



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Trygg-Arne Karlsen

Masteroppgave

En suksess historie om frafall på 71° Nord

En kvalitativ studie om hvordan systemisk ledelse med helhetlig og relasjonell tilnærming kan forebygge frafall i videregående opplæring.

Master i karriereveiledning

2022

Forord

Etter å ha jobbet 30 år i skolen ble jeg rådgiver i ungdomsskolen, etter et år i den deltidsjobben fikk jeg mulighet til å bruke litt mer tid på å undersøke karriereveiledningsfeltet. Jeg synes karriereveiledning var spennende, og det skjedde så mye nytt på feltet. I 2018 startet jeg som deltidsstudent på 30 studiepoeng i karriereveiledning ved Høgskolen i innlandet. Dette ga mersmak, og mye vil ha mer av det jeg opplevde som givende og lærerikt. Det førte til at jeg søkte meg videre på masterstudiet høsten 2018, og siden har det gått mye tid og energi til å skaffe meg ny kunnskap og ikke minst følge med på det som skjer på karriereveiledningsfeltet i Norge.

Etter at jeg startet på masteroppgaven for halvannet år siden har jeg brukt mye tid på å erverve meg den nødvendige kunnskapen for å dra meg fremover i masterprosessen, det har til tider vært krevende. Men heldigvis interessant hele veien. Likevel skal det blitt godt å sette et endelig punktum om et par dager. Jeg vil takke mine informanter som gjorde det mulig for meg å skape ny kunnskap.

Jeg vil takke mine medstudenter, noen har jeg opprettholdt kontakten med gjennom hele studiet, også gjennom masteroppgaven. Samtidig vil jeg takke mine lærere på høgskolen vi sees vel igjen i en eller annen forbindelse.

Arbeidet med oppgaven hadde ikke gått like greit uten støtte og veiledning underveis, så jeg vil takke mine to veiledere Mårten Kae Paulsen og Camilla Krogstie som har vært med meg på deler av veien. Jeg vil takke spesielt mine nærmeste familie som har støttet meg hele veien, og kommet med innspill når jeg har stanget hode i mitt teoriunivers.

Og det å være en 24/7 utøver til tider har også krevd tålmodighet fra mine nærmeste. Jeg fikk spørsmålet fra min nærmeste «hva skal du finne på nå» her om dagen. Et spørsmål er også et svar.

Trygg-Arne Karlsen

Mai 2022

Sammendrag

Det er et samfunns mål å få alle som starter på videregående skole, til å fullføre slik at de blir til nytte for den enkelte og samfunnet. Frafall har det blitt forsket mye på de siste 20 årene, og konklusjonen har vært at det blir sett på som komplekst problem uten enkle løsninger.

Mye av forskningen har vært knyttet til hvilke tiltak som har hatt størst effekt og har vært knyttet opp mot feil og mangler hos eleven. Det har vært forsket mye mindre på hvilken rolle skoleledelse og hvilken rolle den har i det forebyggende arbeide. Det har vært pekt på strukturelle problem med at elever er blitt «Push-out» av systemet, og det har også vært pekt på årsaker til det. I min casestudie har jeg valgt å undersøke Nordkapp videregående skole som for 10 år siden hadde en gjennomføring på 74,4 % som i dag har klart å få 90% av elevene til å fullføre opplæringen. Dette kan beskrives som en suksess historie i en region som i flere tiår har hatt et frafall på over 50%.

Min problemstilling: Hvordan har Nordkapp videregående skole klart å redusere frafall?

Min studie har hatt et induktivt design, hvor empirien var styrende for hvilken retning min undersøkelse tok. I utgangspunktet hadde jeg trodd at denne studien skulle inneholde mer om tradisjonelle effekter av karriereveiledning, hvor ulike suksessfaktorer ble fremmet. Istedenfor ble min studie om hvordan skolens ledelse har tenkt, styrt og organisert endringsprosessen og dermed løftet skolen til et nytt nivå som andre kan lære av. Skolen kan i 2022 beskrives som et fyrtårn i en region som sliter med å fullføre videregående opplæring og skaffe kvalifisert arbeidskraft på lik linje med resten av landet. I min studie blir det fokusert på en helhetstilnærming til frafalls problemet med et gruppeperspektiv på læring og et relasjonelt og systemisk perspektiv på ledelse, hvor en endrer på skolen sammen. Hvor skolens aktører sammen samskaper den lærende skolen som den nye læreplanen LK20 forventer at skolene skal bevege seg mot. Dette har skapt en skole hvor elevene snur i døra og velger skolen fordi det er her de hører til.

Abstract

For the benefit of both society and the individual it is a societal goal that everyone who starts upper secondary school, also complete upper secondary school. Early school leaving (ESL) has been extensively investigated in the last 20 years and has shown that this is a wicked problem without simple solutions.

A major part of the research has been connected to which measures have had the greatest effect and to errors and shortcomings of the student. Less research has focused on the role of school management and its role in preventive work. The structural problems of “Push outs” has been pointed out, and reasons for this has been addressed. In my case study, I have chosen to investigate Nordkapp upper secondary school. 10 years ago, Nordkapp upper secondary school had a completion rate of 74.4%. Today the school has managed to get 90% of the students to complete their education. This can be described as a success story in a region that for decades has had an ESL rate exceeding 50%.

The main question of my thesis is: How has Nordkapp upper secondary school managed to reduce the rate of ESL?

My study has followed an inductive design, where the empirical evidence has guided the direction of my research. Initially, I expected this study to include the traditional effects of career guidance, where various success factors would be promoted. Instead, my study came to centre around the strategies of the school management; how they planned, controlled, and organized the process of change. This process has lifted the school to a new level and is a process for other schools to learn from. The school can today be described as a beacon in a region that is struggling with ESL. A region that also struggle to provide qualified labour, like the rest of the country. In my study, I take a holistic approach to ESL, focusing on a group perspective on learning and a relational and systemic perspective on management. Here the employees change the school together. Together the actors co-create the learning school expected in the new curriculum of LK20. This has created a school where students choose to stay; Because this is the school where they belong.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Abstract	III
1. Innledning.....	1
2 Teori.....	4
2.1 Forståelse av frafall.....	4
2.2 Tillit	7
2.3 Kultur for læring	9
2.4 Ulike kunnskapsformer	10
3. Metode	13
3.1 Forskningsdesign og valg av metode.....	13
3.2. Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode.....	15
3.2.1 Undersøkelsens begrensninger	16
3.2.2 Utvalget	19
3.3 Intervjuene	20
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	21
3.3.2 Dybdeintervju	23
3.3.3 Semistrukturert intervju	23
3.4 Sosialkonstruktivistisk perspektiv.....	24
3.5 Begrunnelse for valg av metode	25
4. Forskningsetisk vurdering av metoden	27
4.1 Etske refleksjoner	29
4.2 Transkriberingen.....	30
5. Analyse	31
6.0 Diskusjon	34
6.1 Utgangspunktet for endringsprosessen	34
6.2. Endringsprosessen satt i system.....	39
6.2.1 Etablering av en ledergruppe.....	40
6.2.2 Utviklingsteam	43
6.2.3 Utvikling av et årshjul med eleven i fokus	46
6.2.4 Elevkonsulentent.....	49
6.2.5 Hvordan få flere elever til å fullføre?.....	51
6.2.6 Relasjonssystemet	54
6.2.7 Motstand mot endring.....	58
6.2.8. Oppsummering	60
7. Konklusjon	61
Referanser	66

Vedlegg.....	69
1.Vedlegg.....	69
2.vedlegg.....	70
3.vedlegg.....	73
4.Vedlegg	77

1. Innledning

*Det tar tid til at vi komme til at vi har samme utdanningsnivå som resten av landet...
De e akkurat det samme som en mørketidsdepresjon. Man bare orke ikke å være på skolen (Markussen, 2016, s. 163)*

Det første utsagnet kommer fra en skoleleder i Finnmark og det andre fra en elev ved en videregående skole i Finnmark. Disse utsagnene er fra Markussen (2016) sin undersøkelse av hvorfor en betydelig lavere andel fullfører og består videregående opplæring i Finnmark enn landet for øvrig. Finnmark har i flere tiår ligget under 50 % i gjennomføring av videregående opplæring, ved siste måling var den på 67,3 % (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Norge har 79,6 % av elevene fullført i perioden 2014-2020 (SSB.no). Elever på studieforbereidende fullføre i større grad (89,1 %) enn de som tar yrkesfag (68,3 %) (SSB.no). Dette er ifølge Paulsen (2019) en dramatisk forskjell mellom de to utdanningsprogrammene. Når en så stor andel av elevene ikke mestrer opplæringen representerer det ifølge Paulsen (2019) et intensjonsbrudd i norsk utdanningspolitikk, og et kvalitetsbrudd i velferdspolitikken.

