm fremholder at tilrettelegging for utvikling av egne teorier i personalet og fokus på hvordan ny kunnskap skal anvendes er et viktig element i skoleutvikling (Postholm, 2014).

Paulsen trekker også frem viktigheten av psykologisk trygghet på arbeidsplassen slik at ansatte i større grad skal oppleve seg frie og trygge nok til å dele sin kunnskap og komme med innspill til felles pedagogiske diskusjoner. Et annet viktig initiativ som Paulsen trekker frem for å jobbe med endring i løst koblede strukturer er distribuert ledelse, der ledelsen praktiserer en konsulterende lederstil «nedover i hierarkiet der læreren

involveres i strategiske oppgaver, beslutninger og innovasjonsforløp» (Paulsen, 2011, s. 162).

Uavhengig av hva Paulsen trekker frem omkring hvordan skolen kan oppfattes som en organisasjon med løse koblinger mellom formelle strukturer og faktisk resultat, så kan det legges til at hvis det skal gjennomføres en endring i retning av ett eller flere av de tiltakene som Paulsen nevner, eller andre tiltak fra næringslivet som *lean*, *scrum*, *agile* og *design thinking*, som vil påvirke hvordan skolen jobber og utvikler seg, så er det nærliggende å påstå at det må en endring til og den endringen må ledes. En av definisjonene på endringsledelse er at det kan forstås i all enkelhet som å «få virksomheten til å fungere på en annen måte» (Hennestad, Revang, & Strønen, 2012, s. 129). Hennestad et al. (2012) beskriver det som en prosess hvor det jobbes for å endre den kollektive atferden i organisasjonen for å oppnå nye mål og visjoner. Med referanse til det Paulsen (2011) skriver så kan det ikke utelukkes at hvis initiativet til endringen kommer ovenfra, så er det viktig å være bevisst på hvordan man kan få med seg de ansatte slik at kvaliteten i implementeringen av endringen er så høy som mulig.

3.8 Utfordrende med endring

Sigrunn Ertesvåg (2020) skriver også om endring og fremhever at det kan være flere grunner til at endring kan være utfordrende å få til. Den mest fremtredende grunnen til at det kan være utfordrende er at de som skal gjennomføre endringen faktisk ikke oppfatter at det er et behov for endring. Hun skriver videre at det er større grad av mulighet for en vellykket endring hvis de som skal gjøre endringen *selv* opplever et behov for at endringen bør finne sted. I skolesammenheng kan kanskje en lærer registrere at det er behov for å gjøre noe med mobbing eller med skolemiljø. Hvis dette er meldt inn fra lærerne selv, vil kanskje viljen til å bidra inn i endringen være mer positivt ladet enn hvis det kommer et pålegg fra ledelsen om at en endring må finne sted fordi det finnes i statistikk eller i brukerundersøkelser. Dette handler altså om hvem som initierer endringen – kommer den fra ledelsen eller kommer den fra de ansatte? Uansett vil det være behov for stort fokus på faktabasert informasjon og kunnskapsdeling slik at de som skal gjøre endringen forstår og har kunnskap og ressurser til å gjennomføre den. Det er

avgjørende at man jobber for å «utvikle forståelse for behovet for endringsarbeidet» (Ertesvåg, 2020, s. 25). Endring forutsetter også at man er forberedt på endring. Ertesvåg beskriver dette som en «handling eller innstilling som er nødvendig for å engasjere seg i arbeidet med motivasjon og iver» (Ertesvåg, 2020, s. 25) og fremhever videre at det ikke bare handler om vilje og interesse til endring, men også om overskudd og motivasjon for de som skal gjøre selve endringen. Dette vil også forandre insentiv som kan bidra til å motivere til endring. Ertesvåg fremhever her at det viktigste insentivet ligger i lederens evne til å «skape entusiasme gjennom å vise engasjement og vise veg og retning til det arbeidet man skal i gang med» (Ertesvåg, 2020, s. 27). Dette kan være relevant å drøfte med tanke på om skolen i det hele tatt kan være i stand til, eller er forberedt på, en eventuell systemendring for å få til en mer systematisk oppfølging av elever med lavt læringsutbytte.

I denne sammenheng kan også være naturlig å se nærmere på *hvilke* eventuelle systemendringer som må iverksettes for å få til en smidig endringsprosess der fokuset ligger på brukeren (eleven), utprøving av prototyper (tiltak), evaluering og justering. Hiatt og Creasey beskriver endringsledelse som en prosess som brukes for én grunn – den skal sikre kvalitet i gjennomføringen av tiltak og suksess (Hiatt & Creasey, Change Management - The People Side Of Change, 2012). Sett i denne skolesammenheng vil det være naturlig å se på endringsledelse som en prosess som sikrer økt læringsutbytte for eleven. Et av suksesskriteriene som Hiatt og Creasey trekker frem er å sikre at de involverte har forståelse og aksept for selve endringen, noe som igjen forutsetter god kommunikasjon og informasjon gjennom hele prosessen. Jeffrey M Hiatt (2006) skriver i sin bok ADKAR at suksessfaktorene til å gjennomføre en endring fordrer at følgende fem elementer er tilstedeværende: bevissthet omkring behovet for endring, lyst til å støtte og delta i endringen, kunnskap om hvordan man skal endre, evne til å implementere påkrevde ferdigheter og atferd og til slutt evne og vilje til å opprettholde endringen (Hiatt, 2006). Kort oppsummert kan det vises slik i en liste:

1. bevissthet omkring behovet for endring
2. lyst til å støtte og delta i endringen
3. kunnskap om hvordan man skal endre
4. evne til å implementere påkrevde ferdigheter og atferd
5. opprettholde endringen

Det kan være relevant å trekke denne teorien inn i studien og se om den kan være anvendbar også på en skole som organisasjon.

4.0 Metodekapittel

4.1 Skolen – en eksemplarisk case

Den skolen jeg har valgt til denne oppgaven kan betraktes som en eksemplarisk case, slik Yin skriver i *Applications of Case Study Research* (Yin R. K., 2011). Eksemplarisk i den forstand at den utpeker seg i en positiv retning, sammenliknet med andre tilsvarende skoler. Forskningsenheten, den yrkesfaglige videregående skolen som har deltatt i denne studien, omtales i denne oppgaven bare som skolen. Den er som nevnt eksemplarisk og valgt ut på bakgrunn av at den er en yrkesfaglig skole med høy grad av fullført og bestått på tross av lave inntakspoeng fra grunnskolen. Elevenes inntakspoeng er blant de laveste på landsbasis, men skolen ligger allikevel på 86% fullført og bestått for skoleåret 22/23 noe som er hele *16% over landsgjennomsnittet* på yrkesfaglige studieprogram.

4.2 En single casestudie

Oppgaven er en single casestudie av én yrkesfaglig videregående skole, hvor utvalgte deler av skolens organisasjon, nærmere bestemt rektor og deler av skoleledelsen, rådgivere og utvalgte kontaktlærere på VG1, utgjør informanter i studien. Studien, som blant annet skal se på hvordan skolen systematisk jobber med oppfølging av elever med lavt læringsutbytte, vil vise at det er mange variabler som spiller inn på resultatet. Dette er også typisk for en single casestudie, at det er en eller få enheter som det forskes på, og at det er mange variabler som virker inn på analysen av fenomenet som skal studeres (Yin K. R., 2014). En single casestudie muliggjør dybdestudier av akkurat hvordan denne skolen får det til å fungere. Dette sammenfaller med hvordan Svein R. Andersen i boka *Casestudier* omtaler casestudier som «intensive kvalitative studier av en eller få undersøkelsesenheter» (Andersen, 2021, s. 14).

En annen grunn til å velge single casestudie er at det er mange systematiske måter å følge opp elever på avhengig av skolestørrelse, organisering, ressurser og enkeltpersoner. Dette gjør at sammenlikning mellom skoler blir utfordrende sett i lys av at det er ulike forutsetninger som spiller inn. Rent teoretisk, hvis man skulle forsket på flere tilsvarende yrkesfaglige skoler med høy grad av fullført og bestått, så ville man kanskje funnet andre systemer og mekanismer som gjorde utslag på oppfølging av elevenes læringsutbytte, men

som allikevel bidro til det samme resultatet, nemlig at flest mulig elever fullførte og besto. Single casestudie muliggjør det å gå i dybden av *en* enhet og gi innholdsrik informasjon om akkurat denne enheten (Thagaard, 2018). Når jeg har valgt akkurat denne skolen, så vil casestudien gi en dybdeinnsikt i hvordan akkurat de gjør det på sin skole, innenfor sine muligheter og begrensninger. Det kan være relevant å fremheve at analyseformålet med denne casestudien ikke er ment å være allmenngyldig, men heller må sees som et bidrag til hvordan en skole kan jobbe systematisk med oppfølging av elever med lavt læringsutbytte, gitt skolens ressurser og rammer. Som Andersen skriver så er heller ikke casestudier egnet i særlig grad til å generalisere blant annet fordi de observasjonene gjort på en enhet i utgangspunktet ikke er mulig å sammenlikne de observasjoner gjort på andre enheter (Andersen, 2021). Hvis studien skulle generalisert funnene så hadde det blant annet fordret et langt større mangfold av forskningsenheter. Robert Yin (2018) skriver at en av flere tilnærminger til enkelt case studier også kan være at det kan egne seg til å generalisere, men da i et teoretisk univers, fremfor et praktisk univers (Yin R. K., Case Study Research and applications - Design and Methods, 2018). Denne oppgaven vil nettopp prøve å sette case studien av skolen inn i en teoretisk ramme og sammenlikne erfaringer fra skolen innsamlet gjennom intervjuer med ulike teorier og metodiske rammeverk fra næringslivet. Yin (2018) skriver videre at en annen grunn til å velge en single case studie kan være at casen, eller forskningsenheten, kan betraktes som uvanlig og avviker fra andre tilsvarende enheter. I denne oppgaven har jeg som tidligere nevnt valgt en eksemplarisk skole eller forskningsenhet som avviker signifikant i positiv retning på fullført og bestått, noe som gjør akkurat denne skolen interessant å se nærmere på.

4.3 Valg av forskningsenhet

Skolen har flere yrkesfaglige studieprogram i tillegg til studiespesialisering. Skolen er liten med både få ansatte og få elever, sammenliknet med andre yrkesfaglige videregående skoler. Skolen ble etablert for flere tiår siden og har et godt rykte på seg i lokalmiljøet for å ta vare på og følge opp elevene tett. Det har vært en reduksjon i elevmassen over tid, noe som også har resultert i en reduksjon i bemanningen. Rent bortsett fra det har

arbeidsstokken stort sett vært stabil med lite utskiftning og det sies blant de ansatte at det er ingen som slutter på denne skolen før de går av med pensjon.

Skolen ble valgt ut ifra ønske om å ta utgangspunkt i en godt presterende skole i forhold til fullført og bestått. Målet var i utgangspunktet å se nærmere på hvordan en godt presterende yrkesfaglig videregående skole fungerte, og hvilke systematiske grep de hadde tatt for å følge opp elever med lavt læringsutbytte. Gjennom research kom jeg i kontakt med skolen som, etter noen digitale møter, stilte seg positive til å delta. Valget av skole kan også begrunnes med at jeg som student og forsker ikke hadde noen nære knytninger til skolen. Den lå, rent geografisk, et godt stykke unna min hjemkommune, og jeg hadde ikke noen nær relasjon til noen av de ansatte hvilket var viktig for reliabiliteten til forskningen. Jeg som forsker hadde med andre ord ingen personlig interesse i å pynte på resultatene av forskningen. En annen grunn til å velge en godt presterende skole var det trolig ville være lettere å få tillatelse til å gjennomføre intervjuer på en skole som presterte godt. Rent allmenntilgjengelig kan man kanskje også si at det er mer lystbetont for andre institusjoner å fordype seg i forskning som viser hvordan og hvorfor noe fungerer godt, fremfor å oppdatere seg på noe som ikke fungerer. Som tidligere nevnt er denne skolen en av de videregående skolene i landet som har lavest inntakspoeng, men som allikevel har en fullført og beståttprosent på 86% for skoleåret 22/23, noe som er 16% over landsgjennomsnittet for fullført og bestått på yrkesfag jfr statistikk fra SSB (Statistisk sentralbyrå, 2023).

4.4 Enhetens organisering

Skolen, som ligger på Østlandet, er som tidligere nevnt en godt etablert skole som har eksistert i flere tiår. Rent arkitektonisk er skolen bygget på ett plan og tilrettelagt slik at alle ansatte sitter på ett og samme arbeidsrom. Dette arbeidsrommet er i administrasjonsgangen hvor også skoleledelsen, rådgivere og PPT og OT er lokalisert, på rekke og rad nedover i den samme gangen. Skolen har også et personalrom, med god plass til alle ansatte, som benyttes til lunsj og pauser, i tillegg til fellesmøter. Timeplanmessig er det satt av 45 minutter hver dag til spisepause. Da ligger det også en forventning om at klasselærerråd, der alle faglærere til en klasse møtes, eller andre møter legges til denne

tiden. Klasselærerråd gjennomføres ved behov etter innkalling fra kontaktlærer. Det fremgår videre av intervjuene at alle ansatte benytter personalrommet til å spise lunsj og at rommet oppfattes som en viktig sosial arena både for å møtes, men også for å utveksle erfaringer og drøfte enkeltsaker.

Ledergruppa består av en håndfull medarbeidere med rektor og assisterende rektor i spissen. Skolen tok for en tid tilbake i bruk IKO-modellen, på eget initiativ. IKO-modellen er en strategiplan utviklet av tidligere Akershus fylkeskommune og ble først lansert i 2012. IKO står for identifisering, kartlegging og oppfølging. Overordnet mål med strategiplanen var å få så mange som mulig til å bestå videregående opplæring, øke gjennomsnittskarakteren og bidra til at elever uten kompetanse skulle ta alternativ opplæring som kvalifiserte dem til videre samfunns- og arbeidsliv (Akershus fylkekommune, 2012). I hovedtrekk går modellen ut på å identifisere elever med mangelfullt utbytte av normal opplæring på bakgrunn av karakternivå og fravær, kjennskap til mistrivsel, fokus på studievalg (rett elev på rett plass) og kritiske grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. I denne modellen er selve kartleggingen av elever ved overgangen fra ungdomsskole til videregående skole av stor betydning. Ved å se på grenseverdier for karakternivå og fravær fra ungdomsskolen vil den videregående skolen få god innsikt i hvilke elever som har noen utfordringer. Sammen med kartleggingsprøver som gjennomføres tidlig i høstsemesteret på VG1 innen norsk, engelsk og matematikk gir dette en god oversikt over hvilke elever som vil kunne ha behov for en eller annen form for støtte.

Etter selvpålagt satsning på denne modellen har skolen valgt å ha ukentlige IKO-møter som styres av assisterende rektor. Deltakere på disse IKO-møtene er da rektor, assisterende rektor, avdelingsledere, rådgivere, bibliotekar og miljøarbeidere. De to sistnevnte utgjør til sammen miljøteamet. Kontaktlærere og faglærere deltar ved behov. Agenda for møtene er gjennomgang av de ulike klassene, presisering av utfordringer og oppfølging av enkeltelever. Møtene har en relativt effektiv form og har til hensikt å raskt både identifisere utfordringer og konkretisere ulike tiltak overfor både enkeltelever og klasser. Alle kontaktlærere kan melde inn saker til IKO-møtet. Hvis de gjør det blir de

også selv med på møtet sammen med alle faglærere som har den aktuelle klassen eller eleven. Det skrives ikke referat fra disse møtene, men hver enkelt deltaker har selv ansvar for å følge opp sine oppgaver og sine elever. Hver fjerde uke er også PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) og OT (oppfølgingstjenesten) med i disse møtene.

4.5 Elevtjenesten

Et av de aspektene jeg ønsker å se nærmere på i oppgaven er hvordan elevenes læringsutfordring blir meldt videre til elevtjenesten og ressursteam på skolen i den hensikt å få kartlagt elevens læringsutfordringer slik at adekvat støtte og tiltak blir iverksatt. Med elevtjenesten i skolen her menes de ressurspersonene som støtter opp omkring elevens læringsmiljø og blant annet bistår inn i vurderingen av hvilke tiltak som kan iverksettes hvis en elev har en utfordring. Elevtjenesten vil trolig ha ulike ressurspersoner eller roller basert på en videregående skoles størrelse og organisering, men det er typisk at rådgivere, helsesykepleier, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Oppfølgingstjenesten (OT), mangfoldrådgiver, skolepsykolog og miljøarbeidere inngår i elevtjenesten.