Frafall i Norge fram til 2020 var definert som fullført og bestått videregående opplæring fem år etter påbegynt utdanning. Grøgaard (lest i Paulsen, 2019) viser at elevene gjør ulike valg underveis i opplæringen, som å skifte studieprogram, tar seg en pause fra utdanningen, kortvarige arbeidsforhold, mangelfull mestring og til slutt endelig avbrudd. At en stor andel av elevene som starter på videregående skole ikke gjennomfører og består, gjør at de i større grad risikerer et liv i fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon enn de som gjennomfører og består (Markussen, 2010). Men for den enkelte som slutter i videregående opplæring er det noe mer nyansert. For noen får frafall store og negative konsekvenser, men for andre er det rett og slett et valg om et kursskifte til noe annet (Reegård & Rogstad, 2016). Tidligere var det mulig å gå rett fra ungdomsskolen og ut i et lønnet arbeid. I Finnmark sier Markussen (2016) at denne tradisjonen har hengt lenger igjen, slik at det har vært mulig å få seg godt betalte jobber innenfor fiskeri og reindrift. Det har også vært større aksept for å slutte underveis i utdanningsløpet i Finnmark. Ungdommen har sett at foreldre har klart seg godt uten videregående opplæring. Og på 1970 tallet gikk 40 prosent av ungdommen i Finnmark rett ut i arbeidslivet etter endt 9-årig skole (Markussen, 2010).

Det er mer enn 25 år siden Reform-94 ble innført. Formålet med reformen var å få utdannet flere med yrkeskompetanse og få flere igjennom videregående opplæring (NOU 94:3). Innføring av Kunnskapsløftet-06 (Markussen, 2010) hadde som sin hovedmålsetting å redusere frafallet. I denne perioden har grunnskolen og den videregående opplæring vært gjennom en rekke tiltak uten at gjennomstrømningen har økt vesentlig. Hva har gjort at frafallet nærmest har vært uforandret, på tross av en massiv innsats fra ulike aktører på å bekjempe frafallet siden videregående opplæring ble en rettighet ved innføring av Reform-94.

Det har vært forsket på frafall i den videregående opplæring i Norge i omtrent 25 år uten at man har klart å finne løsninger. Det er stor enighet blant forskere at frafall i videregående opplæring blir sett på som et komplekst og sammensatt problem uten enkle løsninger (Haug & Plant, 2015). Ut fra et diskursteoretisk perspektiv er det hvordan man forstår et problem, helt avgjørende for hvilke tiltak man søker å løse det med, og at problemer ikke er en objektiv sannhet, men blir skapt gjennom diskurser (Bacchi, 2009). I den norske frafallsdiskursen kan en skille mellom individrettede tiltak og helhetstiltak. Mesteparten av forskning har vært rettet mot individrettede tiltak for å redusere frafallet, som karriereveiledning. Buland (2007) hevder at i arbeidet med forebygging mot frafall må ha preg av helhetstenking, og en ensidig satsing på noen få tiltak nødvendigvis bommer på de områder man ikke sikter. Han hevder videre at denne oppgaven er hele skolens ansvar, fra kantinepersonalet til skolens ledelse. Det har vært lite forsket på strukturelle tiltak, og svært lite på skoler som har klart å redusere frafallet vesentlig.

En videregående skole som har jobbet med ut fra en visjon om helhetstenking og klart å redusere frafallet er Nordkapp videregående skole. I denne studien vil jeg undersøke Nordkapp videregående skole som er lokalisert lengst nord i Fastlands Norge i en region med nedgang i folketall over en lang periode. På denne skolen har de levert resultater over landsgjennomsnittet både når det gjelder gjennomføring og skoleprestasjoner målt i karakterer (Finnmark fylkeskommune, 2019) på tross av utfordrende rammefaktorer som tidligere skoleprestasjoner, lavere skole engasjement og en stor andel borteboende elever (Markussen, 2010). I 2013 var det 74,4% som fullførte og besto videregående opplæring ved skolen. Skolen gjorde et strategisk valg i 2014 at dette ville de gjøre noe med, og i skolen ligger det at både ledelsen og lærere sammen skulle jobbe for å få en økt gjennomføring på

skolen (Finnmark fylkeskommune, 2019). Deres visjon er et «godt arbeidsmiljø for alle ansatte og elever, preget av delingskultur». I 2020 var det 89,9 % som hadde fullført og bestått videregående opplæring ved skolen (Troms og Finnmark fylkeskommune, 2021). Dette forteller at noe riktig har de gjort for å få til en så stor andel av elever til å gjennomføre. Dette har skapt nysgjerrighet hos meg som masterstudent i karriereveiledningsfeltet, for å undersøke hva de har gjort ved skolen. Nordkapp videregående skole er en unik case i Finnmark. Slike case er det et stort potensiale for å lære av (Paulsen, 2019, s. 80).

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan Nordkapp videregående skole har klart å redusere frafall. I tillegg ønsker jeg å utvikle ny kunnskap om hvordan man kan forstå og tilnærme seg dette i et mer helhetlig perspektiv for å redusere frafallet i den videregående opplæring. Et annet mål er om det er mulig å skape en endring i frafallsdiskursen som fortsatt har et individperspektiv.

Med dette som bakgrunn er min problemstilling: *Hvordan har Nordkapp videregående skole klart å redusere frafall?*

Jeg har også utformet to underspørsmål:

- *Hvordan var utgangspunktet for endringsprosessen ved Nordkapp videregående skole?*
- *Hvordan ble endringsprosessen organisert?*

2 Teori

2.1 Forståelse av frafall

Det er stor enighet blant forskere at frafall i videregående opplæring blir sett på som et komplekst og sammensatt problem uten enkle løsninger (Haug & Plant, 2015). Den første måten å forstå problemet på er at frafall er kostbart både for samfunnet og den enkelte. Det å lære seg å gjøre gode utdanningsvalg og overganger i ung alder er økonomisk besparende for samfunnet og verdifullt for den enkelte (Kjærgård, 2016). I dette syn er det en tosidighet, at det å skaffe seg kompetanse er viktig for både samfunnet, de private bedriftene og den enkeltes mulighet til selvrealisering og ansvar for egen livssituasjon. Uten kompetansen mister bedriftene potensiell kvalifisert arbeidskraft og den enkelte risikerer et liv med dårligere økonomi, dårlig selvtillit, arbeidsledighet og sosialt utenforskap.

Frafall og tiltak har ofte blitt synlig gjennom statistiske antagelser om årsaksforhold.

«Korrelasjoner mellom statistiske kategorier der vi alene teller, måler og veier innsatser, uttrykker neppe en full sannhet. Det blir for spinkelt kunnskapsgrunnlag. Vi har gjort mer av det som ikke virker» (Lingås, 2018, s. 63). Det har vært pøst på med ressurser og uten at det har skjedd noen vesentlige endringer (Lingås, 2018). Etterhvert ble begrepen «evidence» og «best practice» også dratt inn i frafallsdirskursen. Hva virker best for minst mulig kostnad? Hvordan kan vi etablere stabile relasjoner mellom tiltak og resultat? Dette kan betraktes som nyliberalistisk tenkning som også har ideer om hvordan man best takler frafallsproblemet. Et eksempel på dette er at Kunnskapscentret hadde i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å skaffe en oversikt over kunnskapsbaserte tiltak som hadde en dokumentert effekt på frafallet i den norske videregående opplæring (Lillejord et al., 2015). Et mål med programmet var at fylker og skoler skal arbeide mer kunnskapsbasert med tiltak for bedre gjennomføringen. Tristram Hooley oppsummerte etter å ha gått gjennom en rapport om karriereveiledning fra ELGPN i 2014 at det er en helhetlig og livslang innsats som virker best. Innsatsen virker best når man kombinerer ulike innsatsformer. De som responderer best på de evidensbaserte tiltakene er de som har små utfordringer. «I skolen vil det handle om de som gjennomfører videregående opplæring, har mer utbytte av de tiltakene mot frafall enn de som faktisk faller ut av skolen» (Lingås, 2018). Det viktigste med bruk av evidensbasert forskning er at noe virker, og med flere tiltak rettet mot frafall er det

vanskelig å finne ut hva som har hatt størst effekt. Styresmakter bruker ofte evidensbasert forskning og gjør bestillinger hva de ønsker kunnskaper om, og brukes blant annet under problematisering av et samfunnsproblem som man ønsker en endring på. Dette fører ofte til en ukritisk tilfredsstillelse av oppdragsgivers interesse. «Funnene i seg selv, hvor interessante de fremstår er i liten grad gjenstand for kritisk analyse og forskning» (Lingås, 2018). Lingås advarer mot at karriereveiledning adopterer evidenskonseptet, fordi karriereveiledning er mellommenneskelig interaksjon, som ikke bør gjenta de feilene andre fag har gjort.

Evidensforskning bestreber seg på å utvikle såkalt «best practice» noe som passer som hånd i hanske på styringsideologien New Public Management. Den har gjort seg gjeldende i norsk skole etter innføring LK-06, hvor målstyring og kompetansemål har vært styringsverktøy i den lokale opplæringen. «Det er en fare for at vi utvikler et rendyrket instrumentalistisk menneskesyn, dersom evidenstenkningen og New Public-Management-ideologien får ture fram uten kritiske røster» (Lingås, 2018).