4.6 Ressursteam

Med ressursteam menes den grupperingen eller det møtet der elevtjenesten deltar, sammen med avdelingsledere, rektor og assisterende rektor. Det er ikke uvanlig at ressursteam ledes av rektor eller assisterende rektor, men dette kan variere. Hensikten med møtet er å diskutere læringsutfordringer og se på hvilke tiltak som kan være formålstjenlige og mulige å sette inn, innenfor de ressursene skolen har til rådighet. Det kan for eksempel være gjennomgang av kartleggingsresultater eller at det blir meldt inn av en faglærer eller avdelingsleder at en eller flere klasser sliter i matte og at det derfor kan være behov for en ekstra lærer. Dette må igjen sees opp mot andre behov og organisatoriske muligheter. PPT, som også deltar i møtet, kan kanskje bidra inn med observasjon i klassen i saker der den type kompetanse er etterspurt og komme med forslag til tiltak som kanskje ikke knytter seg til en ekstra lærer, men heller at eksisterende faglærer får noen pedagogiske verktøy som kan være formålstjenlig for akkurat den eller de elevene. Hensikten med dette teamet eller gruppa er at de, som en ressursgruppe, skal

bidra inn i diskusjonen omkring elever som sliter og av den grunn har lavt læringsutbytte. Elevtjenesten og ressursteam bistår med andre ord lærerne i å legge forholdene til rette for økt læring for elevene, enten det dreier seg om psykososiale utfordringer, dyskalkuli, klassemiljø eller elever som trenger ekstra støtte til rettskriving eller fransk grammatikk.

4.7 Utvalget av respondenter

De ansatte som er intervjuet i denne oppgaven er som følger:

- rektor
- assisterende rektor
- 1 avdelingsleder
- 2 rådgivere
- 3 kontaktlærere på VG1 yrkesfag

Deltakelse i intervjuene har vært frivillig. Når valget av respondenter havnet på akkurat disse gruppene: skoleledelsen, rådgivere og tre kontaktlærere på VG1 yrkesfag, så var det på oppfordring fra undertegnede. Hensikten har vært å se om det var samsvar mellom hva de enkelte respondentene i sine roller oppfattet som den systemiske oppfølgingen av elever og hva de ulike respondentene vektla når de beskrev sin oppfatning av hvilke faktorer som var i sving. Tillatelse til å gjennomføre forskningen på skolen ble gitt av assisterende rektor, med rektors samtykke. Så de var sikre respondenter. Når det kom til de andre i ledergruppa, så var det kun én avdelingsleder som hadde mulighet til å delta den aktuelle uka intervjuene skulle gjennomføres. Begge rådgiverne hadde mulighet og stilte opp og så ble det plukket ut tre kontaktlærere på VG1 som også sa seg villige til å delta. Totalt ble det 8 respondenter. Tre ledere, to rådgivere og tre kontaktlærere på VG1 yrkesfag. Utvalget av respondenter speiler oppgavens utgangspunkt og er en rimelig representasjon i en single casestudie som nettopp har til hensikt å se på samhandling og arbeidsflyt mellom akkurat disse ulike aktørene. Dette utelukker ikke at det kunne vært andre kontaktlærere på VG1 som kunne deltatt og som kanskje kunne gitt andre svar og bidrag til studien eller at utvalget av respondenter fra kontaktlærere på VG1 hadde vært større og kanskje gitt et enda mer nyansert bilde. Men utvalget er uansett representativt til formålet med denne single casestudien.

4.8 Praktisk gjennomføring av intervjuer

Intervjuene har funnet sted på skolen og det er gjort lydopptak av intervjuene. Lydopptakene er gjort via applikasjonen Nettskjema-Diktafon, og opptakene og transkripsjoner har vært lagret på det krypterte nettstedet nettskjema.no i tråd med OsloMet sine retningslinjer for opptak og lagring av intervjuer med sensitiv informasjon. Det har ikke fremkommet personopplysninger om elever i intervjuene, noe respondentene også ble informert om i forkant at ikke skulle forekomme. Respondentene ble gjort kjent med at intervjuet var frivillig og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra samtykke. I forkant av intervjuene fikk respondentene tilsendt et informasjonsskriv på epost som redegjorde for formålet med intervjuet og hva det skulle brukes til og hva temaet for forskningen var. For å sikre respondentenes formelle rettigheter ble det i forkant av hvert intervju gjennomgått en punktliste som blant annet minnet respondentene på at det ikke skulle fremkomme personopplysninger i intervjuet, at respondentene når som helst kunne velge å trekke seg under intervjuet, at de ville bli anonymisert, men at deres tittel og beskrivelse av rolle ville være viktig for selve forskningen og hvilke konsekvenser det ville ha for deres anonymitet. Videre ble det informert om at forskningsprosjektet var godkjent av Sikt.

Selve intervjuene ble etter beste evne gjennomført i tråd med Elton Mayos intervjuemetode som et kvalitativt intervju, og hadde som mål å «innhente kunnskap om de fenomenene som utforskes» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 63). Respondentene fikk min fulle og hele oppmerksomhet og jeg lyttet og var bevisst på å gi respondentene tid til å snakke. Respondentene fikk forberedte spørsmål som fungerte som en rettesnor, og deretter oppfølgingsspørsmål underveis i den hensikt å prøve å gi respondenten mulighet til å utdype sine svar. Under intervjuene var jeg som intervjuer i stor grad bevisst min rolle og la vekt på å få respondentene til å oppleve seg trygge slik at samtalen i størst mulig grad kunne fokusere på respondentenes kunnskap om forskningstema. Hensikten med intervjuene var å bruke de som forskningsverktøy og fange opp det som respondentene sa så riktig som mulig slik Kvale og Brinkmann (2021) beskriver. Det går imidlertid også an å se på disse intervjuene som en konstruert virkelighet, satt i scene av

intervjueren og den medvirkende respondenten. Dette er et konstruksjonistisk perspektiv som betviler validiteten i intervjuet og beskriver utfallet av intervjuet som et forsøk fra respondenten på å «forklare og rettferdiggjøre relevansen av å analysere det som sies i intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 66). I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å forholde meg til Elton Mayos intervjumetode for kvalitative intervjuer i den tro at det var den beste formen for kunnskapsinnhenting i dette single casestudiet og data som fremkommer i intervjuene vil bli omtalt som respondentens opplevelse av situasjonen. Som intervjuer har jeg forsøksvis prøvd å være tydelig i mine formuleringer, men utdypet ved behov. Ved enkelte anledninger har jeg i oppfølgingsspørsmål problematisert mine egne spørsmål. Dette har vært i tilfeller der jeg har oppfattet at respondentene kanskje var litt vel positive i sine tilbakemeldinger, kanskje i den hensikt å tekkes meg som intervjuer. Jeg vil komme nærmere inn på dette underveis i analysen.

Forutfor denne oppgaven og gjennomføringen av intervjuene har jeg, som jeg viser tidligere i oppgaven, innhentet en del teoretisk kunnskap omkring problematikken rundt skolen som organisasjon og utfordringer knyttet til oppfølging av elever, i tillegg til egen erfaring gjennom snart 16 år i skoleverket. Dette har samlet sett gitt meg et godt utgangspunkt til å forstå, men også for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Innledningsvis hadde jeg noen enkle spørsmål i den hensikt å skape en trygg ramme rundt situasjonen, all den tid de ikke visste hvem jeg var og det faktum at ingen av respondentene var særlig erfarne med å bli intervjuet med lydopptak. Intervjuet kunne altså oppfattes som en kunstig ramme for respondentene. Derfor hadde jeg fokus på å skape trygghet innledningsvis i intervjuet, slik at det kunne bidra til videre god gjennomføring.

4.9 Transkripsjon

Lydopptakene til intervjuene ble gjennomført på mobil med en applikasjon som heter Nettskjema-Diktafon og lastet opp i Nettskjema. Nettskjema er en digitalt sikker og kryptert nett-tjeneste som driftes av Universitetet i Oslo og som OsloMet har stilt krav om at skulle benyttes til denne forskningen. Transkripsjon av intervjuene ble gjort automatisk med kunstig intelligens (KI) innebygd denne tjenesten. Der hvor KI ikke har

klart å gjengi på en korrekt måte det som ble sagt, har de originale lydfilene vært til stor hjelp. Lydfilene, sammen med transkripsjonene, ligger lagret og kryptert i Nettskjema og er kun tilgjengelige gjennom pålogging på Nettskjema sine nettsider som krever bruk av BankID.

5.0 Dataanalyse

5.1 Skolens kultur

I flere av intervjuene som ble gjennomført ble det fremhevet at det var lav terskel for å ta opp ting og kort vei inn til en eller annen leder for å få svar på en eller annen utfordring. En av respondentene sa blant annet at «Det har vært et godt miljø, både blant elever og ansatte, bestandig, og det er jo et rykte denne skolen har hatt bestandig, også, at det er et godt miljø her». En annen av respondentene fremhevet at det er lett å snakke med folk med nærhet mellom både lærere og ledere. En av rådgiverne fremhever at det er et «positivt sammensveiset arbeidsmiljø, sånn at vi har veldig lav terskel for å samle oss og diskutere gjennom ting». Dette sier litt om bakgrunnen og rammen for respondentenes erfaring med skolen.

Jeg vil i dette kapittelet se på de ulike delspørsmålene og forsøke å trekke frem og sammenlikne relevante svar fra de ulike respondentene. Som tidligere nevnt har jeg valgt å intervjuer åtte personer i ulike roller. Hensikten med å innhente erfaringer fra ansatte i ulike roller har vært å se på i hvilken grad svarene sammenfaller og om det kan være mulig å se et system eller mønster som danner grunnlag for oppfølging av enkeltelever med lavt læringsutbytte.

5.2 Hva er din rolle i oppfølgingen av elever?

Respondentene ble innledningsvis, etter de første innledende spørsmålene, spurt om hva deres rolle var i oppfølging av elever. De tre kontaktlærerne er samde om at de er tett på elevene og at det var en av de viktigste oppgavene. Den ene kontaktlæreren omtaler det som at hen har *hovedrollen* i oppfølging av elever, sammen med avdelingsleder og miljøteam. To av kontaktlærerne fremhever videre at kontakt med foresatte er en av de viktigste oppgavene og er av stor betydning for oppfølging av elevene. Den ene sier «det variere litt fra elev til elev, hvordan det gjøres, men stort sett er kontakt med hjemmet det viktigste». De fremhever videre at de, som kontaktlærere, må være tett på elevene og jobbe med relasjon for å få til en god oppfølging.

Rådgiverne på sin side har ansvar for to forskjellige elevgrupper og har derfor noe forskjellige oppgaver. Den rådgiveren som har ansvar for yrkesfag er tydelig på at hen

jobber med å følge opp elever og sier at «jeg har litt sånn overordnet litt av hvert, og prøver, før skolestart, sette meg inn i hva det er med de nye elevene». Her viser hen til nye elever og det faktum at det er enkelte elever det følger med dokumentasjon på forskjellige typer utfordringer når de kommer fra ungdomsskolen. Rådgiver med ansvar for yrkesfag (YF) lager deretter en forenklet oversikt som presenteres for de ansatte den første uka. Hen sier videre at «og så ser vi at det vi har fått med oss er som regel halvparten». Her viser hen til eget erfaringsgrunnlag som tilsier at det ofte kan være enda flere utfordringer, som *ikke* er dokumentert. Hen sier «Ja, det dukker opp underveis» og viser til elever som kanskje har sklidd gjennom grunnskolen uten at elevenes utfordringer har blitt tatt hånd om. YF rådgiveren kommer så inn på at skolens størrelse trolig har noe med rådgivers mulighet til å følge opp. Hen sier at «vi er jo en liten skole (...) så jeg ser jo at en rådgiver på en skole som kanskje er tre ganger så stor, hun vil kanskje ikke klare å huske navnet på alle [elevene]».

Den andre rådgiveren, som har ansvar for studiespesialisering, har til oppgave å «veilede elever, primært på studiespesialiserende. Både når det gjelder overgang fra ungdomsskolen til videregående, litt om valg av fag underveis, sånn at de får sikta seg inn på det de har lyst til etter VG3 på høyere utdanning». Selv om begge rådgiverne her har en litt ulik innfallsvinkel, så gir begge to uttrykk for at oppfølging av elever er selve hovedfokuset, dog med litt forskjellig innhold, avhengig av elevenes behov og ståsted.

Avdelingsleder gir også uttrykk for at oppfølging av elever er en stor del av arbeidet. Hen henviser først til skolens ukentlige IKO-møter (identifisering, kartlegging og oppfølging) som jeg har nevnt tidligere i oppgaven. I disse møtene viser avdelingsleder til at det er mye diskusjon rundt enkeltelever, blant annet opp mot fravær og karakterer. Hen jobber også en del med elevsaker, som hen følger opp sammen med kontaktlærer og ukentlige oppfølgingsamtaler med enkeltelever. Avdelingsleder gir også uttrykk for viktigheten av å være ute i miljøet på skole. Hen sier «jeg prøver å være tett på elever hver dag, hvert fall, være der ute. Jeg er sånn at jeg prøver å være synlig blant elever, mest mulig, på en måte som gjør at når jeg kommer ut, så bør det ikke være at det har vært noe feil (...) at

noen skal få kjeft». Avdelingsleder gir her også uttrykk for at nærhet til elever er en viktig del av rollen.

Assisterende rektor (ass.rektor) gir uttrykk for at hen er pedagogisk leder og har ansvar for «elevtjenesten som består av, for uten meg selv, miljøarbeidere, kantine, bibliotekar, IKT-ansvarlig og rådgivere». Ass.rektor presiserer at elevtjenesten er førstelinjetjenesten ut mot elevene av de som ikke har undervisning. Hen sier videre at «gjennom de funksjonene der så er jeg også leder for IKO-arbeidet her på skolen, og IKO-teamet».

Ass.rektor beskriver deretter utførlig om hvordan skolen jobber med IKO og at de blant annet «kartlegger (...) eleven masse og gir oss noen sånne litt gule og røde flagg, da, på de ulike elevene, slik at det er enklere å ta tak i dem». Hen viser videre til en hendelse noen år tilbake i tid da skolen *ikke* klarte å følge opp noen elever, slik de både kunne og skulle gjort, med den følgen at disse elevene *ikke* fullførte og besto. Ass.rektor gir uttrykk for at dette var en «voldsom» motivasjon i kollegiet til å jobbe «mer datasmart, følge mer med, vite og *ikke tro*» og at systematikken i IKO-arbeidet hjelper skolen til nettopp det, å vite og ikke bare tro. Ass.rektor forteller videre at hen leder IKO-teamet og de ukentlige IKO-møtene og at de nesten ikke trenger elevlister fordi elevene de jobber med er så innarbeidet i det de jobber med. Ass.rektor fremhever videre at det er gruppa *sammen* som sitter på mye detaljert elevkunnskap, ikke hen alene.

Rektor deltar også i IKO-møtene og fremhever at det gir en oversikt over hva som skjer på skolen. Rektor sier at «det ikke er sånn at jeg skal inn å løse alle ting, men jeg skal kjenne til og vite, og det jeg gjør i denne saken er at jeg er med og løfter utfordringer, problematiserer, er med og ser på løsningsforslag». Hen forteller videre at «jeg er nok med og drøfter underveis med ansatte og jeg kan være med og være den siste samtalen på en måte og regulere det. Og hvis det ikke går da, da skriver dem [elevene] seg ofte ut». Rektor forteller videre at hen i stor grad har mulighet til å sette aktuelle saker på agendaen i fellesmøter for å styre lærernes pedagogiske utvikling.

Kort oppsummert av respondentenes opplevelse av egen rolle i oppfølging av elever viser et system der oppgaver er fordelt, formelt eller uformelt, på en tilsynelatende

hensiktsmessig måte, uten at noen trækker i hverandres bed, men heller utfyller hverandre. Flere av respondentene fremhever viktigheten av å være tett på elevene, at samarbeid mellom de ulike rollene er av stor betydning og at relasjonsbygging med elevene er viktig. De gir samtidig uttrykk for en bevissthet rundt egen rolle i oppfølgingen av elevene og går ikke på tvers av hverandres roller. IKO-møtet fremheves av flere parter som et viktig samarbeidsforum.

5.3 Skolens system for oppfølging av elever

Et av hovedtemaene i denne oppgaven er hvordan skolen systematisk jobber for å følge opp elever med lavt læringsutbytte. I et forsøk på å få kartlagt dette stilte jeg det samme spørsmålet til alle respondentene om hvordan de jobber med oppfølging av utfordringer hos elever med lavt læringsutbytte? Som forventet, litt avhengig av respondentenes ulike roller, fikk jeg også litt ulike svar.

Den ene kontaktlæreren oppfattet at systemet fungerte greit og viste til at det var jevnlig møter, i alle fall at det hadde vært det tidligere. Hen var tydelig på at tett kontakt med elevene og hyppig dialog var en viktig del av oppfølgingen. Hen viste til et konkret eksempel fra undervisningen der en tenkt elev sleit med matematikk, hvorpå hen, som faglærer, da kunne fokusere på denne utfordringen i sitt fag, gjennom praktisk undervisning, selv om det faget egentlig ikke var matematikk. Hen mente her at dette var en form for oppfølging av utfordringer hos enkeltelever i praksis og at dette kunne gjøres i dialog med matematikklærer. En annen kontaktlærer viser også til at nærhet til den enkelt elev gir god kunnskap om elevens utfordringer og vektlegger at dialog og relasjon er viktige elementer i en oppfølgingsprosess, nettopp fordi man kjenner eleven så godt. Denne kontaktlæreren understreker imidlertid at man «aldri kan sikre seg at man får med seg alt (...) men man prøver, jo». Hen viser videre til at et høyt antall timer tilbrakt sammen med eleven per uke er viktig å bli kjent med elevens utfordringer. Denne kontaktlæreren fremhever også at hen får god hjelp av sin avdelingsleder og at «det aldri er vanskelig å få hjelp hvis det skulle trengs (...) og det er sjelden noe problem å få satt inn litt ekstra hjelp hvis det trengs». Her refererer kontaktlæreren til en ekstra ressurs inn som støtte i bestemte fagtimer. Hen er tydelig på at det er avdelingsleder man skal

henvende seg til hvis det er en elev som sliter. Den siste kontaktlæreren deler de to foregående kontaktlærernes opplevelse av hva som er viktig: å snakke med eleven og være tett på. Hen fremhever videre at det kanskje kan være lettere å opprette en relasjon og god dialog på verkstedet, der både faglærer og elev står og jobber sammen. Hen trekker her frem at en av forskjellene på et verksted og et klasserom nettopp er at på verkstedet så står læreren og jobber sammen med eleven, og kanskje er for oppfattes litt mer likestilt av eleven, noe som kan påvirke deres relasjon på en positiv måte, mens i et klasserom så sitter eleven mens læreren står og prater ned til eleven. Den siste kontaktlæreren er deretter tydelig på at hvis hen får informasjon om en utfordring hos en elev, så er det også hens ansvar å dele denne kunnskapen med andre lærere. Som kontaktlærer vil hen da innkalle til et klasselærerråd med alle faglærere som har den aktuelle eleven pluss rådgiver og avdelingsleder, hvor saken drøftes muntlig og hvor det gjerne kommer opp andre utfordringer med klassen eller eleven. Kontaktlæreren gir uttrykk for at hen oppfatter klasselærerråd som en viktig delingsarena, nettopp for denne typen utfordringer. På oppfølgings spørsmål om hen er sikker på at de andre tar til seg den nye kunnskapen eller ikke, svarer hen at hen «tar det litt for god fisk at folk tar det til etterretning og tar hensyn til det som har blitt sagt, at den eleven sliter med de og de tingene». Denne siste kontaktlæreren gir uttrykk for at det er en «uvane» at hen tar det for «god fisk» og presiserer at det nok burde vært loggført et sted, men at det er begrensninger på grunn av personvern hva man kan skrive på epost. Hen omtaler seg som ikke særlig digital og legger også noe av skylden for manglende registrering på nettopp manglende interesse eller kunnskap for digitale systemer. Jeg følger opp med å stille spørsmål om i hvilken grad det kan oppfattes som et system, i og med at oppfølgingen ser ut til å fungere. Her svare den siste kontaktlæreren at hen kanskje er i tvil om hen vil kalle det et system «når du ikke har skrevet i papir eller på fil eller et eller annet». Samtidig er hen tydelig på at det er et system som fungerer og at skolen tar ting på alvor. «Vi setter kjapt ned møter og da bruker vi jo ofte lunsjen (...) for da er alle tilgjengelige og ledelsen er veldig flinke til å kalle inn [til møter], hvis de hører noe (...) og så ser vi på

hvordan vi løser det [utfordringen], og alle er løsningsorientert og på ballen med en gang».

Den ene rådgiveren fremhever at hen deltar på overføringsmøter med tidligere skole *før* eleven starter på den videregående opplæringen og at det er «en god del samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter gjennom hele skoleåret (...) i tillegg til IKO-møter hele veien, hele året rundt». Hen forteller videre at skolen har «lavterskel for å kalle inn til klasselærerråd hvis det oppstår et eller annet».

Den andre rådgiveren forteller at hen opplever å ha «litt sånn overordnet litt av hvert» og fremhever at det er viktig å sette seg inn i hva nye elever har med seg av utfordringer. Hen viser til at det er en del møtevirksomhet, der informasjon blir delt, men også at det dukker opp mye underveis i skoleåret. Hen er tydelig på at fordi skolen er liten, så er det kanskje en medvirkende årsak til at det er lett å holde oversikt over elevenes utfordringer og ditto enklere å følge opp, nettopp fordi man kan navnet på alle. Den andre rådgiveren er også tydelig på at de ukentlige møtene med elevtjenesten er viktige. Hen fremhever også at en del av rollen som rådgiver er å «pushe på kontaktlærer» for å få informasjon og passe på at utfordringer blir tatt tak i. Hen forteller også viktigheten av å ha et felles personalrom der det er lett å treffe folk man trenger å prate med. Den andre rådgiveren kommenterer også at man «ikke trenger dataverktøy til alt (...) for det kan være mye enklere å være konkret i en samtale over en kaffekopp» og er her tydelig på at direkte kommunikasjon med de det gjelder er veldig viktig.

På dette punktet i intervjuet velger denne andre rådgiveren å fremheve også et annet element som kan være verd å ta med. Hen sier at «vi har vel kanskje aldri skrevet dette om oss selv, men vi prøver jo å jobbe etter det at alle [elever] er alle sine elever» og kommer med et konkret eksempel på oppfølging av flere lærere i forskjellige fag. Rådgiveren fremhever videre at man fanger opp mye informasjon fra mange steder, for eksempel fra bibliotekar og i dialog med elevtjenesten og på IKO-møter. Hen fremhever at skolen, til nå, har benyttet et dataverktøy som er på vei ut, i kartleggingen og oppfølgingen av elever og at det har gitt en god oversikt. Men rådgiveren er også veldig

tydelig på at man må ned på individnivå for å klare å følge opp tilstrekkelig og at det nok er lettere på en skole med færre elever.

På samme spørsmål omkring hvordan skolen er organisert på en systematisk måte for å følge opp enkeltelever med læringsutfordringer svarer avdelingsleder at skolen driver systematisk IKO-arbeid med ukentlige møter med diskusjoner rundt enkeltelever og klasser. I disse møtene er det mye fokus på fravær og karakterer. Hen fremhever videre at hen også har ansvar for oppfølging av enkeltelever, sammen med kontaktlærer. Hen gjentar at en viktig del av oppfølgingen er å være tett på elevene, på en positiv måte.

Ass.rektor svarer på samme spørsmål at hens rolle i oppfølgingen er å være pedagogisk leder og har ansvar for elevtjenesten. Hen omtaler elevtjenesten som førstelinjetjenesten ut mot elever som ikke har med undervisning å gjøre. Og så leder hen IKO-arbeidet og IKO-teamet på skolen. Ass.rektor beskriver videre skolens systematiske oppfølgingssystem som «veldig innunder hunden på folk, nå». Hen sier videre at «selve strukturen, møtestrukturen, aktørene, temaer som blir tatt opp, er veldig sånn. Vi trenger ingen agenda (...) så det er veldig slått fast flere ganger at når det gjelder system og struktur så er vi der». Hen sier videre at skolen også «må jobbe med våre holdninger til disse elevene, at vi faktisk tror at vi kan gjøre noe med dem, og for å påvirke holdningen, så må vi gjøre noe med kunnskap». Ass.rektor er tydelig på at hen opplever at de som deltar på IKO-møtet er påskrudd og vet hvilke elever de ønsker å snakke om i møtet, på tross av at det ikke er noen agenda til møtet. Ass.rektor omtaler dette som en nedenifra og opp modell, der det er en forventning om at informasjonen må komme fra kontaktlærer eller faglærer og opp til IKO-teamet. Ass.rektor fremhever videre at det skrives mye notater og dokumenter som scannes inn og legges i elevmapper i den hensikt å sikre dokumentasjon på hendelser eller prosesser. På tross av dette er hen også tydelig på at det er mye kommunikasjon som skjer muntlig, både i formelle møter eller mer uformelle fora. Som flere av de andre respondentene fremhever ass.rektor at skolen er liten og det er lett å få oversikt over elever.

Rektor på sin side svarer at IKO-møtet er av stor betydning for oppfølging av enkeltelever. Rektor er tydelig på at hen ikke skal løse alle problemer, men at hen skal «kjenne til og vite. Og det jeg gjør i denne saken er at jeg er med og løfter utfordringer, problematiserer, er med og se på løsningsforslag». Rektor er tydelig på at hen rydder tid til oppfølgingssamtaler og drøfter sammen med ansatte underveis i prosessen. På mer direkte spørsmål omkring selve skolens system svarer rektor at årshjulet ligger i bunn, men at det er kontinuerlig jobbing som er avgjørende. I tillegg fremhever hen kartleggingsprøver i alle basisfag som et viktig grunnlag for videre jobbing med enkeltelever, sammen med overføringsmøter før elevene starter på skolen. Rektor opplever videre at «det er en del drøfting rundt i læringsmiljøet, egentlig» og at hen oppfatter det som en «naturlig del av arbeidskulturen». Hen fremhever videre at det kan være lettere å få tilgang til rektor eller en leder eller en rådgiver når dørene alltid står åpne – da er det lett å ta kontakt. Rektor fremhever videre klasselærerråd som viktige møtearenaer der informasjon deles og drøftes med tanke på oppfølging. Hen presiserer igjen at årshjulet er et viktig grunnlag for hvordan skolen skal jobbe med å følge opp og viser til faste stoppunkter for møter og midt- og terminvurderinger. Rektor trekker frem at skolen har valgt å ha til sammen 5 stoppunkter gjennom skoleåret der elevens kunnskap blir evaluert; midtveis 1, termin 1, midtveis 2, midtveis 3 og standpunkt. Rektor er kjent med at ikke alle i personalet forholder seg til årshjulet, slik at disse stoppunktene er også lagt inn i skolens kalender og at det er en tydelig forventning om at disse punktene følges. I forhold til klasselærerråd er rektor noe usikker på i hvilken grad de faktisk gjennomføres når det er behov eller om dette kan være et forbedringspunkt for skolen. Rektor fremhever igjen at IKO-fokuset er av stor betydning for oppfølgingen av enkeltelever, slik flere av de andre respondentene også har sagt.

Kort oppsummert på spørsmål omkring hvordan den enkelte respondent jobber med oppfølging av elever viser at skolen har både en formell struktur og en mer uformell struktur. Alle aktørene er bevisst møtestrukturen, herunder både IKO-møter og klasselærerråd og anser det som viktige samarbeidsarenaer, men det fremheves også at en stor del av informasjonen omkring oppfølging skjer muntlig i dialog mellom de enkelte

aktørene. Noe blir skrevet ned og arkivert, mens andre ting blir kun kommunisert muntlig. Det fremstår videre som at kontaktlærerne har et mer uformelt fokus i sin samhandling, på tross av at de er bevisst den formelle strukturen, mens rådgivere og ledelse i større grad viser til den formelle strukturen med IKO-møter og årshjul når de blir spurt om hvordan de jobber med oppfølging. Videre kan det oppfattes at ledelsen er bevisst viktigheten av at kontaktlærerne er tett på elevene og det fremheves at informasjon fra lærerne inn i møtene er av stor betydning.

5.4 Et spørsmål om kommunikasjon

På spørsmål om hvordan kommunikasjonen foregår mellom de forskjellige aktørene som skal sikre at elevene blir fulgt opp er det flere av respondentene som referer til at det foregår gjennom muntlig kommunikasjon og overlevering og gjerne på IKO-møter. En av kontaktlærerne svarer «Da har vi jo jevnlig møter, IKO-møter, som vi tar opp ting på, og der er det jo kommunikasjon rundt bordet og da er jo alle med». Hen utdyper at saker som havner i IKO-møtet er meldt inn av enten kontaktlærer eller faglærere, og da stiller også disse i IKO-møtet. «Så fort en faglærer (...) melder inn at det er noe (...) om en elev eller to, så er alle [faglærerne] med. Og så prøver vi å få satt i gang tiltak som fungerer». Denne kontaktlæreren oppfatter at avdelingsleder skriver ned hvilke tiltak IKO-møtet har blitt enige om for den enkelte elev.

En annen kontaktlærer har ikke hatt så mye befatning med IKO-møtene, men utdyper at kontakten med avdelingsleder er viktig. «Jeg forholder meg jo først og fremst til den nærmeste lederen min som er avdelingsleder, og så er det jo han som tar det videre, og det synes jeg fungerer bra. Det er svært sjelden jeg har hatt bruk for noe mer enn det, egentlig». Denne andre kontaktlæreren presiserer at hen har hatt lite dialog direkte med PPT eller rådgiver, men heller jobber gjennom avdelingsleder. Hen benytter seg i større grad av tett dialog med miljøteamet, fordi de er lett tilgjengelig. «Det er jo ofte dem jeg går til først, hvert fall hvis det er noe sånn litt utenom faglige ting». Også her vises det til at kommunikasjonen og informasjonsoverføring foregår muntlig.

Den tredje kontaktlæreren jobber også med muntlig kommunikasjon og presiserer at hen er «veldig dårlig på mail. Jeg kan skrive mail, men jeg liker ikke å skrive det. Personlig

synes jeg at en mail kan misforstås (...) jeg kan skrive ting som folk tolker annerledes enn det jeg tenker at jeg skrev det, så jeg synes, for å sikre informasjon, er det faktisk *face to face*, å prate med folk, sånn at man får klart se den som tar imot, at den har skjønt det». Denne tredje kontaktlæreren viser forståelse for at man i en muntlig dialog da ikke har logg på hva man har snakket om eller blitt enige om, men bekrefter igjen at «i stor grad sikrer man jo at folk får med seg det du sier når du har en direkte dialog». Hen problematiserer også GDPR (General Data Protection Regulation) og det faktum at eleven ikke kan nevnes ved navn i åpen epostkorrespondanse av hensyn til personvern, hvilket gir utfordringer med tanke på å sikre at mottaker vet hvilken elev man faktisk har kommunikasjon om.

Den ene rådgiveren gir uttrykk for at kommunikasjonen fungerer kjempebra, spesielt opp mot PPT og OT. Denne rådgiveren forteller at «det alltid har vært lett å ta kontakt med dem og bare sende en mail». Hen sier videre at PPT og OT er på skolen en dag i uka, og «det at hun er her, bruker kontoret her og spiser lunsj sammen med oss, og da blir det veldig lett å få fulgt opp sånne små ting som du bare lurer litt på, men som kanskje ikke var nok til å kalle inn til et møte for». Muntlig kommunikasjon er også her vesentlig. På oppfølgingsspørsmål omkring hvilken rolle kontaktlærer har i dette systemet svarer rådgiveren at kontaktlærer «kanskje blir litt samlende» og at all kontakt jo skal gå gjennom kontaktlærer. Hen forteller videre at det er tett samarbeid med PPT og OT og at de gjerne tar kontakt med kontaktlærer, hvis de mener det er behov for det, eller at de kaller sammen til klasselærerråd der alle relevante lærere er deltagende.

«90 prosent muntlig» svarer den andre rådgiveren på spørsmål omkring hvordan kommunikasjonen foregår mellom de forskjellige aktørene for å sikre et godt læringsutbytte hos elevene. Hen forteller videre at «det vi må skrive ned blir særskilt skrevet ned og arkivert i Elements (Skolens digitale arkivsystem), men ikke daglig, nei, så det er kjempesårbart når folk blir syke eller slutter. Så noe notatføres og arkiveres, men sikkert for lite». Denne rådgiveren presiserer at systemet fungerer selv om det i stor grad skjer muntlig og uttrykker at «det er veldig sjeldent at vi opplever at noe har *gløppi* (...) fordi vi prater sammen om alt hele tiden».

Avdelingsleder trekker frem IKO-møtet og klasselærerråd som viktige arenaer for kommunikasjon rundt oppfølging av elever. Hen fremhever at det er IKO-arbeid skolen driver med og at systemet er at det blir kalt inn til klasselærerråd ved behov.

Avdelingslederen trekker imidlertid frem at det kanskje burde vært meldt behov for klasselærerråd litt oftere og at det kanskje ikke burde vært så mye opp til hver enkelt om det skulle gjennomføres eller ikke. Hen fremhever videre at skolen har valgt å ha tre midtveisvurderinger: høst, vinter og vår, som også gir en systematisk oversikt over fravær og vurderingsnivå på alle elever. Avdelingslederen omtaler det som IKO-arbeid og er tydelig på at det bidrar til at de «fanger opp ting» og at de ikke får «såne a-ha-opplevelser på enkeltelever». Hen fremhever videre at oppfølgingen av elever fungerer fordi de møtes ofte og deler informasjon på tross av at klasselærerrådene nok er litt for sjeldne.