Etterfølgeren av Lisboa-strategien-Europa 2020: En strategi for smart, bærekraftig og inkluderende vekst, har som mål å redusere frafall i videregående opplæring, og sikre at 40% av den yngre generasjonen gjennomfører høyere utdanning (ELGPN,2014). Den forteller at den viktigste opplæring foregår i den teoribaserte skolen. Det er den som blir sett som den viktigste arenaen for opplæring for at fortsatt økonomisk vekst og utvikling skal være mulig. Det blir vektlagt at det er spesielt stort frafall i den yrkesfaglige opplæringen og her vil det bli en stor mangel på kvalifisert arbeidskraft det nærmeste tiåret. Og dermed er det naturlig at løsningene på frafallsproblematikken har et tungt fokus på skolen. Der finnes det et system som kan sørge for den nødvendige opplæringen av kompetanse. Det er også naturlig for politikktutformere å søke løsninger på et «samfunnsproblem» som over tid er sett på som et «dropout» problem, og som gjør at man mister en stor del av den potensielle yrkesfaglige arbeidskraft, som setter den økonomiske veksten i fare.

I Norge har det de siste tjue årene vært kollektive og politiske forventninger til at frafall må bekjempes både innenfra og utenfra. Det har for eksempel vært nasjonale satsinger som «Ny Giv» og innføring av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006. I tillegg har den enkelte fylkeskommune iverksatt lokale tiltak for økt fullføring. I Finnmark har det vært iverksatt 47 tiltak i perioden 2010 til 2019 og de aller fleste har vært rettet mot økt gjennomføring i videregående opplæring. (Finnmark fylkeskommune, 2019). Hovedtendensen er at mange av

tiltakene er blitt rettet mot feil og mangler ved elevene. For eksempel at de har for dårlige grunnleggende ferdigheter i matematikk og engelsk, at den sosioøkonomiske bakgrunnen er lav, at karakterene fra ungdomsskolen er for dårlige, eller en økende forekomst av helseutfordringer hos elevene. Dette viser en økt individualisering av frafallsproblematikken og at ansvaret ligger hos den enkelte elev for at de mislykkes og risikerer utenforskap i kortere eller lengre perioder. Til tross for at andelen som har falt fra har vært stabil over tid, har frafallsdirskursen endret seg. Frafall har større fokus i media og blant forskere enn tidligere, og blant andre hos «politikkutformere». Utviklingen har gått fra velferdssamfunnet via kunnskapssamfunnet til nå konkurransesamfunnet (Lingås, 2018);(Brunila.K & Lundahl.L, 2020). Og det har blitt viktigere å kunne planlegge sin egen karriere, og dersom en feiler blir fokus og ansvar rettet mot den enkelte. Dette er en dreining av frafallsdebatten mot økt individualisering, hvor kjennetegn ved frafalne elever og individuelle årsaker til frafall blir satt i fokus, framfor å legge vekt på strukturelle mekanismer som den antatte årsaken. Dette kan betraktes som en neoliberalistisk måte å styre på, og at man plasserer ansvaret hos eleven, Bacchi (2009) kaller det for «responsibilisation».

«Det forventes at individet utvikler kompetanse som er tilpasset et dynamisk og fleksibelt konkurransesamfunn» (Lingås, 2018).

I Norge har vi fått NOU2020 om kompetanseutvikling, og der har mye av dette tankegodset til OECD fått plass, blant annet er det behov for flere med yrkeskompetanse, livslang læring og mer individrettede tiltak mot frafall i videregående opplæring. Her ser vi at kompetansediskursen virkeliggjør den ønskede politikk fra OECD via vår regjering og til mottakeren som blir den yrkesaktive og eleven i videregående opplæring i Norge. Livslang læring er et såkalt «reisende begrep» (Bacchi,2009). Det blir sjelden utsatt for angrep av folket, og blir på denne måten akseptert uten å bli undersøkt noe nærmere.

At livsmestring har kommet inn som et kjerneelement i læreplanen av 2020 forsterker ytterligere dette individperspektivet på frafall. Hvor den enkelte får muligheten til å erverve seg kompetanse til å mestre livet, men samtidig skyves ansvaret over til den enkelte hvis de mislykkes. Dette framtrer også som en neoliberalistisk måte å styre på. Og at skolen i stadig større grad skal ta seg av problemer, som er skapt av samfunnsutviklingen og jakten på billige løsninger for økt profitt (Brunila.K & Lundahl.L, 2020, s. 174).

Den siste måten å forstå «fracfall» på er at elever som ikke passer inn i den teoritunge videregående opplæringen, blir «pushout» av skolen av lærere, læringsmiljø og andre som nesten oppfordrer dem til å slutte (Oomen & Plant, 2014). Dette er en alternativ måte å se på fracfall på, og den krever andre svar (Oomen & Plant, 2014). Skolen er ikke tilpasset deres behov, og de opplever liten mestring og opplevelser av å lykkes. Det er viktig hvordan problemet blir sett på og forstått, for det er bestemmende for hvilke måter man griper inn for å løse problemet. I dette tilfellet blir fracfall en indikasjon på et system med fundamentale mangler (Oomen & Plant, 2014).

Likevel blir årsaken til å bli skjøvet ut av skolen, og i de fleste tilfeller sett på som feil og mangler hos den enkelte. «De ansvarlig gjør de som har mislykkes ved at de påpeker feil og mangler, som de tilbyr å «reparere» med personrettede kurs, psykologisk hjelp, de blir marginalisert» (Brunila.K & Lundahl.L, 2020). Dette setter ofte sine spor slik at selvtilliten blir svekket og troen på å lykkes i skole og arbeidsliv kan bli varig svekket. Denne form for subjektivisering kan betraktes som en neoliberalistisk måte å styre på, en ønsker å få mest mulig effekt av det enkleste tiltaket. Det er kostnadseffektivt og det forteller omverden at man er handlekraftig og gjør noe med noe som er sett på som et samfunnsproblem, det kan være rettet mot bare deler av problemet.

2.2 Tillit

Forskningslitteraturen skiller mellom to former for tillit i organisasjoner: institusjonell og relasjonell tillit. Institusjonell tillit kan bygges mellom skoleeier og skoleledere som møtes sjelden, mens relasjonell tillit utspiller seg i det daglige arbeidet og i de daglige møtene i skolen (Paulsen, 2019, s. 25). Tillit er implisitt basert på en forventning om en fremtidig adferd eller utkomme hevder Sørhaug (2004). Når det er snakk om tillit handler det også om makt. I en skole er det avgjørende for ledere å inneha en troverdig mulighet til å bruke makt om nødvendig (Paulsen, 2021). Samme Paulsen (2021) hevder at en skole kun drevet på basis av tillit og fravær av kontroll vil arte seg som et anarki. Ifølge Louis (lest i Paulsen, 2019) er det viktig for en skoleleder å etterleve sine uttale verdier i sin egen praksis, dette bygger for tillit. Når skoleeier og skolens ledelse har etablert felles normer for samarbeid som er forankret i en gjensidig tiltro til at aktørene ønsker og vil bidra til en god skole, gir disse tillitsrelasjonene en betydelig synergieffekt på skolens kvalitet i form av elevenes læring (Paulsen, 2019, s. 26). Irgens har påvist at, en toppstyrt implementering av reformer og

utviklingstiltak svært sjelden blir vellykket (Paulsen, 2019, s. 29). Da generelle ideer, oppskrifter og teorier ikke nødvendigvis passer inn i lokale kontekstspesifikke skoleforhold, må disse da utvikles lokalt tilpasset den enkelte avdeling eller studieretning. Dette er tidkrevende prosesser, men har oftest mer bærekraftig resultat enn flyktige top-down initiativer (Paulsen, 2019, s. 29). Det å iverksette tiltak vil alltid være preget av en viss usikkerhet og risiko for å feile, da er det viktig å kunne bruke dette som erfaringslæring. Det er viktig å bygge et støttende lederskap hvor veiledning inngår som en naturlig del (Paulsen, 2019, s. 55). Støttende lederskap innebærer for eksempel at lærere blir sett og får konstruktiv feedback på jobben som er gjort. Eller at ledere trer støttende til for å hjelpe lærere i utfordrende arbeidssituasjoner.

Ledere kan også bygge tillit gjennom en-til-en relasjoner som sparringspartnere og veiledere. Louis og Murphy (lest i Paulsen, 2021) har også avdekket en sterk sammenheng mellom opplevd omsorg, tillit og læring i organisasjoner. Dette kan føre til at medarbeidere strekker seg det lille ekstra for å jobbe mot organisasjonens mål ifølge Louis og Murphy (lest i Paulsen, 2021).

Lærere har lang tradisjon med stor autonomi i deres måte å praktisere lærerjobben på, og lederes innflytelse på hva som skjer i klasserommet har vært begrenset. Et ønske om endring av en lærers praksisteori for å tilpasse seg samfunnets krav og forventninger kan bli sett på som mistillit, og kan møte motstand fra læreren. Dette kan oppleves som en krevende prosess både for lærer og ledere, utfordringen ligger blant annet i hvilke verktøy leder kan bruke for å oppnå den ønskede endring. Det å være ansatt i en skole krever at du er i konstant endring og utvikling med eleven i sentrum.

Støttende lederskap har vist seg å være stimulerende for utvikling av psykologisk trygghet i grupper, hvor det er lov til å prøve og feile. Sitkin har påvist at «intelligent feiling» spiller en viktig rolle i organisasjonslæring (Paulsen, 2019, s. 58). Læreres relasjonsferdigheter og evne til formativ vurdering har vist seg å være effektfulle mot frafall (Paulsen, 2019, s. 158).