Ass.rektor er tydelig på at kommunikasjonen «foregår nok mer muntlig enn det som er optimalt, men (...) tror at vi har litt i ryggmargseffekten at vi skriver ting når det trengs». Hen sier videre at hvis det skrives så legges det i elevmapper (i Elements, digitalt arkiv). Ass.rektor forteller videre at selv notater på gule lapper skal scannes inn i skolens digitale arkiv, slik at det finns for ettertiden. Hen er tydelig på at mye av overføringen av elevinformasjon foregår i IKO-møtet og at de har valgt at saker må meldes fra kontaktlærer eller faglærer, slik at de får diskutert saker som er på elev og klassenivå og at det er viktig for oppfølging av enkeltelever. Ass.rektor gjentar også det som er sagt tidligere, nemlig at skolen er liten og det er lett å få oversikt, «vi er jo på fornavn med alle (...) lett å få kontroll, ja, gjennomiktig».

Rektor svarer på spørsmål omkring kommunikasjon at avdelingslederne som deltar på IKO-møter og klasselærermøter har tett kommunikasjon med kontaktlærerne. Hen sier videre at skolen er veldig opptatt av å jobbe i team og at «det ikke er en kontaktlærer som blir stående alene med noe, men at man tar korte små møter, treffpunkter» og bekrefter videre det flere andre respondenter svarer at det er kontaktlærer som kaller inn til klasselærerråd. Rektor er tydelig på at skolen har fleksible og løsningsorienterte rådgivere og at skolen prøver å ikke ha for lange møter og på den måten være effektive og at dette bidrar til god kommunikasjon mellom partene. Hen viser også til at skolens

miljøarbeidere er tettere på enn det hen har opplevd på andre skoler og at de ikke bare er opptatt av det sosiale, men at de også bidrar inn der hvor elever kanskje ikke mestrer forskjellige fag. Tett dialog mellom miljøarbeidere og kontaktlærere bidrar igjen til bedre oppfølging. Rektor forteller også at det er «mye på skuldrene til avdelingslederne å holde tak, i sammen med kontaktlærerne». Videre sier hen at avdelingslederne er veldig pedagogisk interesserte og at de er i tett dialog med ansatte og at det kanskje gjør kommunikasjonen enklere. Rektor understreker at de ukentlige IKO-møtene, hvor navnene på de utsatte elevene blir nevnt, bidrar sterkt til god kommunikasjon rundt eleven og dens utfordringer. Men hen er også tydelig på at selv om det er mye informasjon som fremkommer i disse IKO-møtene, så skrives det ikke noe felles referat fra disse møtene. Folk noterer selv de elevene og de sakene de skal følge opp. Rektor forteller videre at fagmøter (møter der lærere med samme fag møtes) også er å anse som viktige kommunikasjonspunkter for oppfølging av elever hvor enkelvis eller klassevis utfordringer blir drøftet.

Kort oppsummert svarer alle respondentene at kommunikasjonen omkring oppfølging av elever i all hovedsak skjer muntlig, selv om relevant dokumentasjon også blir scannet inn i skolens digitale arkiv. Kommunikasjonen er muntlig både fordi det er enklere, men også fordi det sikrer at mottaker forstår budskapet. IKO-møter og klasselærerråd blir igjen fremhevet som viktige arenaer for deling av informasjon, selv om enkelte i ledelsen tenker at klasselærerråd kunne vært både faste og oftere. Den fysiske samlokaliseringen og felles pauserom blir igjen fremhevet som viktige rammer for god kommunikasjon og samhandling.

5.5 Oppfølging og evaluering

En kontaktlærer sier at hen oppfatter at systemet fungerer, og viser til en holdning på skolen om at alle elever er alles elever. Kontaktlæreren viser her til at alle bryr seg om elevene. I tillegg viser denne kontaktlæreren til at det er en liten skole med små forhold og dermed lettere å holde oversikt. På oppfølgingsspørsmål kan ikke kontaktlæreren svare på akkurat *hvorfor* det er sånn at hen oppfatter at alle elever er alles elever og sier at «nei, det vet jeg ikke, det er vel bare noe vi gjør, rett og slett. Men sånn har det jo vært lenge».

Videre fremhever kontaktlæreren at tiltak som iverksettes rundt elevenes læring også evalueres i møter og at det er et system rundt evalueringen.

En annen kontaktlærer sier det samme når det kommer til spørsmål om de ansatte følger opp sine ansvarsområder og oppgaver knyttet til elevoppfølging. Hen svarer at «jeg vil absolutt si at de som blir satt til det, gjør det de skal». Denne kontaktlæreren gir også uttrykk for at det er et system som fungerer med tanke på evaluering av de tiltak som settes inn for å følge opp elever med lavt læringsutbytte og sier at evaluering av tiltak skjer i møter. Kontaktlæreren fremhever videre viktigheten av at miljøteamet er tett på og bistår i ulike situasjoner slik at ikke kontaktlærer må ta alt, og uttaler at «du skal ikke være psykolog og hele pakka». Kontaktlæreren er tydelig på at man uansett ikke kan være sikker på at det *ikke* glipper, hvis det er mye utfordringer med elevene og viser til utfordringer med individuelt tilpasset opplæring, selv i små klasser. Kontaktlæreren forteller videre at det kan oppstå usikkerhet omkring hvem som holder i saken hvis det for eksempel dreier seg om forhold utenfor skolen, som omhandler for eksempel forhold i hjemmet. I slike tilfeller kan det oppstå usikkerhet om både hvem eleven skal prate med og hvem kontaktlæreren skal ta det videre til, gitt at det er forhold utenfor skolen.

Den ene rådgiveren gir også uttrykk for at hen oppfatter at de ansatte følger opp sine oppgaver og fremhever at tiltak evalueres. Men hen oppfatter også at denne evalueringen av tiltak i større grad skjer løpende og har ingen opplevelse av at det er noen oppsamling av evaluering av tiltak.

Den andre rådgiveren er samstemt med den første og bifaller opplevelsen av at de ansatte gjør det de skal når det gjelder oppfølging av elever med lavt læringsutbytte. Men denne rådgiveren er også tydelig på at hen til en viss grad savner ansvarliggjøring av personer i møtene, slik at folk vet hvem som holder i en sak og sier at «av og til så blir det gjort dobbelt, fordi at det ikke er konkret nok (...) så av og til skjer det litt sånn dobbeltarbeid». Når det kommer til spørsmål om systematisk evaluering så forteller rådgiveren at hen opplever at «det er litt vanskelig å svare på (...) fordi det flyter litt innad (...) og så er det ikke bestandig det er like lett å måle utbytte av alle tiltak som blir igangsatt».

På spørsmål om systematisk oppfølging og evaluering svarer avdelingsleder at hen oppfatter at det skolen «følger opp veldig bra» og at de «følger opp de sakene som har vært og de enkelte elevene». Avdelingsleder viser også til at ass.rektor har det litt mer overordnede ansvaret for selve IKO-jobbingen har god oversikt. Avdelingslederen er imidlertid ikke så sikker på om rutineene for systemet er nedskrevet og sier følgende: «om alt står skrevet i stein, vet jeg ikke, men i hvert fall så har vi oppfølging. Det blir ikke dyttet under matta og glemt».

Ass.rektor svarer bekreftende på spørsmålet om folk vet hva de skal gjøre. «Ja, til en viss grad, men det er nettopp det vi ser nå, at det er sprik i laget når det gjelder holdninger og kunnskap og derfor så må vi jobbe med det». Ass.rektor viser her til at det er mange ulike roller som følger opp elevene på ulike måter og at det er holdningene og kunnskapen omkring denne oppfølgingen som varierer. Hen viser til at enkelte elever må møtes utenfor skolen når de kommer om morgenen for at de skal tørre å komme seg inn i klasserommet og hvordan læreren tilrettelegger i faget i selve timen. Når det kommer til evaluering så viser ass.rektor til at det er få skjema i bruk og sier at «evalueringene ligger jo egentlig litt i midtveisvurderingene og terminvurderingene». Ass.rektor viser igjen til det hen omtaler som smådriftsfordeler hvor det blir enkelt å følge opp enkeltelever på IKO-møte. Men hen er også tydelig på at det «blir litt skriftlig, men veldig mye kollektiv hukommelse» som bidrar til både elevoppfølging og evaluering. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor det gjøres på denne måten svarer hen at «vi har det litt inne at det må sitte (...) litt langt fremme i pannebrasken og det igjen har jo med at det er disse elevene vi har». Ass.rektor svarer også det som ble nevnt av en av respondentene, at skolen nok kan bli tydeligere på å fordele oppgaver. På spørsmål om hen er redd for at noen glipper fremhever ass.rektor at det er en fordel at de er mange i laget rundt eleven som jobber med å følge opp og at de har klasselister i tillegg til fraværstatistikk, midtveisvurderinger og terminvurderinger. Men ass.rektor er også tydelig på at hen neppe tror at det ville gått på en stor skole og sier at «da måtte du nok ha hatt mye mer lister og skriftlighet og bruke tid på penn og ikke refleksjon».

Rektor på sin side opplever, som de andre respondentene, at hen er trygg på at de ansatte følger opp sine oppgaver. Rektor sier imidlertid videre at hen er usikker på hvorfor det er akkurat slik, at de ansatte følger opp sine oppgaver og uttaler at «jeg vet ikke om det handler om at man bare vet hva man skal gjøre som lærer, eller om det har vært en sånn gjengse over år at har satt seg på en måte, eller om det ligger nedfelt i en forpliktelse, sånn gjør vi det». Rektor forteller videre at tett oppfølging både fra hen, men også avdelingsledere, nok bidrar til at oppdraget er tydelig kommunisert til lærerne og at dette bidrar til at oppfølgingen fungerer. Hen er videre usikker på i hvilken grad dette er skriftliggjort for ledergruppa, men sier at «vi kanskje gjør hverandre gode på det, uten at det står på et skjema at vi skal gjøre det». Rektor viser også til, slik flere av de andre respondentene har gjort, at skolens størrelse er av stor betydning og at en liten skole gjør det lettere å følge opp elever. Rektor fremhever på oppfølgingsspørsmål om hvilke organisatoriske elementer som er essensielle for oppfølging av enkeltelever at det flere elementer som hen mener er av stor betydning og viser til både IKO-møtene, fagmøtene og fysisk plasseringen av PPT, OT og rådgiver i samme gang som både ledergruppa og de ansatte. Her viser altså rektor til fysisk nærhet mellom arbeidsplassene som et viktig element.

Oppsummert kan det sies at alle har en oppfatning av at skolen har et oppfølgingssystem som faktisk fungerer og at tiltakene blir evaluert. Men respondentene er også enige i at det er uklart akkurat *hvorfor* det fungerer, nettopp fordi det ikke står skrevet noe sted hvordan de skal følge opp. Flere fremhever igjen at det er en liten skole og at det nok bidrar til at det er lettere å holde oversikt. Noen sier at ansvarsfordelingen i møtene kunne vært tydeligere og at det er mye kollektiv hukommelse som bidrar til at skolen klarer å holde oversikt.

5.6 Kulturbygging

Den ene kontaktlæreren trekker her frem fokus på IKO på møter som det viktigste bidraget til at de ansatte har fokus på oppfølging av elever. Hen trekker frem at fordi IKO har et stort fokus i møter, så har det glidd inn som en del av kulturen på skolen.

Kontaktlæreren forteller videre at fordi de ansatte har sett at det virker, så har det vært

lettere å opprettholde fokus på IKO og elevoppfølging og hen sier at «vi har jo sett at det funker etter hvert. Det er det viktigste, at det virker».

En annen kontaktlærer fremhever at det gode miljøet på skolen er med og bidrar til at lærerne følger opp elevene tett. Hen forteller at det ikke har vært noen ledere som, til nå, har klart å ødelegge det gode miljøet på skolen og sier videre at «forandringer har det blitt, men skolen har alltid hatt det gode miljøet og trivselen». Utover at det gode miljøet har blitt opprettholdt så kan ikke denne kontaktlæreren peke på noen spesielle tiltak som har bidratt til å bygge oppfølgingskulturen. På oppfølgingsspørsmål svarer allikevel denne kontaktlæreren at det er noe ledelsen ikke har gjort, som kan ha bidratt til å god oppfølging av elever, og det er at de ikke driver detaljstyring, noe hen oppfatter som utelukkende positivt. Kontaktlæreren fremhever her at hen opplever stor grad av tillitt fra ledelsen og at det bidrar til god oppfølging.

En tredje kontaktlærer svarer at «det er bare noe som kommer etter hvert, tror jeg. Det er innarbeidet på en måte» når hen får spørsmål om hvorfor oppfølgingskulturen har blitt som den har blitt. På oppfølgingsspørsmål omkring hva som er innarbeidet svarer hen «gode rutiner på at vi tar tak i ting når vi får vite om det (...) og at vi kolleger prater oss imellom så fort vi ser noen sårne gnisninger og problemer». Hen sier videre at «jeg tenker at hvis man skal få til mange møter og det er mye muntlig dialog, så legger det noen bånd som gjør at du får til det». Hen trekker her yrkesstolthet, omsorg for elevene og at man vil elevenes beste som viktige elementer. Kontaktlæreren trekker også her frem at det ikke er stengte dører i administrasjonsgangen og at det kan ha en positiv effekt på oppfølgingskulturen.

Den ene rådgiveren fremhever at det er god systematikk på skolen og at «det legges til rette for både jevnlig IKO-møter og klasselærerråd». I tillegg fremhever hen den tre kvarters lange spisepausen midt på dagen hvor det er enkelt å kalle inn til møter på kort varsel. Rådgiveren fremhever at det nok også har sammenheng med «at folk har en innstilling, kunnskap og engasjement – lyst til». Rådgiveren fremhever også at det kan ha sammenheng med at det er lav terskel for å ta kontakt med ledelsen i tillegg til at alle

spiser lunsj sammen i samme rom. Rådgiveren sier videre at «for vi skjønner jo at dette er nøkkelen til et godt samarbeid, at vi alle sammen er like, at vi kjenner hverandre og at ledelsen også er like, og alle sammen kan spøke og tulle med hverandre (...). Det tror jeg er viktig».

Den andre rådgiveren fremhever at en av årsakene til at skolen har klart å bygge en ansattkultur som fremmer elevoppfølging har sammenheng med at ledelsen har gått fra å være «sjukt opptatte av Excel-ark» til å jobbe med navn på elever, altså at det blir mer personlig. Rådgiveren sier rett ut at «det er mindre bare tall og grafer. Det er mer hva skal vi gjøre for å hjelpe folk». Denne rådgiveren fremhever også at hen opplever stor grad av jobbautonomi og lite detaljstyring. Hen sier at «det har nok veldig mye å si, for da blir du gitt en form for frihet så har du lyst til å svare på den måten jeg får det til uten å bli detaljstyrt». Rådgiveren er tydelig på at hen opplever at dette fungerer for hen og at så lenge du er tilgjengelig og gjør det du skal så får du tillitt. Hen sier videre at tillitt er en tradisjon på skolen som også bidrar til at folk trives og blir værende på arbeidsplassen.

Avdelingsleder fremhever også at når ledelsen har åpen dør så bidrar det til en god kultur for oppfølging av elever. Hen viser til at ledelsen engasjerer seg i elevene, selv om de også setter krav. Avdelingslederen viser til at ledelsen også er ute blant elevene og er synlige. Hen gjentar også her at det er av betydning at skolen er så liten, så det er lett å få oversikt i tillegg til at hen oppfatter «at det er veldig god kjemi i lærerkollegiet». Avdelingslederen fremhever også viktigheten av at alle lærerne sitter på samme arbeidsrom og at de har et felles personalrom. «Alle er på hils, alle prater sammen» sier avdelingslederen (...) det tror jeg er en veldig viktig faktor, at du er trygg på kollegaen din», forteller avdelingslederen og legger til at «jeg tror det har litt å si at vi er en oversiktlig skole».

På spørsmål om skolekultur fremhever ass.rektor at skolen driver aktivt med PLF – profesjonelt lærende fellesskap og sier at «Det er det vi jobber med, og så lar vi lærerne styre litt hva vi skal jobbe med. De får definere ut fra hvordan de ser sin praksis» og legger til at «så er det en veldig flat struktur på de tingene her». Ass.rektor fremhever videre at «det eneste vi i ledelsen gjør er at vi er livredde for at noe skal endre seg», samt at de alltid

vurderer om de positive effektene av et tiltak er større enn de negative. Ass.rektor forteller videre at skolen også har lagt til rette for at noen lærere kan ta videreutdanning innen spesialpedagogikk. Disse har fått muligheten til å dele av sin kunnskap i fellesmøter som de omtaler som *samlingsstund*. Fellesmøtet har fått nettopp dette navnet for at det skal oppfattes som litt koselig. Ass.rektor forteller at tema de siste årene har vært vurdering og elevmedvirkning, men at de nå jobber mer med IKO og holdninger. Ass.rektor er tydelig på at hen mener det er viktig at det nettopp er ansatte som er med å drive disse samlingsstundene og ikke bare hen som ass.rektor som «står og messer». Da er det i mindre grad ovenfra og ned, men en større opplevelse av likeverdighet i personalet. Ass.rektor er tydelig på at mye av kulturen for tett oppfølging av elever ligger i personalet. Hen sier videre at noe av fokuset på disse samlingsstundene også har vært å «borre litt i holdninger ved å gi kunnskap» og at de har jobbet nokså systematisk med det. På spørsmål om hvordan skolen har jobbet med ansattkultur for å følge opp elever svarer rektor at de er veldig opptatt av «å dele erfaringer i hele fellesskapet». Ledelsen har satt sammen lærerne i læringspar for å stimulere til økt samarbeid og deling. Pedagogiske tema løftes til fellestiden i den hensikt å utfordre lærerkollegiet til å «gruble litt» omkring hvordan man jobber. Rektor forteller de også er «veldig tydelig på forventninger» om at lærerne har «fokus på elevene og at de lykkes i faget, at de [elevene] trives». Det at de ansatte følger opp elevene oppfatter rektor er en del av arbeidskulturen og bemerker at det nok bidrar «at alle dørene står oppe, det gjør at det er litt lettere tilgang [til ledelsen]». Rektor viser til at det er en opplevelse av likeverdighet mellom ansatte og ledelsen og at det også bidrar til at det er lettere å prate med folk. Hen sier videre at «jeg tror de opplever at jeg også er engasjert, så da er det lettere for dem å drøfte med meg, fordi de ser at jeg gidder og er opptatt av de».

Oppsummert kan man her si at flere av respondentene trekker frem, som utelukkende positivt, at ledelsen ikke driver detaljstyring. Ledelsen på sin side trekker frem at den flate strukturen og den fysiske samlokaliseringen også virker inn på arbeidskulturen, samt at de prøver å være synlige i miljøet. Det faktum at skolen også har felles personalmøter, hvor lærerne får komme til orde og dele erfaringer og at det jobbes med kunnskapsutvikling

kan også ha positiv innvirkning på arbeidskulturen. Opplevelse av likeverd blir også fremhevet av flere som en viktig årsak til et godt arbeidsmiljø som følger opp elevene på en god måte.

5.7 Kunne det vært behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy?

På spørsmål om det kunne vært behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy for å holde orden og system på elevene med forskjellige utfordringer og for at alle skal se hvem som holder i de forskjellige sakene så svarer den ene kontaktlæreren først «høres bra ut». Men når jeg begynner å problematisere spørsmålet og trekker frem at det faktisk betyr at læreren selv må skrive inn i et skjema og følge med på andres eventuelle kommentarer, så svarer respondenten mer usikkert. «Nå er jeg en enkel byggfaglærer, så det er ikke sikkert jeg er så veldig glad i å skrive så mye» svarer kontaktlæreren på oppfølgingsspørsmål og viser til at det registreres både fravær og anmerkninger i VIS (Visma In School, digitalt skoleadministrativt system). Kontaktlæreren fremhever deretter at rådgiverne, som sitter på mye informasjon er flinke til å dele og informere lærerne. I tillegg fremhever hen at saker som kommer underveis i skoleåret holder kontaktlærerne i. Kontaktlæreren fremhever videre at «det kan bli litt mange kokker inni mellom og da blir det mye søl, så det er greit med å ha et system, men det bør ikke være på tre eller fire forskjellige plattformer. Det er kanskje det som blir litt utfordrende inni mellom, at det blir for mange plattformer».

En annen kontaktlærer svarer på samme spørsmål om det kunne vært behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy at «det har jeg vel aldri tenkt at jeg savner i hvert fall». Hen viser også til at rådgiveren har oversikt, samt at rådgiveren er veldig lett å få tak i og lett å spørre. Kontaktlæreren forteller videre at hen aldri har vært oppi en slik problemstilling at det har vært så mange elever med så mye utfordringer at du mister oversikten.

Den tredje kontaktlæreren svarer at hen kanskje tror at ledelsen har den totale oversikten over elevutfordringer. På spørsmål om skolen kunne trenge et sånt digitalt verktøy, så svarer hen «jo, det tror jeg nok». Men på oppfølgingsspørsmål om hen ville brukt dette verktøyet, så er svaret motsatt: «nei, tror ikke det, ikke hvis jeg fikk velge». Hen mener

som kollegaen at det kan ha sammenheng med den yrkesaktive veien hen har gått og forteller at «jobben min har aldri vært noe med data, så jeg er ikke så god på det».

På samme spørsmål svarer den ene rådgiveren at «det hadde faktisk vært kjempenyttig». Hen forteller at skolen tidligere hadde en miljøarbeider som hadde de kvalifikasjonene som dette digitale verktøyet har og fremstiller det som en positiv erfaring og erkjenner at skolen nok leter etter en erstatning for den miljøarbeideren som visste «alt» om elevene. Denne tidligere miljøarbeideren fungerte altså som et slags arkiv med mye detaljkunnskap om de enkelte elevene og deres utfordringer. Rådgiveren fremhever at «det å ha den samme oversikten i et datasystem (...), det tror jeg hadde vært fint».

Den andre rådgiveren uttrykker at hen er litt positiv, men at det forutsetter at «hvis det hadde vært motsetning til alle andre skoleverktøy vi har, så det faktisk til en viss grad var søkbart i, så hadde det jo vært et nyttig verktøy». På spørsmål om de ansatte ville benyttet seg av dette verktøyet, svarer rådgiveren at «det er jo det at det må bevises at det fungerer før folk skal bruke den lille tiden det tar å legge inn der» og viser til at hvis systemet hadde vist seg å fungere, så ville folk benyttet seg av det. Hen fremhever også viktigheten av å opprettholde personvern og sikkerhet i et slikt system. Rådgiveren forteller videre at hen ville vært urolig for om småpratene mellom ansatte ville blitt borte og at informasjon på den måten blir borte på veien. Hen forklarer at hvis en skriver noe inn i et digitalt system, så vil en kanskje anse utfordringen som ute av verden, og dermed ikke snakke direkte med kolleger om denne utfordringen. Men rådgiveren erkjenner også at det kan være trygt å ha informasjonen samlet ett digitalt sted, i tilfelle noen skulle falle plutselig fra.

Avdelingslederen svarer at det hadde vært formålstjenlig med et mer «datateknisk verktøy som hadde gjort det enda mer synlig i skoleløpet». Her viser hen til at det er viktig å ha god oversikt slik at skolen ikke glipper på noe. Avdelingslederen fremhever videre at skolen kanskje «kunne gjort enda mer bra rundt eleven» og at utfordringer hadde vært enda mer synlig for de som trengte å vite det.

På samme spørsmål, om det kunne vært behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy for å sikre kvalitet i oppfølgingen av elever, så varer ass.rektor ikke ulikt den ene rådgiveren, nemlig at hvis folk skriver inn i et digitalt skjema, så glemmer man kanskje å *snakke* om utfordringene og at man da kanskje oppfatter at det var «opp til ledelsen, rådgiver og sånt» til å følge opp og ta det videre og at det kunne vært negativt for oppfølgingen. Ass.rektor fremhever videre at det kanskje kunne vært mer nyttig med et slik digitalt verktøy på en større skole, men utelukker ikke at det *kanskje* kunne vært nyttig også på denne skolen, som ikke er så stor.

Rektor forteller at hen har erfaring fra tidligere skoler der det ble prøvd ut med et digitalt oppfølgingssystem der rektor og avdelingsleder kunne gå inn og se hva som skjedde i de forskjellige klassene. Rektor forteller at «da er du så innmari avhengig av at alle som har en kartlegging eller samtale, da må hver eneste en være 100% lojal og følge det opp, for ellers så glipper informasjonen for deg». Rektor fremhever videre at «du kan dokumentere at du har gjort en del ting eller fulgt opp sånn, men du kan lett miste noe, også, for da stoler du på at det som er der er riktig. Det er kanskje mulig å gjøre det, men jeg tenker at kanskje det er bedre med den dialogen som er kontinuerlig». Rektor sier også at hen er redd for at det blir mer arbeid, nettopp fordi de ansatte kanskje uansett må snakke med hverandre selv om utfordringer er skrevet og registrert inn i det digitale systemet.

Oppsummert fremstår det som at de aller fleste av respondentene kan være positive til å prøve ut, men at de har mindre tro på at det ville blitt noe bedre oppfølging av elever med et digitalt prosjektstyringsverktøy. Enkelte fremhever at det kanskje kunne vært bedre egnet på en større skole og at tett, muntlig dialog sikrer høyere kvalitet i oppfølgingen av elever med lavt læringsutbytte. Flere nevner at de er redd for at man glemmer saken når det først er skrevet inn i prosjektstyringsverktøyet og at man uansett må snakke med kolleger, og at det da kanskje blir dobbeltarbeid. Det nevnes også at hvis et slikt system skulle fungert, så hadde det krevd at alle var 100% lojale mot systemet, og at det da kanskje kunne vært mer formålstjenlig med kontinuerlig og tett dialog, slik skolen allerede har kultur for.

6.0 Drøfting

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan et businessinspirert rammeverk kan bidra til skoleledelsens arbeid for å styrke kvaliteten i skolens oppfølging av elever med lavt læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består. Dette undersøker jeg ved å trekke paralleller mellom organisatoriske strukturer i en godt fungerende skole og businesssteoriene lean, scrum, design thinking og agile metode, knytte funn opp mot teori og drøfte i hvilken grad disse er sammenfallende. I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i Kalsaas (2017) sine fem grunnleggende idéer om forbedring av den sosiale relasjonen, optimalisering av helheten, forpliktelser og avhengighet, praktisering av samarbeid og læring og forbedring for å få til flyteeffektivitet i en produksjonsbedrift og drøfte i hvilken grad disse idéene er sammenfallende med måten skolen er organisert på. Kapitlet vil deretter diskutere i hvilken grad den eksemplariske skolens system kan bidra til å tette eller stramme inn det Paulsen (2011) omtaler som løse koblinger. Hensikten med drøftingen er å se i hvilken grad et slikt system, eventuelt understøttet av businessmodeller som *lean*, *scrum*, *design thinking* og *agile metode*, gjør det mulig å styrke kvaliteten i skolers systematiske oppfølging av elever med lavt læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består.

6.1 Relasjon

Et av de mange funnene i denne studien viser hvor tett på lærerne sier de er på sine elever og hvor bevisste de er at relasjonsbygging er viktig. En av respondentene presiserer at hen som kontaktlærer opplever å ha en hovedrolle i oppfølgingen, sammen med avdelingsleder og miljøteam og at det å ha en god relasjon til eleven er av stor betydning for kvaliteten på oppfølgingen. Lærerne viser her at de er tett på elevene. Rådgivere og avdelingsleder har en mer systemisk og rådgivende rolle i forhold til oppfølging av eleven, men bekrefter viktigheten av at lærerne er tett på og bygger en god relasjon til eleven. Her nevnes også skolens ukentlige IKO-møter som en viktig møtearena for sikre god oppfølging av eleven.

IKO-møtet trekkes også frem av både rektor og ass.rektor som et sentralt element i elevoppfølgingen for å sikre at rett tiltak blir iverksatt og fremhever at det er den samlede

kunnskapen i IKO-møtet som bidrar til å få til gode løsninger for elevene. Alle respondentene er bevisste på at en god del av samhandlingen rundt oppfølging av elever skjer muntlig utenfor de formelle møtearenaene og fremhever at det bidrar til at man raskt kommer frem til gode løsninger for elevene. Flere fremhever også at de oppfatter at det er mindre behov for forventningsavklaringer, da folk ser ut til å vite hva som er deres ansvarsområde og gjør det som forventes av dem, uten at forventningene kanskje er kommunisert særlig tydelig.

Disse funnene kan sees i sammenheng med businessmodellen *design thinking*, slik Tangård (2018) og Clarke (2020) beskriver den. Hovedfokuset på skolen ligger på et tett samarbeid og god relasjonsbygging mellom eleven og læreren for å sikre god medvirkning fra eleven gjennom hele prosessen og dermed sikre at det tiltaket som utvikles og settes inn møter den faktiske utfordringen til eleven. Funnene over viser at denne businessmodellen i stor grad er sammenfallende med hvordan skolen jobber. Når læreren har en tett relasjon til eleven vil det si at hen, i samarbeid med eleven, får en inngående kjennskap til hva utfordringen faktisk dreier seg om. Oppfølging av tiltaket vil gi eleven mulighet til å gi tilbakemelding direkte til lærer underveis i prosessen i tillegg til at tiltaket blir monitorert av læreren. Dette er også sammenfallende med Kalsaas (2017) sin første idé som omhandler viktigheten av å forbedre den sosiale relasjonen mellom partene. Det kan derfor tolkes dithen at når kontaktlærer er tett på eleven, så forbedres relasjonen dem imellom noe som igjen bidrar til økt grad av flyt i prosessen.

Dette gir gode muligheter for at tiltaket blir tilpasset elevens faktiske behov underveis og sikrer kvalitet i prosessen. Funnene viser at læreren også har tett kommunikasjon med både ledelse og støtteapparat. Dette kan oppfattes som en *lean* måte å jobbe på slik Womack og Jones (2003) beskriver i tillegg til at det forbedrer den sosiale relasjonen mellom partene slik Kalsaas (2017) beskriver. Dette er igjen er positivt for å oppnå økt grad av flyt i prosessen. Fokus på informasjonsdeling og fremdrift er av stor betydning for å minske bruken av ressurser som ikke kommer eleven til gode. Når det oppfattes av alle respondentene at det er av stor verdi at det er lav terskel for å ta kontakt, alle veier, med åpne dører både til ledelse og rådgivere, pluss mye muntlig kommunikasjon, kan det også

sees på som at det er kort vei fra tanke til handling. Dette kan tolkes som at mengden av ressurser brukt på tidkrevende prosesser minimeres og at eleven i raskere og større grad får utbytte av de ressursene som legges ned i arbeidet for å få til kvalitativt god og tilpasset opplæring. Det tette samarbeidet, med raske avklaringer underveis i prosessen, med hyppig og muntlig kommunikasjon er også delvis sammenfallende med *scrum*, slik dette begrepet omtales av Heath (2021). En del av *scrum*-metodikken er som tidligere nevnt også basert på dedikasjon fra de involverte, hvilket funnene over viser er til stede. Dette blir tydelig når kontaktlærerne med letthet, hyppighet og dedikasjon tar kontakt med ledelsen og støtteapparatet nettopp for å få avklart uklarheter rundt en elevsak. Dette viser at viljen til å prøve å få til en endring er til stede og at både ledelse og støtteapparat legger forholdene til rette for diskusjoner og sparringer i kraft av at de har åpne dører og gjør seg både tilgjengelige og viser interesse. Jeg vil også argumentere for at dette er en *agile* måte å jobbe på der skolen har lagt til rette for en så smidig som mulig måte å håndtere utfordringer på, slik Heath (2021) beskriver. Det er mye muntlig dialog, det er raske avklaringer og kort vei for å få støtte til oppfølging av elever. Organiseringen ser altså ut til å være tilrettelagt på en slik måte for de ansatte at jobben med tilrettelegging og oppfølging ser ut til å flyte på en god måte, uten alt for mye stopp underveis i prosessen. Skolens organisering er også sammenfallende med Kalsaas (2017) sine idéer omkring forutsetninger for å få til flyteeffektivitet.

6.2 Kommunikasjon

En av idéene til Kalsaas (2017) for å oppnå flyteeffektivitet er også å jobbe for at helheten skal fungere, ikke bare delene. I kraft av at kontaktlærerne også er programfaglærere, så viser funnene at når de har forholdsvis mange timer sammen med elevene, så er det med på å styrke deres relasjon til elevene, hvilket gjør det lettere å jobbe godt med tilretteleggingen over tid. Det fremheves også i funnene at tverrfaglige opplegg, der programfag knyttes opp mot teoretiske fag, og motsatt, bidrar igjen til bedre læring for elevene. Dette bekrefter viktigheten av det Kalsaas (2017) beskriver, nemlig at man ikke kan se på relasjonen mellom kontaktlærer og elev, isolert, men at det må sees i en større sammenheng hvor elementene påvirker hverandre. I dette tilfelle får en god relasjon og

kommunikasjon mellom lærer og elev helt konkret innvirkning på økt grad av tverrfaglighet og mulighet for økt læring for eleven.

Funnene viser også at den tette kommunikasjonen med ledelsen oppleves som viktig for kontaktlærerne slik at avklaringer kan skje på en rask og effektiv måte. Det fremkommer videre at klasselærerråd oppfattes som en viktig arena for deling av informasjon rundt elevene og at det nok er en forventning at de som deltar i klasselærerråd tar til seg relevant informasjon, uten at dette kontrolleres fra noe hold. Funnene viser at det oppleves som både smidig og enkelt å få til en avklaring med relevante personer, enten i døra i administrasjonsgangen eller over en kaffekopp på personalrommet hvilket igjen er sammenfallende med agile metode, slik Heath (2021) beskriver det. Det kan dermed påstås at systemet rundt oppfølgingen av elevene absolutt er til stede, selv om funnene viser at det kun er de faste IKO-møtene og årshjulet med slutt- og midtterminvurderinger hvor strukturen er nedskrevet. Dette kan oppfattes som at det er flere forhold eller fenomener som er operative samtidig og virker inn på hverandre, noe som igjen kan kobles til Kalsaas (2017) sin idé om viktigheten av å optimalisere helheten for å få til flyt i prosessen.