Skolen har skapt et relasjonelt lederskap der det klart og tydelig uttrykker at her er det vi som leder, hvor ledere lar seg forme i relasjonen. Hvor det handler om å lede involverende, dialogiske prosesser som samskaper løsninger. Her ligger makten i å kunne vise evnen til å samskonstruere forståelser, løsninger og læringsprosesser i fellesskap.

Brandtzæg (2016) og kolleger hevder relasjoner mellom lærer og elever fremmer god og effektiv læring og at tillit er virkestoffet i relasjonen. Fonagy & Allison (lest i Brandtzæg, 2016) bruker uttrykket epistemisk tillit om hvordan kunnskap oppnås. Epistemisk tillit handler om individets tillit og vilje til å ta imot kunnskap og oppleve den som relevant.

Forskning viser at mange elever avslutter sin skolegang på yrkesfaglig studieretning i løpet videregående, fordi de opplever utdanningen for teoretisk og langt fra det de møter i yrkeslivet (Markussen, 2010). Ved innføringen av Kunnskapsløftet 06 ble skolen preget av en omfattende målstyring og kontroll. Det var en instrumentalistisk måte å styre og lede skolen på som skulle føre til bedre læring. I senere NOU-er som Lærerløftet (2014) syntes fokuset på kunnskapsskolen skrudd ytterligere til. Målet var faglig sterke lærere som skulle føre til bedre læring hos elevene. Mens relasjonskompetansen knapt ble nevnt.

Relasjonskompetansen ble igjen satt fokus på ved Ludvigsen-utvalget som skulle utrede hvilken kompetanse fremtidens elever hadde behov for å lære på skolen. Utvalget påpeker at sosiale og emosjonelle kompetanser må inn i et bredere kompetansebegrep i skolen. Lærerens holdninger er grunnlaget for å utvikle den relasjonskompetansen som er helt avgjørende for elevens læringsutbytte.

2.3 Kultur for læring

En sterk læringskultur innebærer først og fremst en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er, og at organisasjonslæring blir en grunnleggende verdi av skolens kultur (Finnmark fylkeskommune, 2019). Sentralt er etablering av profesjonelle læringsfellesskap for å skape en kultur for læring. Myndighetene har forventninger om at dette skal skje gjennom kollektive læring, hvor alle skolens ansatte må ta aktiv del i denne prosessen. Dette innebærer at man utvikler rutiner for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og fremmer en delings – og læringskultur (Paulsen, 2021). Dette fordrer ifølge Paulsen (2021) en kollektiv kultur som har læring og profesjonsutvikling som en av de sterkeste drivkreftene i sin daglige praksis. Ledernes evne til å bygge tillit på kryss og tvers i organisasjonen, er helt avgjørende for å lykkes i å etablere en kultur for læring.

Paulsen (2019) hevder at «den pedagogiske verdikjeden» helt fra skoleeier, rektorer, lærere og elever hvor den samlede innsatsen hvor alle er gjensidig avhengig av hverandre stimulerer til læring i det ytterst ledd hos elevene. En annen ting Paulsen (2021) fremmer er

et gruppebasert perspektiv på skoleledelse, hvor læring og beslutninger foregår grupper der lederne er gjensidig avhengige av hverandre for å ivareta skolens oppgave. I skolens ledergruppe er gruppelæring kjerneprosessen ifølge samme Paulsen (2021). For å utvikle en organisatorisk læring trenger en skole å utvikle en felles kultur, hvor forståelsesrammer og kunnskap dannes. Seashore Louis (lest i Paulsen,2019) hevder at det hun omtaler som profesjonelle fellesskap er en kulturendring i skolen. Det handler blant annet om delte verdier om undervisning, felles fokus på elevenes læring, utvikling av læreplaner og deling av praksiser.

Rent empirisk avdekket Mitchell og kolleger betydningen av at elever, foreldre og lærere opplever forventningene om progresjon og gode resultater fra skolens omgivelser, og dette blir i forskningslitteraturen omtalt som akademisk press (Paulsen, 2019, s. 31).

Seashore Louis og kolleger påpeker: «Akademisk press er viktig for at elevene skal lykkes, og konsistente forventninger etablerer et rammeverk der elevene vet hva som forventes at de skal lære. Ensidig akademisk press er imidlertid utilstrekkelig og direkte skadelig» (Paulsen, 2019, s. 31). Det er snarere kombinasjonen av akademisk press og reell og opplevd støtte som skaper et gunstig utviklingsmiljø for skolene (Paulsen, 2019, s. 31). Da er det sannsynlig at institusjonell tillit og akademisk press kan etablere en positiv kultur for læring ved skolen (Paulsen, 2019, s. 31).

2.4 Ulike kunnskapsformer

Den tradisjonelle forestillingen er at kunnskap er en pådriver for handling (Klev & Levin, 2010, s. 104). I denne måten å tenke på ligger det et skille mellom tenkning og praktisk handling. Et slik syn på kunnskap som skiller utførelse og handling fra innsikt og kunnskap, egner seg lite til å skape prosesser, der medvirkning og kollektiv læring blir sett på som drivkreftene i utviklingen (Klev & Levin, 2010, s. 104). Mitt kunnskapssyn bygger på en sosiokulturell forståelse, hvor kunnskapen blir skapt i en interaksjon mellom de lærende i en bestemt kontekst. Kunnskapen utvikles gjennom å arbeide sammen, gjennom refleksjon og i samtale. Dette betegnes som eksplisitt kunnskap. Dette er kunnskap som kan settes ord på, og som kan skape diskusjoner om muligheter og utfordringer i organisasjonen. I mitt prosjekt handler det om å vite hvordan medarbeidere på skolen har tenkt og jobbet, ofte omtalt som

taus kunnskap. Denne tause kunnskapen er ikke så lett tilgjengelig, og er heller ikke målbar. Denne tause kunnskapen veves inn i den praksisen vi viser. Mennesket kan mer enn det kan fortelle. All kunnskap kan ikke uttrykkes gjennom språket, men er personlig og kontekstspesifikk og ofte forankret i erfaringer, ideer, verdier og emosjoner (Gotvassli, 2020, s. 22). Taus kunnskap er den erfaringsbaserte viten om hvordan for eksempel arbeidsoppgaver skal løses (Gotvassli, 2020, s. 22). Den kunnskapen som ligger bak våre handlinger kalles ofte for praksiskunnskap, og gjennom våre handlinger gjør vi vår tause kunnskap tilgjengelig for andre.

Aristoteles skiller mellom tre kunnskapsformer episteme, techne og fronesis, Gustavsson (leste i Gotvassli,2020), bruker betegnelsene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap om disse kunnskapsformene. Epistme kan forstås som teoretisk og vitenskapelig kunnskap som ofte er nedskrevet, og overføres ved lesing og ulike typer formidling. Dette er type kunnskap som blir forsøkt spredt gjennom kurs, etter- og videreutdanning. Denne kunnskapen har en tendens til å forbli privat og da forbli som taus kunnskap, og den fører sjelden til at man endrer praksis. Techne er for eksempel de praktiske kunnskaper og ferdigheter en lærer tar med seg inn i klasserommet, dette kan beskrives som en taus kunnskap som ikke lett lar seg overføre til andre lærere. For at en slik kunnskap skal spres på en skole kreves at det legges til rette for sosialt samspill, refleksjon og diskusjon.

Gotvassli (2020) hevder at fronesis eller praktisk klokskap handler om takt og utøvelse av skjønn i komplekse situasjoner. Denne kunnskapsformen knyttes ofte til begrep som: improvisasjon, intuisjon, taus kunnskap, dømmekraft og improvisasjon. Fronesis eller skjønn kommer til sin rett i klasserommet når en lærer i en kompleks verden må ta flere raske avgjørelser i løpet av sin undervisning.

Fronesis betegner altså menneskets evne til å utføre praktiske handlinger basert på kloke og omtenkssomme beslutninger. Det er praktikerens evne til å håndtere de usikre, uventede og krevende situasjoner med klokskap og visdom. Det er spesielt praktiske ferdigheter og praktisk klokskap som lærere og ledere benytter seg av i blant annet ledelse i den komplekse skolehverdagen. Aristoteles føyer til en moralsk dimensjon, hvor intensjonen med handlingene var å tjene det gode (Gotvassli, 2020, s. 23). Denne kunnskapen som vi har vanskelig med å sette ord på, blir ofte kalt magesfølelse eller intuisjon.

Det er endring av praksiskunnskap vi strever mot og til det trenger vi rom for refleksjon og læring. Dette gir grunnlag for å forstå praksiskunnskap, som igjen gir grunnlag for endring og utvikling (Klev & Levin, 2010, s. 109). Når vi som individer utvikler kunnskap, tolker vi mening inn i en ny situasjon med overbevisning og tro på den (Gotvassli, 2020, s. 24). Kunnskap blir da bevisste handlinger for å skape ny forståelse. Lillejord (2003) snakker om kunnskap som en prosess som går ut på å skape ny kunnskap, å tolke og tillegge den mening, og ta denne nye kunnskapen i bruk. I en skole handler det om å finne balansen mellom kunnskap som prosess og kunnskap som resultat. Der man legger vekt på at de ansatte får bruke sin kunnskap, dele den og utvikle ny kunnskap basert på samskapt læring (Klev & Levin, 2010). Denne måten å skape ny kunnskapsutvikling på hvor leder ikke inntar en ekspertposisjon. Men tar rollen som en prosessleder som koordinerer og samskaper det som i situasjonen er gode løsninger, er en tilnærming som ligger innenfor systemteorien. Det er den sosiokulturelle måten å forstå kunnskapsutvikling som kommer til syne, hvor man sammen skaper ny kunnskap.