Av kontaktlærerne er det imidlertid flere som erkjenner at muntlig kommunikasjon er å foretrekke fremfor digital kommunikasjon. Ledelsen vektlegger på sin side at systemet rundt oppfølging av elever ligger i IKO-møter og skolens årshjul, selv om de erkjenner at mye av kommunikasjonen skjer muntlig og uformelt. Selv om kontaktlærerne fremhever at det er enkelt å innkalle til klasselærerråd, så er rektor på sin side mer usikker på om disse møtene faktisk blir gjennomført når de bør eller skal. Og selv om det ikke nevnes av kontaktlærere, så fremheves det fra ledelsens side at det er en nedenifra og opp-modell som er gjeldende på skolen, der det er *lærerne* som bringer til torgs elevutfordringer i den hensikt å få avklart problemer og finne løsninger. Dette kan også betraktes som sammenfallende med det Kalsaas (2017) beskriver som et nettverk av forpliktelser og avhengighet til hverandre. De ansatte er avhengig av at ledelsen legger til rette for denne strukturen, men ledelsen på si side er også avhengig av at de ansatte faktisk benytter seg av denne muligheten og at de føler en forpliktelse til å gjøre nettopp det.

Dette bekreftes i funnene der det fremkommer fra flere respondenter at det er kontaktlærer som kaller inn i klasselærerråd ved behov. Funnene viser også at det er fokus på både overføringsmøter og kartleggingsprøver for at skolen skal danne seg et best mulig grunnlag for elevoppfølging og at dette er en viktig del av skolens formelle system for å identifisere og kartlegge elevenes utfordringer. Det fremkommer videre av funnene at kontaktlærerne i mindre grad er dus med digital kommunikasjon og samhandling, mens dette er en mer naturlig del av ledelsens og rådgivernes arbeidshverdag. Fra flere hold blir det gjentatt at det er lett å få oversikt fordi dette er en liten skole og at dette nok kan ha en viss grad av innvirkning på oppfølgingen av elevene, nettopp fordi alle vet hvem alle er. Selv om det kun nevnes av ledelsen at IKO-arbeidet og skolens stoppunkter for evaluering er innarbeidet i personalet, så viser funnene at bevisstheten rundt oppfølgingen, og hva man skal gjøre, er stor blant lærerne. Funnene viser også at det er bevissthet i ledelsen omkring viktigheten av å heve kunnskapen i personalet omkring deres påvirkningsmulighet på elevenes læring, der det oppleves at dette mangler. Oppfølgingen av elever og strukturen rundt kan med andre ord oppfattes som et mangfoldig system, med mange ulike roller som fungerer sammen på tross av at lite er skrevet ned og at det meste av kommunikasjonen foregår muntlig. Igjen kan det sees som relevant å trekke inn Kalsaas (2017) sin idé omkring viktigheten av å optimalisere helheten, ikke bare delene. Funnene over viser nettopp det at det her er mange fenomener som virker sammen i et nettverk av gjensidig avhengige forbindelser som utgjør helheten. Det kan også her være relevant å trekke paralleller til Kalsaas (2017) sin idé om et nettverk av forpliktelser.

Mye av samhandlingsformen er igjen forenelig med businessmodellen *lean* slik Womack og Jones (2003) beskriver over. Funnene om rolleforståelse viser at det er god kommunikasjon og informasjonsflyt mellom de forskjellige leddene som følger opp elever og at det er kort vei fra spørsmål til svar gjennom muntlig samhandling. Denne samhandlingen kan også omtales som *agile* fordi aktivitetene oppfattes som formålstjenlige for de involverte parter som også forstår *hvorfor* de gjør det de gjør, slik Heath (2021) beskriver det. Her viser funnene at det er både en formell og en uformell

struktur. Alle respondentene fremhever viktigheten av klasselærerrådene og er bevisst nytten av disse møtene, mens det er i stor grad ledelsen og rådgivere som fremhever IKO-møtene, overføringsmøter og kartleggingsprøver som viktige i intervjuene. Dette kan kanskje ha sammenheng med at ledelsen og rådgivere er faste deltakere på IKO-møter, og de som i stor grad står for organiseringen av kartleggingsprøver og overføringsmøter, mens kontaktlærerne kun er med på IKO-møter ved behov. Funnene kan også tolkes dithen at kontaktlærere er mer fokusert på relasjonen med elevene, mens ledelsen og rådgivere i større grad har fokus på organiseringen rundt og det helhetlige oppfølgingssystemet på skolen, noe som kanskje er naturlig gitt de ulike rollene de har. Ut ifra funnene kan det dermed oppfattes at det både er god rolleforståelse og få eller ingen rollekonflikter til tross for at samhandlingen i mange sammenhenger ikke er nedskrevet, men har en uformell karakter. De ansatte er kjent med sine roller og forventninger og vet hvem de skal snakke med når de har spørsmål. Måten skolen jobber på er også sammenfallende med hvordan Kalsaas (2017) trekker frem både optimalisering av helheten og ikke minst et nettverk av forpliktelser og avhengighet til hverandre for å oppnå best mulig flyt i prosessen.

Ut ifra funnene kan det se ut som elevmedvirkningen også sikres gjennom flere ledd, men at det viktigste leddet fremdeles er kontakten mellom elev og kontaktlærer. De hyppige uformelle møtene har en viss likhet med *scrum* slik Heath (2021) omtaler det. Likheten ligger i at det er korte møter som er med på å avklare uklarheter og definerer hva den enkelte skal gjøre videre, samt at det er lærerne selv som bringer opp spørsmål rundt elevutfordringer. Det fremgår her at det er lærerne selv som eier den problemstillingen de bringer opp i likhet med hvordan *scrum* fungerer, der man bringer til torgs de sakene man jobber med, avklarer uklarheter og deler hva man skal jobbe med videre. Men den formelle rammen rundt, med faste punkter og deltakelse for alle involverte parter er fraværende, hvilket vil si at møtene også avviker fra rammeverket *scrum* forholder seg til. Hvis man skal problematisere dette så kan man kanskje hevde at ikke alle relevante parter får den informasjonen de trenger, umiddelbart, for å følge opp elevene. Men igjen så viser funnene at dette ser ut til å løse seg ved den hyppige kommunikasjonen de ansatte

imellom, for eksempel ved at alle sitter på samme arbeidsrom og benytter seg av samme personalrom. Dette kan kanskje også omtales som et slags system der informasjonen kommer frem til rette vedkommende, om enn ikke på en helt strømlinjeformet måte. Her kan det også være relevant å trekke paralleller til Kalsaas (2017) sin idé om at praktisering av ekte samarbeid også påvirker flyten i prosessen, noe skolen her, i stor grad, ser ut til å praktisere. Dette forsterkes også kanskje gjennom at selve skolen er så liten.

Kontaktlærerne understreker videre at deres rolle er å være tett på elevene og bygge relasjon og sikre elevmedvirkning. På den måten kan man kanskje si at dette også er en parallell til *design thinking*, slik Tangård (2018) og Clarke (2020) beskriver, noe som igjen viser at elevmedvirkningen i prosessen med å utvikle tilrettelegging til elevene er i fokus.

6.3 Formelle strukturer

Det fremkommer i funnene at kommunikasjonsformen på skolen i all hovedsak skjer muntlig. Dette bekreftes av alle respondentene. IKO-møtene, i tillegg til klasselærerråd fremheves igjen som viktige arenaer for deling av informasjon, i tillegg til faggruppemøte. Enkelte fremhever at årsaken til at store deler av kommunikasjonen skjer muntlig er at det i første omgang er lettere og raskere å få svar, i tillegg til at en av respondentene opplever det som tungvint å sende mail, både fordi hen oppfatter seg som lite digital, men også grunnet begrensninger med tanke på GDPR, hvilket vil si at man ikke kan bruke elevens navn eller sende sensitiv informasjon på mail. Det fremheves også at muntlig kommunikasjon sikrer at den man kommuniserer med i større grad forstår hva man snakker om. Ledelsen fremhever at mye av oppfølgingssystemet ligger i informasjonsdeling og kommunikasjon i de jevnlige IKO-møtene og klasselærerråd, og fremhever at det ligger en forventning om at deltakerne i møtet tar til seg det som er relevant og at det derfor *ikke* skrives referat fra disse møtene. Det fremkommer imidlertid ikke informasjon om disse forventningene er uttalt eller forankret i en formell struktur eller rollebeskrivelse. Funnene viser imidlertid at skolens ledelse verdsetter den tette dialogen mellom avdelingsleder og lærerne og viser til at korte og effektive møter bidrar til raske avklaringer. Det fremkommer videre at relevant informasjon arkiveres digitalt,

men at skolens system nok er sårbart hvis enkeltpersoner med nøkkelinformasjon om elevsaker skulle bli syke eller fraværende.

Dette viser igjen at det går an å trekke paralleller mellom skolens måte å organisere seg på og businessmodellen *lean*, slik Womack og Joens (2003) beskriver det. Respondentene oppfatter at det er god kommunikasjonsflyt som sikrer fremdrift, samt at de har lett tilgang til ledelse og rådgivere, hvilket igjen bidrar til at det er kort vei fra spørsmål til svar. Det kan oppfattes av svarene til respondentene at den tiden som brukes til å kommunisere omkring elevoppfølging brukes effektivt. Ledelsens uttalelse om at de er bevisst at møtenes begrensede lengde har en positiv effekt ser dermed ut til å gjelde både IKO-møter og klasselærerråd. Denne måten å jobbe på kan også oppfattes som smidig, eller *agile*, slik Heath (2021) beskriver, all den tid lærerne oppfatter å få støtte der de har behov og det er fremdrift i prosessene. Som nevnt over bærer de hyppige, korte og muntlige møtene preg av *scrummetodikk*, slik Heath (2021) beskriver, hvor kontaktlærer bringer til torgs en eller annen elevutfordring, i den hensikt å søke svar som hen kan ta med tilbake til eleven og klasserommet for å sikre elevmedvirkning. Dette penser også innpå *design thinking*, slik Tangård og Clarke (2018) beskriver, i og med at eleven, eller brukeren, medvirker, gjennom kontaktlæreren, hele veien i prosessen med å teste ut tilretteleggningstiltak for å sikre bedre opp. Det kan også argumenteres for at måten skolen samarbeider og kommuniserer på også er sammenfallende med det Kalsaas (2017) beskriver som praktisering av virkelig samarbeid og dermed har høy grad av flyteffektivitet i prosessene rundt oppfølging av elevene. Som funnene viser foregår det mye oppfølging av elever med lavt læringsutbytte, men de formelle strukturene bærer i stor grad preg av muntlighet, opplevelse av eierskap til prosesser og personlig engasjement og initiativ. Funnene viser at strukturene i mindre grad er nedskrevet eller formalisert på annen måte. Dette kan også tolkes dit hen at systemet er personavhengig, hvilket igjen kan oppfattes som et sårbart punkt for denne eksemplariske skolen.

6.4 Oppfølging

Det fremgår av funnene rundt oppfølging og evaluering at det er en gjengs oppfatning av at det faktisk finner sted, men at systemet rundt oppfølging og evaluering er noe uklart.

Enkelte av kontaktlærerne gir tilbakemelding om at evaluering av elevtiltak skjer i IKO-møtene, mens andre oppfatter at det er en løpende evaluering som i like stor grad skjer gjennom uformell og muntlig dialog. Funnene viser at det i stor grad er enighet blant respondentene om at systemet for oppfølging og evaluering i liten grad er nedskrevet. Det fremkommer videre at flere av respondentene til tider oppfatter det som noe uklart hvem som får, eller bør ta, de enkelte oppgavene i møtene og at dette av og til kan medføre dobbeltarbeid. Det vises også til at skolens definerte stoppunkter, eller midtveisvurderinger, er en planlagt og formell evaluering av de tiltakene som er satt i verk. Skolens størrelse, med få elever, blir igjen trukket frem som en ramme som bidrar til større grad av kollektiv hukommelse omkring elevsaker og gir god oversikt. Videre fremheves det at det er uklart hvem som holder i elevsaker som ikke er direkte skolerelatert.

Sett i sammenheng med businessmodellene som det refereres til tidligere i denne oppgaven, kan det her virke som om deler av den formelle og systemiske beskrivelse av *hvordan* og *hvorfor* oppfølging og evaluering skal skje, er fraværende, på tross av det er det en gjengs oppfatning av at både oppfølging og evaluering av tiltak faktisk finner sted. De ansatte vet altså at oppfølging og evaluering er forventet av dem og har en forståelse av hvorfor dette er viktig, selv om dette ikke er nedskrevet. Det kan også argumenteres for at dette er sammenfallende med det Kalsaas (2017) omtaler som kontinuerlig læring og forbedring. Evaluering av tiltak og elevoppfølging finner sted og det skjer læring underveis i samhandlingen, noe som igjen trolig fører til økt kvalitet i oppfølgingen av elever.

Det er også flere som fremhever at oppgavefordelingen i møtene kunne vært tydeligere presisert. Dette fraværet av rutiner for oppfølging, evaluering og oppgavefordeling kan betraktes som et avvik fra businessmodellene som er strukturerte modeller som følger et mer forutbestemt mønster enn det som her vises i skolen. Et unntak er imidlertid at skolen har faste IKO-møter, et årshjul og en plan for midtveisvurderinger hvor det gjennomføres evaluering av elevenes karakterer og fravær.

Imidlertid kan det allikevel argumenteres for at måten skolen jobber på er sammenfallende med både *lean*, *scrum* og *agile* i den forstand at selv om skriftlige og formelle retningslinjer for hvordan skolen skal håndtere oppfølging og evaluering er fraværende, så finner det faktisk sted, og det skjer på en måte som gjør at man ikke kaster bort unødvendig mye ressurser på elementer som ikke kommer eleven til gode. Elevene får medvirke, kommunikasjonen flyter, det gjennomføres korte møter, informasjon deles, tiltak utvikles og evalueres, de ansatte tar ansvar og gjør det som forventes av dem.

6.5 Digitalt prosjektstyringsverktøy

Innledningsvis ble det også stilt spørsmål ved om det kunne være behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy for å holde oversikt over elever og deres utfordringer, de ulike tiltakene og hvor de lå i prosess og hvem som holdt i de enkelte sakene. Utgangspunktet her var sammenlikningen med utviklingen av et større dataprogram hvor nytten av å holde oversikt er stor og der det eksisterer sammenhenger mellom de ulike modulene og funksjonene. Parallellen syntes imidlertid å være til stede all den tid det er flere likheter mellom utvikling av et komplekst dataprogram og tilrettelegge og oppfølging av elever. Begge to har mange og sterke avhengigheter og krever tett samarbeid. Det er mange folk inne i bildet og de iverksatte tiltakene må passe til den faktiske utfordringen som eleven har. Som tidligere nevnt er tett samarbeid med brukeren, eller eleven i dette tilfelle, av stor betydning og viktigheten av at det skjer en utvikling over tid er av stor betydning; i business: for kunden og i skolen: for eleven og dennes læringsutbytte. Oversikt over utviklingen og dermed mulighet for å justere underveis kan her sies å være nøkkelord med tanke på paralleller mellom utvikling av store dataprogrammer og oppfølging av elever.

Funnene over viser imidlertid at skolen ikke så et stort behov for et slikt digitalt verktøy. En av kontaktlærerne uttalte at hen aldri hadde tenkt på at det var behov for et slikt verktøy, en annen fremhevet at hen ikke var så glad i å skrive på data og gav uttrykk for at det var nok jobb foran datamaskinen, allerede, og at det ikke var behov for mere. Det ble også fremhevet at siden kommunikasjonen var så tett mellom lærere, rådgivere og ledelse, så var det ikke noe behov for digital journalføring. Det ble også vist til at skolen

har få elever og at behovet for å følge opp i et datasystem ikke var til stede. En annen kontaktlærer fremhever at kanskje ledelsen kunne hatt nytte av et slikt verktøy, men var ærlig på at hen neppe ville brukt verktøyet selv.

Rådgiverne er mer positive og omtaler et slikt verktøy som kjempenyttig og den ene uttrykker at hen tror det hadde vært fint å ha en samlet oversikt over elever og oppfølging i et slikt verktøy. Den andre rådgiveren er litt mindre positiv og presiserer viktigheten av at et slikt digitalt verktøy i så fall burde hatt et funksjonelt søkeverktøy, men problematiserer samtidig de begrensninger GDPR gir med tanke på personvern. Denne rådgiveren gir også uttrykk for at hen er redd for at noe av småpratene blir borte ved innføringen av et digitalt verktøy, samtidig som hen erkjenner at det kunne vært lurt å ha slik at kunnskapen om oppfølging ikke ble så personavhengig.

Avdelingslederen på si side er mer positiv og ser at et slik digitalt prosjektstyringsverktøy kunne bidratt til tettere oppfølging av elevene og bidratt til å gjøre mer bra rundt eleven. Ass.rektor er mer kritisk til et slikt verktøy og sier, som den ene rådgiveren, at hen er redd for at det ville tatt bort noe av den gode dialogen omkring eleven i tillegg til å flytte noe av ansvaret fra læreren og over på rådgiver og ledelse og at dette ville virket negativt inn på eleven på grunn av mindre tett oppfølging fra lærerne. Ass.rektor viser til skolens størrelse og sier samtidig at et slikt digitalt verktøy kanskje kunne vært mer formålstjenlig på en større skole med flere elever. Rektor på sin side forteller at hen har tidligere prøvd ut et slik program og har erfaring med at man blir så veldig avhengig av at absolutt alle er 100% lojale opp mot et slikt program, for hvis ikke, så fungerer det ikke. Rektor sier at hen har større tro på tett og god dialog for oppfølging av elever og uttrykker at hen også er redd for at det ville blitt mer arbeid, nettopp fordi de ansatte *uansett* måtte snakket sammen for å få fulgt opp elevene på en kvalitativt god måte.

Basert på funnene over viser denne oppgaven at det er noe delte meninger omkring behovet for et digitalt prosjektstyringsverktøy for å få til tett og god oppfølging av elevene. Flere oppfatter ikke at det er et behov, på en så liten skole, men heller at det kan være en ulempe som gir dårligere oppfølging av elevene og mer arbeid for lærerne.

Enkelte trekker frem at relasjonen mellom kontaktlærer og elev vil kunne forringes og at småpratene mellom lærere, rådgivere og ledelse, uansett er viktig, og i alle tilfelle er ønskelig å opprettholde av hensyn til god oppfølging av elever. Måten skolen jobber på kan uansett betraktes som at de jobber for å optimalisere helheten og ikke bare delene slik Kalsaas (2017) beskriver det, og at de får det til å fungere selv om de ikke bruker eller ser nytten av, et digitalt prosjektstyringsverktøy.

6.6 Kulturbygging

Sett i forhold til kulturbygging, så kan det argumenteres for at flere av de businessinspirerte måtene å organisere skolen på som er nevnt over, samlet sett også bidrar til å bygge skolens kultur. Dette handler om flere forhold. Når skolen velger å tilrettelegge for en smidig måte å jobbe på, der majoriteten av kommunikasjonen skjer muntlig, så er det med på å bygge tillitt til de ansatte. Dette fremkommer også av intervjuer med kontaktlærere at de nettopp oppfatter dette; at de har tillitt fra ledelsen. Når ledelsen også velger å ha en åpen dør-policy kan det også tolkes dit hen at det bidrar til at de ansatte får en opplevelse av at deres innspill og spørsmål er viktige. På den måten får også ledelsen vist at de er engasjert i hva de ansatte driver med og kan bidra med innspill og indirekte styre utviklingen av skolen. Det foreligger en forventning om at folk tar til seg og følger opp det de skal og så skjer faktisk det. Dette er også med på å bygge oppunder tillitten til de ansatte. Her er det også mulig å trekke paralleller til *scrum*, slik Heath (2021) beskriver det, der møtene er korte og muntlige og der det er deltakerne selv som bringer saker til torgs for drøfting. Dette kan kanskje sies å bidra til en økt grad av eierskap hos den enkelte lærer som selv bringer saker til bordet, fremfor at ledelsen skal delegere oppgaver den ansatte selv ikke har tatt initiativ til. Det kan også argumenteres for at det å gi lærerne større grad av eierskap til de elevsakene de holder i også er med på å ansvarliggjøre lærerne i større grad. Dette er en form for tillitsskapende ledelse og kan sies å være en bidragsyter til å bygge skolens kultur og i tillegg til å være sammenfallende med flere av idéene til Kalsaas (2017) som kan bidrar til god flyteeffektivitet i prosessen rundt oppfølging av elever. Verd nevne her kan være fokus på optimalisering av helheten,

men også nettverk av forpliktelser og avhengighet til hverandre og at skolen ser ut til å jobbe i tråd med disse idéene.

Det fremkommer også i funnene at fokuset på IKO-arbeidet er blitt en del av skolens kultur, nettopp fordi de ansatte har erfart at ved å jobbe med IKO, så klarer de å følge opp og tilrettelegge for flere elever, hvilket igjen bidrar til at flere elever fullfører og består. Funnene viser også at ledelsen ikke driver detaljstyring og i stor grad lar de ansatte selv bringe saker til bordet. Dette er de ansatte bevisst og oppfatter igjen som at de er gitt tillitt. Det er også verd å ta med i denne sammenhengen at ledelsen er bevisst på at når de involverer de ansatte i så stor grad som de gjør, så er det også en nedenifra og opp holdning som gjør seg gjeldende. Ledelsen legger også i stor grad til rette for jobbautonomi med lite detaljstyring og er synlig til stede på skolen, både ved å ha åpen dør, men også fordi de er rundt på skolen. Skolen legger videre til rette for erfaringsdeling i fellessamlinger som også i stor grad styres av de ansatte, noe som igjen er involvering av de ansatte og kan tolkes som at det bidrar til et godt og inkluderende arbeidsmiljø. Dette kan også betraktes som verdibasert ledelse, slik Paulsen (2011) beskriver der han trekker frem viktigheten av å jobbe for felles verdier. Det vil også være mulig å trekke paralleller til uttalelsen fra Gary Convis fra Toyota som fremhever at ledelsen må hjelpe andre, drive opplæring og å gå foran med et godt eksempel (Schwaber, 2004).

6.7 Kan businessmodeller bidra til å stramme løse koblinger i skolen?

Paulsen (2011) omtaler det han kaller for løse koblinger når han beskriver ledelsesforutsetninger i forbindelse med gjennomføring av endring i skolen. Som tidligere nevnt dreier dette seg om at det er lærerne som er tettest på elevene og undervisningen og at lærerne kun er løst koblet til ledelsen som faktisk er satt til å lede og utvikle skolen. Det kan være nyttig å se på denne teorien i sammenheng med denne casestudien. I teorien til Paulsen (2011) omtaler han at koblingen mellom opplæringen og ledelse som *ikke* konstant, men periodevis. Det kan i denne oppgaven argumenteres for at den eksemplariske skolen som er utgangspunktet for denne casestudien nettopp viser at denne koblingen i større grad faktisk er mer eller mindre konstant. Dette underbygges med flere av de lokale tiltakene som er beskrevet over. Funnene viser at lærerne er både tett på

elevene og har tett dialog med ledelsen gjennom hyppig muntlig dialog i både formelle og uformelle møter. Skolen er liten, noe som gjør at det er lettere å få oversikt for ledelsen og de henviser til navn på elevene når de omtaler en utfordring fremfor å vise til tall og statistikker. Som tidligere nevnt i oppgaven tar ledelsen å ansvarliggjør lærerne til selv å melde inn saker til både IKO-møter og til klasselærerråd og er bevisst på at en nedenifra og opp-kultur bidrar til en større opplevelse av eierskap blant lærerne til både elever og deres utfordringer. Samlet sett gjør dette at koblingen mellom ledelse og de ansatte kan oppfattes som tettere enn på andre skoler, hvilket gir ledelsen mulighet til å påvirke lærernes arbeid i større grad, hvilket muliggjør endring.

Det andre punktet som Paulsen (2011) trekker frem omhandler at endringsinitiativ ikke gir noen reell endring. Igjen viser funnene at dette ikke er tilfelle på denne eksemplariske skolen. For å demme opp for frafall tok skolen et aktivt grep for noen år siden og begynte å jobbe systematisk med IKO – identifisering, kartlegging og oppfølging. Funnene viser at dette arbeidet har båret frukter. Ikke bare i statistikk der skolen ligger 16% fullført og bestått *over* landsgjennomsnittet for yrkesfaglige skoler, men også at de har klart å øke bevisstheten blant de ansatte om at dette er viktig. Alle respondentene var i sine svar bevisste på at skolen har fokus på IKO og som nevnt tidligere sier en av kontaktlærerne også at «vi har jo sett at det fungerer etter hvert. Det er det viktigste, at det virker». Dette viser at denne eksemplariske skolen faktisk har fått med seg både ledelse og ansatte og fått endringene til å fungere. Det kan argumenteres for at endringen ikke har funnet sted bare fordi ledelsen ønsket at den skulle ble innført, men at en rekke forutsetninger, som beskrevet over, har bidratt til å gjøre dette mulig. Igjen kan det være relevant å fremheve skolens lite hierarkiske oppbygning, tette bånd og god muntlig kommunikasjon mellom ledelse og de ansatte, fysisk samlokalisering og skolens størrelse som faktorer som nok har vært med på å bidra til at det faktisk har blitt en endring, med tanke på antall elever som fullfører og består, etter at skolen begynte å jobbe systematisk med IKO.

Det tredje punktet til Paulsen (2011) omhandler hvordan elevprestasjoner heves gjennom ledelsens påvirkning av lærernes holdninger. Også her viser funnene at den eksemplariske skolen jobber på en måte som gjør at ledelsen faktisk bidrar til å påvirke elevenes

læringsresultat. Funnene viser at skolen har en involvert ledelse som er tett på sine ansatte i deres daglige virke. Det er kort vei fra spørsmål til svar og åpne dører i ledergangen. Ledelsen viser interesse for det pedagogiske arbeidet, og de ansatte vet å benytte seg av muligheten til å oppsøke og drøfte utfordringer med ledelsen, både i formelle fora som IKO-møtet og klasselærerråd, men også uformelt, muntlig, i forbifarten. Dette gir ledelsen en god mulighet til å påvirke lærernes holdninger. I tillegg viser funnene at skolen gjennomfører det de omtaler som samlingsstund (felles pedagogisk møtetid) der de tilrettelegger for pedagogisk utvikling og løfter tema på områder som er relevant for personalet. I disse samlingsstundene er også flere av de ansatte involvert, ikke bare fordi de er faglig kompetente til å jobbe med utviklingsarbeid, men også fordi ledelsen er bevisst at det er viktig at de ansatte er aktivt deltakende i selve utviklingsarbeidet. Dette gir de ansatte et større eierforhold til den pedagogiske utviklingen som ledelsen har lagt til rette for og når initiativet kommer fra de ansatte selv så er det grunn til å tro at de ansatte i større grad tar til seg og bidrar inn i den pedagogiske utviklingen, slik Paulsen (2011) skriver.

Det fjerde punktet som Paulsen (2011) nevner er langtidsperspektiv, det at man ikke ser effekter før på et senere tidspunkt, slik at det kan være vanskelig å analysere hvilke faktiske tiltak som har virket inn på et resultat. Denne caseoppgaven som tar utgangspunkt i intervjuer med ledelse, rådgivere og kontaktlærere på en eksemplarisk skole på et gitt tidspunkt har ikke grunnlag for å komme med bastante påstander i denne sammenheng. Men det kan allikevel være verd å trekke frem hva enkelte av funnene viser. Ledelsen sier selv at de påbegynte systematisk arbeid med IKO, på eget initiativ, da dette ble en mulighet og sier de siden har jobbet systematisk med dette over flere år. Alle respondentene viser i funnene at de er bevisste på at skolen har et ekstra fokus på IKO, både gjennom faste møter, flere midtveisvurderinger enn sammenliknbare skoler, kartleggingsprøver og tett oppfølging av elever gjennom kontaktlærere. Dette viser at skolens systematiske arbeid med fokus på IKO, over tid, med stor sannsynlighet kan ha gitt en positiv effekt på elevenes grad av fullført og bestått. Det vil med andre ord også si

at denne løse koblingen, som omhandler langtidsperspektivet, kanskje ikke er så løs på denne skolen, allikevel.

6.8 Endring

Problemstillingen for denne oppgaven var å se på hvordan et businessinspirert rammeverk kan bidra til skoleledelsens arbeid for å styrke kvaliteten i skolens oppfølging av elever med lavt læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består. Det er da naturlig å trekke inn i hvilken grad endring faktisk var mulig å gjennomføre på denne eksemplariske skolen som er utgangspunktet for studien. Tidligere i oppgave trekkes Hiatt (2006) frem med sine fem punkter som han omtaler som suksessfaktorer for gjennomføring av endring. Det første punktet som Hiatt (2006) beskriver omtaler at det må eksistere en *bevissthet* omkring behovet for endring. I funnene fremkommer nettopp det, at det ble en økt bevissthet omkring frafall når fire spesifikke elever ikke klarte å fullføre og bestå på tross av at dette var elever som skolen tenkte at disse burde vi ha klart å fange opp på en bedre måte. Ass.rektor sier i intervjuet at det var «fire på bygg som vi ikke klarte å få til å fullføre og bestå, og de hadde gått under radaren... og da forbannet jeg meg selv på at det skal aldri skje igjen». Dette viser at det var en bevissthet om at skolen *måtte* gjøre noe og at det var behov for en endring. Hvorvidt denne opplevelsen også gjaldt for andre ansatte, sier ikke funnene noe om. For at et businessinspirert rammeverk kan bidra til å styrke kvaliteten i skolens oppfølging er det derfor viktig at skoleledelsen sikrer bevissthet om behovet for endring av situasjonen slik at de ansatte forstår *hvorfor* man skal gjøre en endring.

Det er nærliggende å koble dette punktet også sammen med det andre punktet til Hiatt (2006) som fremhever at det kreves *lyst til å både støtte og delta* i denne endringen. Gitt sitatet fra ass.rektor kan man kanskje påstå at det hersket liten tvil om at ass.rektor selv hadde lyst til å delta i endringen. Spørsmålet blir imidlertid i hvilken grad resten av skolen hadde denne iveren etter å støtte og delta. Funnene sier i mindre grad noe om dette, men det er verd å trekke frem det som nevnes tidligere i denne oppgaven av en av kontaktlærerene; at det var lettere å være deltakende når de så at tiltaket faktisk nyttet, selv om dette kanskje sier mer om Hiatt (2006) sitt siste punkt som omhandler hvordan

man skal opprettholde endringen. Det fremgår likevel av funnene at de ansattes engasjement for å følge opp elever er stort, og at ledelsen legger til rette for en mest mulig smidig måte å jobbe på gjennom hyppige avklaringer, muntlig kommunikasjon, ansvarliggjøring av lærerne og lite detaljstyring. Det kan være grunn til å tro at disse ledelsesgrepene også bidrar til at de ansattes ønske om å støtte ikke blir så personavhengig av ass.rektors dedikasjon, og at ledelsen legger forholdene til rette for at lysten til å støtte og delta i endringen i større grad også kommer fra de ansatte, selv. Det er videre nærliggende å hevde at de ansattes lyst til å støtte og delta også har sammenheng med at de forstår *hvorfor* man skal gjennomføre en endring. Dette er også erfaringer skoleledelse fra andre skoler kunne dratt nytte av å se nærmere på hvis de skulle gjennomført en endring.

Det tredje punktet som Hiatt (2006) omtaler er at det er behov for *kunnskap* om hvordan man skal endre. Her viser ikke funnene spesifikt hvordan skolen har gått frem for å få til endringene. Allikevel kan det være grunn til å tro at det er flere forhold ved skolen som nettopp gjør at endringen har vært mulig å gjennomføre. For det første viser funnene at skolen har, som tidligere nevnt, en lite hierarkisk struktur og det er tett samarbeid og god dialog mellom ledelse og ansatte. Lærerne blir tatt med på råd gjennom ansvarliggjøring og oppfølging av elever og det kan være grunn til å tro at kulturen for åpne dører i ledergangen, bruk av muntlig dialog og hyppige møter bidrar til å gjøre endringen mulig. Funnene viser at skolen har en uttalt kultur for at den i mindre grad skal være toppstyrt, hvilket i denne sammenheng også kan ha virket som en av mange faktorer som kan ha bidratt til at endringen til fokus på IKO har funnet sted.

I det fjerde punktet viser Hiatt (2006) til at det kreves *evne* til å implementere påkrevde ferdigheter og atferd for endring. Igjen viser ikke funnene dette direkte, men det kan allikevel argumenteres for at skolen har disse evnene, nettopp gjennom den måten skolen er organisert og tilrettelagt på gjennom samhandling, struktur, møtevirksomhet og kommunikasjon. Samlet sett viser disse fenomenene at skolen har både evne og atferd til å gjennomføre denne endringen. Dette er også erfaringer som kan være overførbare til andre skoler som skal gjennomføre en endring.