Med et instrumentelt- eller strukturperspektiv blir kunnskap sett på noe som kan identifiseres hos enkeltindivider og som sitter i hodet. Denne kunnskapen kan struktureres og deles for eksempel gjennom skrift og andre rutiner. I en endringsprosess kan noen se det som tilstrekkelig å snakke med ledelsen, hvordan man ønsker en fremtidig utvikling. En annen vanlig måte å dele kunnskap på, når ledere eller lærer har vært på kurs er at man informerer de andre ansatte hva man har lært. På denne måten blir kunnskapen gjort tilgjengelig for andre, og man har sterk tro på at dette kan føre til kognitiv læring. Det strukturelle synet på kunnskap er ifølge Gotvassli (2020) fortsatt det dominerende i den vestlige verden.

Kvale (2015) beskriver et intervju som en kunnskapsproduksjon der jeg som intervjuer kan være med å konstruere ny kunnskap, eller det kan føre til ettertanke og refleksjon som igjen fører til en endring hos meg som forsker. Den kunnskap som skapes speiles av mine perspektiver, synspunkt og verdier. «Vi utvikler tolkningen av de fenomenene vi studerer, både i relasjon til nye kunnskaper og til egne erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 190).

3. Metode

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen som inneholder forskningsdesign, vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan Nordkapp videregående skole har klart redusere frafall. For best å kunne besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å anvende kvalitativt intervjustudie som metodologi. Forskningsmetode er de fremgangsmåtene jeg har brukt for å svare på min problemstilling, for å kunne skape ny kunnskap. Begrepet forskningsdesign kan for det første forstås som et overordnet samlebegrep for gjennomføring av et forskningsopplegg (Thagaard, 2018). For det andre er det viktig å ha klart for seg at begrepet forstås og brukes ulikt av forskjellige forskningstradisjoner. Det betyr at de bygger på forskjellige vitenskapsfilosofiske forutsetninger og omfatter blant annet sammenhengen mellom studiens problemstilling, metode for generering av data, type av data og utvelgelsen av deltakere til studien. Min posisjon bygger på en sosial konstruktivistisk metodologi.

En konstruktivistisk posisjon legger blant annet til grunn at det ikke finnes en sannhet, men flere, og at virkelighetsoppfatningen skapes i møtet mellom mennesker (Tjora, 2018). I mitt studie er jeg opptatt å få en økt forståelse av fenomenet jeg undersøker gjennom fortolkning og refleksjon. Relatert til problemstillingen betyr det at det finnes flere sannheter om hvordan Nordkapp videregående skole har jobbet for å redusere frafall. For meg som forsker blir det for det første å velge kvalitative metoder som fanger opp de ulike «sannhetene», og virkelighetsoppfatninger som blir skapt i møtet mellom meg som forsker og informantene, og for det andre å vurdere mulige ulike virkelighetsoppfatningene mot hverandre gjennom analyse av data. Utfra et konstruktivistisk syn kan jeg og informantene ha ulikt syn på hva som kommer til syne under intervjuene.

Jeg har valgt et casestudie hvor jeg kan få en avgrenset og rik forståelse av virkeligheten. Case-studier kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere få enheter med mye informasjon (Thagaard, 2018, s. 51). Hovedpoenget ifølge Thagaard (2018) er å få tak i rikholdig informasjon om den enheten studien sikter seg mot. Min studie var et enkeltcasestudie som besto av Nordkapp videregående skole og tre intervjuer. Jeg hadde til hensikt å gjennomføre intervju med sentrale personer i utdanningsetaten i Finnmark, og

sentrale ledere ved Nordkapp videregående skole, for å undersøke hvordan skolen har jobbet forebyggende for å forhindre frafall. Jeg fikk dessverre nei på min henvendelse til utdanningsetaten i Finnmark. Når en case-studie omhandler en skole som i dette tilfellet, rettes analysen mot organisasjonen som helhet og ikke de enkelt personer som jeg intervjuer (Thagaard, 2018, s. 51).

Min primære interesse er å studere fenomenet, og enheten representerer det empiriske grunnlaget for å utvikle en utdypende forståelse, for hvordan skolen har klart å forebygge frafall. Kvalitativt design gir også fleksibilitet til å endre på ting underveis for å kunne svare på min problemstilling. I denne studien var intervjudata hovedkilden til empirien. Målet med intervjuene var å få frem synspunkter, erfaringer og refleksjoner som intervjupersonene hadde gjort seg som ledere av prosessen ved skolen. Jeg fikk gjort et pilotintervju med en medstudent for å få trent på det å være i intervjusituasjonen. Det ga meg muligheten til å diskutere opptaket med ham å justere på noen spørsmål. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene noe som gjør fortolkningen og analysearbeidet lettere, og jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om intervjusituasjonen, uten å måtte notere.

Formålet med analysen var å bidra til en forståelse av enhetens egenart. Siden mitt prosjekt har et eksplorerende design har jeg tatt høyde for at ting kan endre seg underveis, og at det er rom for fleksibilitet. Det fikk jeg erfare ved at intervjuene ble digitale og ikke fysiske, og at antall informanter ble redusert i forhold til det jeg ønsket i utgangspunktet. Så i praksis har utførelsen av prosjektet endret seg mye siden prosjektbeskrivelsen ble laget.

De metodene jeg hadde tenkt å bruke var dybdeintervju og fokusgruppeintervju som begge ville gi datamateriale som egner seg for kvalitativ analyse. På grunn av koronasituasjonen valgte jeg å bruke tre semistrukturerte intervju ved hjelp av zoom. Jeg vurderte at det ble for vanskelig å lede et fokusgruppeintervju over zoom, og var usikker for kvaliteten både på lyd, og hvordan den praktiske gjennomføringen ville bli, som å styre samtalene når jeg selv ikke kunne være sammen med informantene.

Før jeg gjennomførte min studie gikk jeg gjennom sekundær data, det vil si data som andre har generert (Finnmark fylkeskommune, 2019). Sekundærdata kan komme fra rapporter som omhandler frafallsproblematikk og rapporter om tiltak ved videregående skoler som planer og årsmeldinger fra Finnmark fylkeskommune og Nordkapp Videregående skole og andre

dokumenter som kan være relevante for å belyse problemstillingen. Disse dokumentene ble blant annet brukt i forbindelse med å forberede min studie, til for eksempel å formulere mer konkrete spørsmål til intervjuguiden. Som et bakteppe for min undersøkelse har jeg lest relevant teori, samt planer og dokumenter for fylkeskommunen og skolen, hvor jeg kunne oppdage temaer som jeg forfølger i min undersøkelse. Dette vil også danne grunnlaget for at min problemstilling kan justeres i forhold til den kunnskap som blir utviklet underveis.

Det var viktig for meg å skaffe meg god kunnskap om intervjutemaene for å kunne stille gode spørsmål og som jeg kunne benytte senere i fortolkning og analysearbeidet. Kvaliteten på de dataene som produseres i et intervju, er avhengig av de ferdighetene og kunnskapene jeg har om temaet og om det å gjennomføre forskningsintervjuer. Jeg har lest teori om tema ettersom det framsto som relevant på grunn av det materialet som er blitt skapt. Dette gjør at jeg kan gå i dialog med eksisterende teoretisering på feltet, slik mine data kan bli sammenlignet med tidligere forskning. På den måten kan man finne styrker eller svakheter i de data jeg utvikler underveis i forskningsprosessen. Når datainnsamlingen er avsluttet og jeg skal analysere dette, vil teori som finnes og den som jeg har ervervet meg bli hovedredskapet. Hvordan jeg har tenkt å gjøre selve analysearbeidet vil jeg komme tilbake til senere.

3.2. Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode

Min sosialkonstruktivistiske posisjon vil prege min tolkning og forståelse når jeg i forarbeidet leser dokumenter og analyserer og utvikler data. Det vil være et samspill mellom meg og teksten og mellom meg og intervjupersonene. Den kompetansen som befinner seg på Nordkapp videregående om det å forebygge frafall, handler om et samspill mellom mennesker, og for å studere dette mener jeg at et kvalitativ forskningsdesign er en farbar vei. Kvalitativ forskning skal først og fremst utvikle vitenskapelig kunnskap å forbedre menneskers situasjon (Kvale, 2015). I dette prosjektet knyttes det til hvordan unge mennesker skal unngå å havne utenfor den opplæring og sosialisering som videregående opplæring er, og kanskje bli tapere i kampen om å kvalifisere seg til en jobb, og å risikere og havne i utenforskap i lengre tid.

Det positivistiske synet på kunnskap og gjennomføring av forskning, harmonerer ikke med mitt syn på hvordan kunnskap skapes, og den tilfredsstillende heller ikke som arbeidsmåte for

min problemstilling. Det positivistiske kunnskapssynet ser på at virkeligheten er objektiv uavhengig av meg som forsker og den kan studeres objektivt. Ved hjelp av språket avspeiles direkte en objektiv virkelighet og kan derfor brukes til å finne det riktige og sanne. Men min forskning vil ha innslag av positivistisk syn i mitt arbeide ved at mye av frafallsproblematikken blir formidlet gjennom statistikk, og forståes med en lineær årsak-virkningstenkning. Mange av de tiltakene som er prøvd opp gjennom årene har tatt utgangspunkt i et positivistisk syn på kunnskap, som har vært preget av et individperspektiv i jakten på å løse problemet med frafall. Jeg har studert en revisjonsrapport fra Finnmark fylkeskommune hvor Nordkapp videregående skole inngår, denne rapporten har gitt meg innsikt i hvordan utviklingen har vært på skolen det siste tiåret. Denne innsikten har også vært grunnlaget for min intervjuguide. Dette er eksempler på at strukturelt perspektiv på kunnskap ligger i bunnen på mitt prosjekt. Da all forskning bygger på tidligere forskning.

Jeg skal studere en del av virkeligheten på Nordkapp videregående skole, mennesker og sosiale systemer som er i kontinuerlig utvikling, og de vil kunne bli påvirket av min forskning. Disse blir ikke styrt av lovmessigheter, og da trenger jeg en kvalitativ metode for å fremskaffe de ønskelige data. «Forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved at forskerne setter seg inne i hvordan mennesker fortolker og legger mening i sosiale fenomener» (Jacobsen, 2015, s. 28). Dette kan jeg bare få med å observere eller intervju, og la de snakke med egne ord. Den kvalitative tilnærmingen er preget av nærhet og et samspill mellom forsker og deltakere. Dette er eksempel på sentrale elementer innenfor sosialkonstruktivismen. På denne måten tilfredsstillers en kvalitativ metode muligheten til økt innsikt i hvordan mennesker ved skolen konstruerer virkeligheten, og man kan få fram alle de variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger. Jeg vil også få muligheten til å se om ledelse og andre ansatte har forskjellige erfaringer og oppfatninger av prosessene og utvikling ved skolen.

3.2.1 Undersøkelsens begrensninger

Ulike forfatter bruker ulike begrep om forskningens validitet, reliabilitet og generalisering, innenfor kvalitativ forskning benyttes ofte gyldighet, pålitelighet og generalisering om de begrepene. Kvale (2015) argumenterer for bruk av de siste tre begrepene som er vanlig ord i vårt språk. Jeg har valgt å bytte ut generalisering med overførbarhet. «Pålitelighet har med forskningsresultatens konsistens å gjøre og troverdighet å gjøre» (Kvale, 2015, s. 276).

Validiteten henger nøye sammen med påliteligheten i en intervjuundersøkelse. Den starter med om jeg har undersøkt det jeg hadde tenkt å undersøke, og om det området jeg undersøkte var relevant for min undersøkelse. Jeg er av den oppfatning at intervju av erfarne skoleledere på Nordkapp videregående skole, er relevant for å få kunnskap på hvordan skolen har klart å få økt gjennomføring. Jeg mener at kvalitativ semistrukturert intervju gir meg mulighet til å skape gyldig vitenskapelig kunnskap i min studie. Jeg har jobbet med intervjuguiden i flere runder, og fått tilbakemelding på den fra veileder. Det gikk ei stund før jeg skjønnte at det finnes ikke perfekte spørsmål til et intervju og jeg kan ikke bestemme hvilke svar jeg får fra mine informanter. Jeg lagde min intervjuguide med utgangspunkt i min problemstilling og en fylkeskommunal rapport som hadde skrevet en revisjonsrapport om frafall ved denne skolen. Det styrker også både troverdighet og påliteligheten til min forskningsprosess.

Jeg som person og mine evner til praktisk klokskap, vil være avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som blir skapt. Jeg har kjørt et pilotintervju på en time sammen med en medstudent, intervjuet var et lydbilde intervju, så jeg fikk testet ut det tekniske samtidig. Jeg opplevde ingen tekniske problemer i forbindelse med intervjuene og lyd kvaliteten ble god. Det la et godt grunnlag for transkripsjonen. Og som en uerfaren intervjuforsker har man mange svake punkter, men siden jeg er lærer har jeg mye erfaring med å stille spørsmål. Det var kanskje grunnen til jeg var komfortabel i den rollen, og da lydopptaket tok imot svarene kunne jeg ha full konsentrasjon om intervjurollen.

Roller som fortolkende forsker var mer krevende og helt uten erfaring har jeg brukt lang tid på erverve meg den teoretiske innsikten, til noe som virkelig er et håndverk som trenger erfaring og hardt arbeid for at produktet skal bli tilfredsstillende. Men jeg mener likevel at mine funn kan betraktes som gyldige.

Jeg ser svakheter ved at undersøkelsen har hatt få informanter færre enn det som var planlagt, og covid pandemien og tiden for å gjennomføre studien la sine begrensinger på å få rekruttert nye informanter. At skoleeier takket nei til å delta gjør at jeg mangler en viktig element i hele den pedagogiske verdikjeden. I tillegg så har jeg ikke intervjuet lærer og elever. Men det siste tror jeg har blitt vel krevende i forhold til arbeidsmengden og tiden jeg har brukt på dette prosjektet. På den måten blir den eksterne validiteten svekket. I en kvalitativ undersøkelse med så få informanter snakker man ikke om generaliserbarhet, men

jeg mener at det jeg argumenterer for gjennom oppgaven er overførbart til spesielt skoler, men også innenfor ledelses aspektet generelt da alle bedrifter trenger godt lederskap for å få gode resultater over tid. Jeg har gjennom undersøkelsen klargjort min problemstilling, hvordan jeg har skaffet meg empirien, min egen forforståelse gjennom blant annet metode og teorikapitlet. Da jeg har hatt en induktiv tilnærming til empirien, ser jeg at min oppgave er ikke bygd opp på en tradisjonell måte med et deduktiv design. Spesielt min kunnskap om systemteori som jeg har brukt i analyse kapitlet blir ikke gjort synlig for en leser. Men det ble diskutert på 50 prosent seminaret underveis, og da landet vi på at det ble galt å skrive et nytt teorikapittel etter at jeg hadde startet med analysen. Så den kunnskapen jeg har ervervet meg og brukt er skjult for leseren. Det svekker ikke oppgavens troverdighet, men jeg ser at for en leser blir den ikke like transparent. Det at i min undersøkelse kom frem viktigheten av en helhetlig og relasjonelt perspektiv på skoleledelse, fikk jeg fram svar som jeg ser på som regional innovasjon i å drive skoleutvikling.

Reliabiliteten: kan vi stole på mine data

At jeg hadde en fysisk avstand til mine informanter kan påvirke relasjonen under intervjuet. Jeg må være ærlig at jeg opplevde dette ikke som utfordrende i løpet av noen av intervjuene. Samtidig så hadde den fysiske avstanden kanskje en beroligende effekt for intervjusituasjonen. Men det er ikke sikkert jeg hadde fått de samme svar om jeg hadde vært fysisk tilstede i rommet. Men i en kvalitativ undersøkelse er ikke målet å få de samme svar, men jeg mener at min forskerprosess har vært transparent, og har vært mulig å gjenta for en annen forsker. Også spørsmålene jeg stiller er med på å styre de svarene jeg får. Gode spørsmål som får frem den informasjonen som kan gi svar på min problemstilling, vil øke kvaliteten og troverdigheten på resten av min undersøkelse. Jeg opplevde at de svarene jeg fikk gjorde at jeg kunne gjøre en grundig analyse, slik at jeg kunne svare på min problemstilling med utgangspunkt i mitt datamateriale, da jeg har et induktivt design. Men som en uerfaren forsker, ville kanskje en mer erfaren forsker med gode intervju - og analyseferdigheter fått andre svar enn meg. I min undersøkelse er nok svarene jeg har fått preget av mine verdier, forforståelse og mitt sosialkonstruktivistiske ståsted, det har jeg presentert tidligere i oppgaven. Og i analyse delen vil mine resultater være farget av min forforståelse og i begrepet forforståelse inngår mine erfaringer, forhåndskunnskap om temaet og den teori som jeg har oppsøkt i løpet av studien, og i tillegg vil

sosialkonstruktivistiske kunnskapssyn være med på å prege mine svar, og fortolkninger. Så den kunnskapen som blir skapt, og de svarene man skaper av det samme datamaterialet vil være preget av den enkelte forsker. Så min eller andres undersøkelser blir aldri nøytral. Men jeg har vært ryddig og tydelig i hvordan jeg forstår kunnskapsbegrepet, og prøvd å være transparent gjennom hele undersøkelsen. Jeg mener at jeg har forstått informantene og etter beste evne prøvd å gjengi deres refleksjoner og synspunkter riktig gjennom en transkriberingsprosess med stor nøyaktighet, noe som styrker troverdigheten og påliteligheten til min undersøkelse.