Som tidligere nevnt vil det også, jfr Hiatt (2006), være behov for å *opprettholde* endringen. Her kan det være naturlig å fremheve det som en av de ansatte sa, nettopp at de ser at tiltaket fungerte, og at det da kan være lettere å opprettholde fokus på IKO-tiltaket. Det, i tillegg til fokus på IKO fra ledelsen og møtestruktur for oppfølging, kan være noen av elementene som bidrar til å opprettholde endringen. Erfaringer verd å ta med seg for skoleledelse på andre skoler kan i denne sammenheng kanskje være viktigheten av å fortelle og fremheve det som faktisk fungerer. Jeg vil tro at det kan oppfattes som positivt at hvis man legger til rette for deling av de ansattes egne erfaringer fra endringen, så ville det hatt større grad av positiv innvirkning på de andre ansatte, fremfor om ledelsen selv fortalte hvor godt fungerende endringen var. Erfaringsdeling fra de ansatte selv ville i større grad bidratt til å opprettholde den ønskede endringen.

Sett i forhold til punktene til Hiatt (2006) er det grunn til å hevde at denne eksemplariske skolen i stor grad er rigget for endring. Skolen viser evne til å se behov gjennom analyse av elever som ikke fullfører og består, den viser lyst til å støtte og delta i en slik endring påvirket av ass.rektors dedikasjon og evne til å få med seg resten av personalet til å ha fokus på IKO, og de viser at de vet hvordan endringen kan gjennomføres ved å rigge til en smidig organisasjon med fokus på faste IKO-møter, lite hierarkisk struktur, lett tilgang til rådgivere og ledere og utstrakt bruk av mye muntlig kommunikasjon. Skolen viser da gjennom måten de er organisert på at de også har evne til å gjennomføre endringen i tillegg til at de legger til rette for at endringen opprettholdes. Det er mange forhold som spiller inn her, men det kan være verd å trekke frem både strukturen i de faste møtene, men også det faktum at de ansatte i så stor grad er ansvarlige, og tar ansvar, for både oppfølging og gjennomføring av tiltak for å fremme læringsutbytte for elevene.

Funnene viser at ledelsen har tatt et bevisst valg når de legger ansvaret i hendene på de ansatte – og at de ansatte på denne eksemplariske skolen, *tar* ansvaret og involverer ledelsen og rådgivere ved behov. Det vil ikke si at skolen styres av lærerne, men at ledelsen i stor grad har lagt til rette for det som kan oppfattes som en relativt flat struktur og hvor systemet er lagt opp til at hver enkelt tar ansvar for sine oppgaver. Det er grunn til å tro at dette har sammenheng med at partene har tillitt til hverandre og at alle vil

både hverandre, og ikke minst elevene, vel. Når funnene fra den eksemplariske skolen viser at de har et lavt hierarkisk nivå, fokus på samarbeid og medbestemmelse, så er det også i tråd med det Rolfsen (2014) beskriver som viktige forutsetninger for at *lean* kan bli tatt opp i en bedriftskultur.

Den helhetlige måten skolen jobber på kan også oppfattes som at skolen strekker seg langt i oppfølgingen for at elever skal klare å fullføre og bestå. Dette er i tråd med det Sletten et al. (2019) omtaler som en *bred* fortolkning av oppfølging. Skolen viser, gjennom samhandling og oppfølging, at de følger eleven tett, på mange forskjellige måter for å sikre best mulig læring for elevene og dermed bidrar til økt grad av fullført og bestått.

Sett i forhold til Lillejord et al. (2015) så viser også funnene at når skolen setter fokus på *ett* område, med såvidt høy grad av gjennomføring, så gir det effekter. I dette tilfelle er det arbeid med IKO. Dette viser igjen at når skolen har valgt fokus på IKO, og gjennomfører det, så gir det resultater. I dette konkrete tilfelle ble resultatet 16% flere elever som fikk fullført og bestått vitnemål enn landsgjennomsnittet for yrkesfaglige skoler.

6.9 Avsluttende kommentar

Hovedpoenget med denne oppgaven har vært å få kunnskap om hvordan en eksemplarisk skole jobber systematisk med oppfølging av elever og undersøke i hvilken grad denne skolens måte å jobbe på er forenelig med et businessinspirert rammeverk. Med problemstillingen; «hvordan kan et businessinspirert rammeverk bidra til skoleledelsens arbeid for å styrke kvaliteten i skolens oppfølging av elever med lavt læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består?» har jeg forsøkt å finne svar gjennom intervju av ledelse, rådgivere og kontaktlærere på en eksemplarisk skole og trekke paralleller til businessteoriene *lean*, *scrum*, *agile metode* og *design thinking*. I tillegg har jeg trukket inn teori omkring utfordringer knyttet til endring, herunder det Paulsen (2011) beskriver som løse koblinger, og drøftet hvordan denne eksemplariske skolen har løst dette.

Dette er, som tidligere nevnt, en casestudie av en eksemplarisk skole, hvilket *ikke*, uten videre, gir grunnlag for å generalisere funnene til også å gjelde andre skoler. Alle skoler

har forskjellige forutsetninger og har dermed også forskjellige måter å løse utfordringer på. Men som det fremkommer over så er det allikevel funn i denne studien som kan være interessant for andre skoler. De viktigste funnene er at måten denne eksemplariske skolen jobber på i stor grad er sammenfallende med businesssteoriene og at denne skolen i stor grad har klart å tette de løse koblingene som Paulsen (2011) beskriver blant annet gjennom god muntlig kommunikasjon, et lavt hierarkinivå som bidrar til god samhandling og liten grad av detaljstyring fra ledelsen som bidrar til økt grad av eierskap for de ansatte til oppfølgingsprosesser rundt elever med lavt læringsutbytte.

Oppsummert kan man si at denne eksemplariske skolen i stor grad er rigget for endring og selv om skolen har mange systemiske og organisatoriske elementer som er sammenfallende med businesssteoriene *lean*, *scrum*, *agile* og *design thinking*, er dette begreper som skolen selv ikke benytter. Funnene viser også at om enn ikke alt skolen gjør er sammenfallende med businesssteoriene, så er skolens organisering med lavt hierarkinivå, høy grad av medbestemmelse og teamarbeid også i tråd med det som Rolfsen (2014) betrakter som viktige forutsetninger for å innføre en *lean* bedriftskultur. Skolen har også valgt å gjennomføre, fullt og helt, fokus på IKO over tid, noe som igjen har vist seg å gi resultater, hvilket er sammenfallende med Lillejord et al. (2015) skriver. Skolens organisering og system er også i stor grad sammenfallende med de fem idéene til Kalsaas (2017) som beskriver hvordan man skal få til god flyteffektivitet i produksjonen.

Avslutningsvis er det verd å trekke frem at skolen selv, i mindre grad, ser behov for et digitalt prosjektstyringsverktøy. Delvis fordi de er en liten skole noe som gir god oversikt over elevmassen, men ikke minst fordi de er redde for at *kvaliteten* i oppfølgingen av elevene forringes. Akkurat det kan være verd å merke seg i det samfunn der mer og mer blir digitalisert, telt og effektivisert.

Litteraturliste

- Akershus fylkekommune. (2012, Oktober 1). *Ny Giv*. Hentet fra Tidlig innsats når det gjelder - modell for identifisering, kartlegging og oppfølging: <https://site.uit.no/ressursbank/wp-content/uploads/sites/183/2014/06/Akershus-IKO-brosjyre-2012.pdf>
- Andersen, S. R. (2021). *Casestudier - forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollingmo, G., & Jørgensen, I. (1994). *Individuelle læreplaner - manual for videregående skole*. Oslo/Porsgrunn: Bollingmo/Jørgensen.
- Buland, T., & Havn, V. (2007). *Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K., & Vanebo, J. (2022). *Modernisering av offentlige sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clarke, R. I. (2020). *Design Thinking*. American Library Association.
- Dahle, Y., Alskog, G., Solberg, E., Abelsen, E. B., & Frønsdal, P. (2013). *Lean Business - forretningsplanlegging - trinn for trinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2020). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal.
- Fafo. (2020, Juni 15). *Fafo-rapport 2020:09*. Hentet fra Suksess og besvær: <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/suksess-og-besvaer>
- Heath, F. (2021). *The Professional Scrum Master (PSM I) Guide: Successfully Practice Scrum with Real-world Projects and Achieve Your PSM I Certification with Confidence*. Birmingham: Packt Publishing.
- Hennestad, B., Revang, Ø., & Strønen, F. (2012). *Endringsledelse og ledelsesendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiatt, J. M. (2006). *ADKAR - a model for change in business, government and our community*. Colorado, USA: Prosci Research.
- Hiatt, J. M., & Creasey, T. J. (2012). *Change Management - The People Side Of Change*. Loveland, Colorado, USA: Prosci Inc.
- Kalsaas, B. T. (2017). *Lean Construction - forstå og forbedre prosjektbasert produksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Fafo.
- Kontaktlærer A. (2024, Februar 20). Systematisk oppfølging av elever. (H. B. Solberg, Intervjuer)
- Kontaktlærer B. (2024, Februar 20). Systematisk oppfølging av elever. (H. B. Solberg, Intervjuer)
- Kunnskapsdepartementet. (2024, Februar 5). *Regjeringen*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/ansvarsomraader/id611/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvantitative forskningsintervju*. 0130 Oslo: Gyldendal.

- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffits, P., . . . Sandsør, A. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring*. 1327 Lysaker: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lovdata. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Lovdata. (2008, Desember 19). *Opplæringsloven*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lovdata. (2017, Juni 9). *Opplæringsloven*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=trygt%20og%20godt%20skolemilj%C3%B8>
- Madsbu, J., & Pedersen, M. (2011). *I verdens rikeste land*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Møller, J. (2016, Vol. 10 Nr. 4). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*.
- Meece, K. J. (2010). *A Comparative Case Study Examining the Role of the High School Principal in Fostering a Culture of Civility and Its Influence on Teacher and Student Self-efficacy, Engagment, Affiliation, and Academic Achievement*. Santa Barbara: Unpublished Doctoral dissertation, University of California.
- Meinel, C., & Krohn, T. (2022). *Design Thinking in Education - Innovation can be learned*. Cham, Sveits: Springer.
- Metier. (2023, Januar 30). *Scrum - et enkelt rammeverk for komplekst arbeid*. Hentet fra Scrum - et enkelt rammeverk for komplekst arbeid: <https://www.smidigbloggen.no/scrum-et-enkelt-rammeverk-for-komplekst-arbeid>
- Paulsen, J. M. (2011). *I verdens rikeste land*. I J. P. Madsbu, & M. Pedersen. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Pope-Ruark, R. (2017). *Agile Faculty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PricewaterhouseCoopers. (2021). *Lean startup, design thinking, lean. Hva er det egentlig?* Hentet fra <https://www.pwc.no/no/pwc-aktuelt/lean-startup-desig-thinking-hva-er-det.html>
- Przybyłek, A., Miler, J., Poth, A., & Riel, A. (2021). *Lean and Agile Software Development*. Cham, Sveits: Springer.
- Rådgiver A. (2024, Februar 19). Systematisk oppfølging av elever. (H. B. Solberg, Intervjuer)
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal.
- Regjeringen. (2018, Desember 10). *NOU 2018:15 Kvalifisert, forberedt og motivert - Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra Veien fram mot videregående opplæring for alle: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=4>
- Regjeringen. (2021, Mars 26). *Regjeringen.no*. Hentet fra Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

- Regjeringen. (2023). *NOU 2023: 1*. Hentet fra Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen — Et kunnskapsgrunnlag: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=2>
- Rolfesen, M. (2014). *Lean blir Norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwaber, K. (2004). *Agile product management with scrum*. Redmond, Washington: Microsoft PRes.
- Schwaber, K., & Beedle, M. (2001). *Agile Software Development with SCRUM*. New Jersey: Pearson.
- Sletten, M., Eriksen, I., Pedersen, E., & Seland, I. (2019, 96. årgang, 1/2019). Grenser for skolens ansvar? Skolelederens perspektiv på mandat i det frafallsforebyggende arbeidet. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, ss. 19-34.
- Statistisk sentralbyrå. (2008, August 13). *Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025*. Hentet fra Tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft etter utdanning, 1986-2025: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tilbud-og-ettersporsel-etter-arbeidskraft-etter-utdanning-1986-2025>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, Juni 13). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, Juli 6). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Hva jobber vi med, hvor høy utdanning har vi, og hva tjener vi i Norge?: <https://www.ssb.no/ssb-skole/undervisningsopplegg/unges-utdanningsvalg-og-lonn/hva-jobber-vi-med-hvor-hoy-utdanning-har-vi-og-hva-tjener-vi-i-norge>
- Statistisk sentralbyrå. (2023, Juni 12). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Hentet fra [ssb.no: https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering](https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering)
- Statistisk sentralbyrå. (2023, Februar 6). *Norge blant landene med flest i jobb*. Hentet fra Norge blant landene med flest i jobb: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/arbeidskraftundersokelsen/artikler/norge-blant-landene-med-flest-i-jobb>
- Statped. (2022, Juni 15). *Barn og elever med ADHD*. Hentet fra Universelle tiltak i skolen: <https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/universelle-tiltak-i-skolen/>
- Støren, L. A., Skjersli, S., & Aamodt, P. O. (1998). *I Mål? Evaluering av Reform 94: Sluttrapport fra NIFUs hovedprosjekt*. Oslo: NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O., & Kirkebøen, L. (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?* Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Store Norske Leksikon. (2022, Februar 22). *Alle veier fører til Rom*. Hentet fra Store norske leksikon, Ordforklaringer, Uttrykk og ordtak: https://snl.no/alle_veier_f%C3%B8rer_til_Rom
- Store Norske Leksikon. (2024, Februar 23). *Latinskoler*. Hentet fra Latinskoler: <https://snl.no/latinskoler>

- Store Norske Leksikon. (2024, Februar 5). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra Store norske leksikon, Samfunn ,Utdanning og forskning, Grunnopplæring, Regelverk i grunnopplæringen: <https://snl.no/oppl%C3%A6ringsloven>
- Store norske leksikon. (2024, Mars 2). *Tertiærnæringer*. Hentet fra Tertiærnæringer: <https://snl.no/terti%C3%A6rn%C3%A6ringer>
- Store Norske Leksikon. (2024, Februar 8). *Utdanningshistorie*. Hentet fra Store Norske Leksikon: https://snl.no/norsk_utdanningshistorie
- Tanggaard, P. (2018). *Prosesselderboka - lær å lede gode prosesser og møter*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Terjesen, P. (2023, Februar 28). *Smidig ledelse og arbeidsmetodikk med SCRUM*. Hentet fra Smidig ledelse og arbeidsmetodikk med SCRUM: <https://internetmarketing.no/historien-bak-scrum-som-smidig-arbeids-metodikk/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, Desember 10). *Hva er skolebidragsindikatorer i videregående skole?* Hentet fra Hva er skolebidragsindikatorer?: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/informasjon-om-skolebidragsindikatorer-for-videregaende-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, Mai). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, Februar 5). Hentet fra Utdanningsdirektoratet, de viktigste endringene i ny opplæringslov: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplæringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplæringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplæringslov/#a199969>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, Februar 29). *Fraværsgrense Udir-2-2016*. Hentet fra Hva omfattes av fraværsgrensen?: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/hva-omfattes-av-fravarsgrensen/#fravar-som-ikke-omfattes-av-fravarsgrensen>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, Januar 9). *Høring - Endringer i fraværreglene i videregående skole*. Hentet fra Høring - Endringer i fraværreglene i videregående skole: <https://hoering.udir.no/Hoering/2854>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, Februar 22). *udir.no*. Hentet fra Arbeid med kvalitet og kompetanse/Leiing i skole: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, Mars 25). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del - folkehelse og livsmestring: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Viken fylkesting. (2023, Mars 29). *Strategi for at flere fullfører og består videregående opplæring*. Hentet fra <https://einnsyn.no/api/v2/fil?iri=https://prod01.elementscloud.no/62eeb940-e2a9-4cae-a9fa-6657b8c282c8>

- Visma. (2022, April 20). *En kort introduksjon til Scrum*. Hentet fra Visma Blogg:
<https://www.visma.no/blogg/en-kort-introduksjon-til-scrum/>
- Wilson, J. S., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, W. M., Stenka-Fry, K., & Morrison, J. (2011, April 14). *Wiley Online Library*. Hentet fra Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-aged Children and Youth:
<https://doi.org/10.4073/csr.2011.8>
- Wollscheid, S., Eide, J. A., Samsing, K., & Løvoll, J. G. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående opplæring*. 0129 Oslo: PEdex Norsk Skoleinformasjon.
- Womack, P. J., & Jones, T. D. (2003). *Lean Thinking - Banish Waste and Create Wealth in Your Corporation*. New York: Free Press, Simon & Schuster, Inc.
- Yin, K. R. (2014). (*Yin 2014:15-17*). California, USA: Thousand Oaks, CA:Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of Case Study Research*. Storbritannia: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and applications - Design and Methods*. Croydon, UK: Sage Publications.