3.2.2 Utvalget

Da jeg tidlig på vinteren i 2021 henvendte meg til skolens assisterende rektor fikk jeg positiv respons på at jeg ønsket å forske på skolen. Jeg fikk gjennomført et intervju med rektoren ved skolen, og avdelingsleder ved studiespesialisering og ressursleder som jobbet spesielt med fullføring av opplæringen ved skolen. Alle tre har mellom 15 og 20 års fartstid ved skolen. De har vært i ledelsesposisjoner i minst 10 år, og har også vært lærere ved skolen. De har alle tatt rektorskolen, en har tatt masterutdannelse i ledelse og de to andre holder på med masteroppgaven i ledelse. De har derved kjennskap til hvordan skolen har jobbet med å øke gjennomstrømningen av elever fra 2012 og fram til i dag. Jeg valgt selv ut de tre førnevnte intervjupersonene. Thagaard (2018) hevder at vi kan vurdere størrelsen på utvalget i forhold til et «metningspunkt» det vil si at mer informasjon ikke fører til en økt forståelse av fenomenet vi studerer. I mitt tilfelle slapp jeg å vurdere det da jeg ikke fikk tak i flere informanter. I etterkant av intervjuene mener jeg at utvalget var stort nok til å gi en forståelse av det fenomen og prosesser som jeg studerte. Jeg fikk gjennom intervjuene et omfattende datamateriale. Et slikt utvalg kan vi kalle for en strategisk utvelging, basert på at de som er valgt ut har egenskaper eller kvalifikasjoner for å svare på problemstillingen. Et slikt utvalg kan vi bruke betegnelsen tilgjengelighetsutvalg. Et problem med utvalg som er basert på deres tilgjengelighet, er at det er en tendens til at slike utvalg vil være personer som er vant til forskning, og jeg kan få de svarene de tror jeg ønsker (Thagaard, 2018, s. 57). Dette er noe jeg måtte være bevisst å prøve og ta hensyn til i mitt analysearbeid.

3.3 Intervjuene

Før jeg gikk i gang med intervjuene sendte jeg informasjonsskrivet på e-post og ba om bekreftelse av samtykkeskjemaet som var vedlagt. Disse ble underskrevet av deltakerne og returnert til meg via e-post. Intervjuene ble foretatt digital via zoom, på grunn av avstand, kostnaden med å reise og korona pandemien. Jeg brukte to feriedager til å gjennomføre intervjuene, og da satt jeg uforstyrret hjemme. Informantene satt uforstyrret hjemme og på eget kontor. Jeg følte på presset som uerfaren intervjuforsker da jeg startet diktafonappen til nettskjema for opptak av lyd. Jeg starte intervjuene med å presentere meg selv og hvordan jeg hadde fått interesse for deres skole. Som innledende spørsmål spurte jeg om hvor lenge de hadde jobbet ved skolen og hvilket ansvarsområde som lå i deres stilling. Deretter snakket jeg om hvilket forhold jeg hadde til plassen skolen ligger på. Dette gjorde jeg for å skape en tillitvekkende intervjusituasjon og for å skape kontakt med intervjupersonen.

Siden jeg gjorde opptak av lyd og hadde bilde av intervjupersonen, så opplevde jeg at jeg hadde god kontakt og opplevde ikke situasjonen som unaturlig. Ansikt-til-ansikt kontakten ga meg muligheten til å tolke det som ble sagt opp mot intervjupersonens kroppsspråk, og mitt inntrykk var at de ga uttrykk for sine faktiske erfaringer. Samtalene gled lett og jeg glemte nesten tid og sted, vi måtte gjøre noen små pauser underveis for å starte diktafonappen på nytt da den ikke hadde kapasitet til mer enn 45 minutter omgangen. Intervjusamtalene ble lange og interessante og samtalene vekslet fram og tilbake, og interessen for budskapet som ble lagt fram oppfattet jeg som gjensidig. Jeg hadde ikke forestilt meg at samtalene skulle bli så lange og givende. Jeg opplevde alle informantene som ærlige og at de ønsket å gi meg muligheten til å utvikle gode muligheter til å undersøke og utvikle ny kunnskap.

Jeg gjennomførte to intervju første dagen med et par timers mellomrom. Under det første intervjuet opplevde jeg å bruke intervjuguiden litt strammere enn i de andre intervjuene. Jeg opplevde at oppfølgingsspørsmålene falt naturlig inn, og det ble mer en god faglig samtale enn en utspørring. Til tider så tok samtalen over og det bare mer preg av å være en samtale enn et utspørrende intervju. Jeg merket underveis at når det ble stille under refleksjonene fra informantene, var jeg litt for utålmodige med å vente på å melde meg på i samtalen. Dette fikk jeg også positiv tilbakemelding om i metasamtalene etter intervjuene. Mellom

intervjuene gikk jeg gjennom intervjuguiden for å se om alle områdene var dekket. Før det siste intervjuet hadde jeg hørt igjennom et av intervjuene, deretter redigerte jeg noen av spørsmålene i intervjuguiden. Det ble lange og fyldige intervju på mellom 1,5 til 2 timer. I metasamtalene i etterkant av intervjuene fikk jeg tilbakemelding om at alle informantene følte seg godt ivaretatt under intervjuet. «Du har i hvert fall stått på metoden i måten du gjennomførte intervjuet på» sa en av informantene med et smil om munnen. De hadde gjort seg noen tanker og notert begrepene samskapt ledelse og trygghet. Etter det siste intervjuet hadde vi en fyldigere metasamtale om begrepene kunnskap og kompetanse.

Den gode tonen klarte vi å skape og beholde i alle intervjuene. Og det er jo ikke en selvsagt ting for relasjonen mellom meg og intervjupersonen er jo unik og må skapes på nytt hele tiden, også i løpet av samtalen. Grunnen til at den sosiale avstand opplevdes komfortabel, var kanskje at jeg selv jobber i skolen, og kjenner skole konteksten. Og jeg oppfattet at vi alle hadde et ønske om å bidra i et tema som vi er opptatt av. At alle intervjupersonene var aktive under hele intervjuet er et uttrykk for at de har opplevd å ha en trygg posisjon i forhold til meg som forsker (Thagaard,2018). Intervjusituasjonen fungerte som en meningsskapende kontekst, hvor intervjupersonene «prøvde» ut sine egne forståelser av sine handlinger. Og min umiddelbare tanker etter intervjuene var at jeg hadde fått tilgang på god informasjon for mitt videre arbeid. Det ble totalt 5 timer med intervju. Alle intervju ble avsluttet med at jeg spurte om jeg kunne henvende meg på nytt hvis jeg hadde behov for det, og det kunne jeg.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative studie bygger på et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk syn. Analysen har som mål å beskrive «virkeligheten», fortolke beskrivelsene og forstå hva deltakernes virkelighet er. Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Hermeneutikk er metoden jeg bruker til å fortolke handlingen, og i min oppgave er det språket til informantene. Ulike filosofiske grupperinger som har påvirket dagens samfunnsvitenskap, er opptatt av sentrale aspekter ved kunnskap, som også er relevant for intervjuforskningen (Kvale, 2015). De ulike retninger som hermeneutikk, pragmatisme og spesielt postmoderne tenkning har ulike oppfatninger av hva kunnskap er og hvordan den skapes (Kvale, 2015). Min oppfatning av kunnskap er at den skapes som en sosial konstruksjon mellom meg som forsker og informanten som deltar i

intervjuet. Og det er en postmoderne måten å forstå hvordan kunnskap blir til.

Postmodernismen er ifølge Kvale (2015) forbundet med franske tenkere, pragmatismen fra amerikanere og hermeneutikken fra tyske filosofer. Men de er alle aktive deler av et intervju, hvor hermeneutikken handler om fortolkning og forståelse, pragmatismen om anvendbarheten av kunnskapen som skapes, og postmodernismen om hvordan kunnskap kan forstås som sosial konstruert. «Hermeneutisk teori blir sett på som den vitenskapsfilosofiske begrunnelsen for kvalitative metoder» (Thomassen, 2006, s. 172).

Kvalitative og kvantitative tilnærminger er ikke prinsipielt forskjellige fra hverandre. De er begge metoder for å samle inn empiri, og de egner seg i ulike sammenhenger. Det har helt siden 70 årene vært et spenningsforhold og en kamp mellom den forklarende og forstående kunnskapsutvikling. Den positivistiske forklarende kunnskapsutviklingen har vært den dominerende, og den hermeneutisk-fenomenologiske oppsto som en motkultur. «Hvor forskningsprosessen blir en toveisprosess av spørsmål, svar og fortolkninger, nye spørsmål, nye svar og fortolkninger» (Thomassen, 2006, s. 170). «I dag er hermeneutisk-fenomenologisk forskning fullgod vitenskap» (Thomassen, 2006, s. 176). Men i mange tilfeller er begge typer data nødvendig, og det blir stadig vanligere å kombinere kvalitative og kvantitative metoder (Thagaard, 2018).

«Når praksis settes i sentrum for forskning, så vil de forskningsmodellene vi må gjøre bruk av, gå utover skillet mellom forklarende og forstående vitenskap» (Thomassen, 2006, s. 177). Kvale (2015) hevder at hva vi ønsker å undersøke har forrang og bør diktere hvilke metoder vi velger å benytte. Utvikling av kunnskap er en stadig fortolkningsprosess av den empirien jeg som forsker samler inn, som må settes inn i en større forståelsesramme av meg. En slik forståelse av utvikling av kunnskap kalles ofte for hermeneutikk. Denne fortolkningen blir preget av min forforståelse, denne forforståelsen hevder Gadamer er forutsetningen for at vi i det hele tatt kan forstå noe. «Det er bare på bakgrunn av en forståelse vi allerede har, at vi kan gripe en mening, også i det som møter oss» (Thomassen, 2006, s. 86). Det forteller at min forståelseshorisont som jeg bruker i min fortolkning må tilpasses den nye kunnskapen som blir skapt. Utvikling av kunnskap er altså en stadig fortolkningsprosess hvor empirien må settes inn i en større forståelsesramme av forskeren (Thagaard, 2018, s. 96). Tidligere tiders hendelse, tanker og handlemåter lever videre og er virksomme som en del av konteksten vi tenker og handler innenfor i dag.

3.3.2 Dybdeintervju

Dybdeintervju er et godt verktøy for å få frem hvordan intervjupersonen har tenkt og begrunnet sine handlinger. Målet er ved hjelp av de spørsmål jeg stiller å få frem konkrete og utfyllende beskrivelser om de sentrale temaene i prosjektet. I mitt forskningsprosjekt trengte jeg tilgang til menneskers historier, refleksjoner og erfaringer. Jeg ville stille spørsmål om samme tema på forskjellige måter, slik at jeg presist kan få frem data som jeg skal forske på. Jeg vil anvende oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre intervjupersonen til å gi konkrete beskrivelser av hendelser og erfaringer. For eksempel kunne jeg spørre: kan du si litt mer om..., eller hva mener du med Kan du fortelle om en hendelse som har gjort stort inntrykk eller huskes godt. Det er viktig å finne balansen ved å gå i dybden i noen tema og stille spørsmål til alle temaene. Jeg ville også benytte meg av prøber slik som mm, hm for å vise min interesse for det som blir sagt. Jeg ønsket også ta noen metasamtaler om samtalen underveis, slik at vi kunne få noen små pauser og eventuelt klargjort noe som var uklart. Jeg ville vektlegge å stille åpne spørsmål for å gi svareren mulighet til å resonnere, reflektere, tenke fritt, velge svaralternativ og åpne for ærlighet (Spurkeland, 2020, s. 90). Spørsmålene har invitasjon i seg til å la objektet være seg selv, åpne for alternative syn, samtale om muligheter å tenke høyt sammen. De gir aksept, respekt og følelse av likeverdighet. Invitasjonen i de åpne spørsmålene setter objektet i fortellermodus. Hele hemmeligheten i med de åpne spørsmålene er at svareren kjenner seg delaktig i en dialog. Spørsmålet kan brukes til å åpne dialogen, men også til å styre dialogen (Spurkeland, 2020, s. 91). Men spørsmål som jeg stiller kan også lukke dialogen, og i andre tilfeller gi gitte svar.

3.3.3 Semistrukturert intervju

De viktigste fremgangsmåtene eller metodene til å samle inn kvalitative data er, individuelle intervju, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentanalyse. Det som er felles for disse metodene er at forskeren forsøker å finne ut hvordan mennesker oppfatter verden rundt seg og hvilke grunner de oppgir for å handle slik som de gjør. Jeg har valgt å bruke individuelt, semistrukturert intervju. Metoden har vist seg å være virkningsfull for å lytte til personers synspunkter, erfaring og opplevelser. Intervjusituasjonen er basert på at deltakerne utvikler et tillitsforhold til hverandre. Jeg må utover det å skape tillit, også lytte oppmerksomt, og tilpasse mine spørsmål til innspill fra intervjupersonen. For å få til et intervju med god kvalitet er det viktig at jeg stiller spørsmål som gir konkrete og utfyllende beskrivelser av de

temaene intervjuet handler om. Da må jeg stille åpne spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter, erfaringer og refleksjoner. For å holde samtalen i gang, og få intervjupersonen til å fortelle om sine opplevelser fremhever Kvale og Brinkmann (2015) at man bør stille spørsmål om hvordan. For eksempel hvordan utøves ansvaret for implementeringsarbeidet på de ulike nivå på skolen? Et semistrukturert intervju er en delvis strukturert samtale. «Det er denne formen for intervju som oftest benyttes i kvalitative studier og som lærebøkene betegner som kvalitative intervjuer» (Thagaard, 2018, s. 91). I et semistrukturert intervju dominerer samtaleformen fremfor intervjuguiden. Jeg kan følge med på intervjupersons fortelling og samtidig sørge for at de temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst i løpet av samtalen. Det legges videre vekt på deltakernes praksis, intensjoner og handlinger. Når de forteller om sin virkelighet vil det berike datamaterialet. «Intervjuet har en fleksibel struktur slik at jeg kan tilpasse spørsmålene til intervjupersons beskrivelser, og jeg kan forfølge temaer med spørsmål som vekker interesse underveis» (Thagaard, 2018, s. 91). Fordelen med et semistrukturert intervju er at jeg i større grad kan styre og drive intervjuet fremover, enn om jeg hadde valgt et ustrukturert intervju, eller et stramt strukturert intervju om hovedtemaene i prosjektet. Det er opp til meg å ta initiativet til å føre intervjuet videre.

3.4 Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Min kunnskapsteoretiske posisjon bygger som tidligere nevnt på et sosialkonstruktivistisk tanke sett som legger til grunn at kunnskap blir skapt av sosiale aktører, som for eksempel mellom meg som forsker og intervjupersonen. «Kunnskapen er ikke «ren», men må fortolkes, og varianter av konstruktivistisk vitenskapssyn er typisk for kvalitativ forskning» (Skilbrei, 2019, s. 37).

Med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn blir virkeligheten observert og lar menneskene snakke med sine egne ord, virkeligheten blir konstruert gjennom språket, men vi må gå aktivt inn å fortolke det vi har erfart gjennom språket. «Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av den enkelte som er med i en forskningssituasjon» (Nilssen, 2012, s. 25). Vi som deltar i forskningssituasjonen kan oppleve å oppfatte virkeligheten ulikt. Nilssen hevder videre at siden det eksisterer mange skapte virkeligheter kan forskningen gi oss noen svar, men ikke svaret. Mening blir skapt gjennom sosial interaksjon og i den sosiale interaksjon skjer det en kontinuerlig omfortolking av

mening avhengig av forforståelse og kontekst (Järvinen & Mik-Meyer, 2005) «Det er en utbredt oppfatning at kvalitative tilnærminger egner seg bedre til å studere sosiale fenomeners kompleksitet enn til å analysere årsak/virknings –forhold» (Thagaard, 2018, s. 183). Sosialkonstruksjonistiske ideer, hevder Gergen (Molly-Søholm et al., 2012) springer ut av og utvikles gjennom en pågående dialogprosess, som all er velkommen å delta i og bidra til. Konsekvensene av å forske med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er at vi forsker ikke på en virkelighet, men mange virkeligheter. Og vi må som forskere vurdere om menneskers oppfatninger og den kunnskap som blir skapt, er likestilte (Høgheim, 2020, s. 22). Om den oppfatning som blir brakt fram er sann, er det avgjørende om det er sosial enighet om den eller ikke, kalt konsensusteorien (Høgheim, 2020, s. 22).

Det er umulig å tenke seg en absolutt sann og objektiv kunnskap, om menneskeskapt virkelighet med et annet kunnskapssyn enn det positivistiske, hvor en gjennom observasjon av mennesker kan beskrive en objektiv virkelighet, som attpåtil blir sett på som en universell viten. For positivistene avspeiler språket direkte en objektiv virkelighet og kan derfor brukes til å finne det riktige og sanne (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Her blir forskeren sett på som en innsamler hvor virkeligheten blir avdekket, hvor egen forforståelse blir satt i en parentes for å få tilgang til intervjupersonens innerste tanker og opplevelser (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). I følge Järvinen (2005) er et intervju ikke en tømning av intervjupersonens subjektive erfaring og mening, men et sosialt møte hvor erfaring blir fortolket og mening blir skapt. Ifølge Jacobsen (2015) er det bred enighet om at vi bare kan få en delvis og subjektiv forståelse av sosiale fenomener.

3.5 Begrunnelse for valg av metode

Metode er et redskap og en fremgangsmåte for å få svar på min problemstilling og muligheter for å utvikle ny kunnskap innenfor feltet. Gjennom mitt prosjekt ønsker jeg å få innsikt i hvordan ansatte i skolen har tenkt, erfart og opplevd det forebyggende arbeidet for å redusere frafallet ved Nordkapp videregående skole.

Til dette så trenger jeg et perspektiv og en ramme for at jeg kan vite noe om hva kunnskap er og hvordan jeg kan utvikle kunnskap om dette forebyggende arbeidet. Mitt forskerståsted bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på læring, hva kunnskap er og hvordan den skapes. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet har fokus på språkets betydning og at vår

virkelighet er språklig konstruert. Det grunnleggende ontologiske argumentet er at den som søker kunnskap, samtidig er en del av den materielle og sosiale kontekst hvor den nye kunnskapen utvikles (Klev & Levin, 2010, s. 82). Denne teoretiske kunnskapen må så omgjøres til praktisk handling for å løse en problemsituasjon.

Jeg gjennomfører denne forskningen med håp om å utvikle ny kunnskap, eller se mønster og tendenser om hvordan man kan jobbe forebyggende med frafall, og det er intervjuene fra Nordkapp videregående skole som er utgangspunktet for denne kunnskapsutviklingen. Jeg har valgt et kvalitativ studie siden det er samtale basert kunnskap som gir mulighet til å belyse og utvikle en ny forståelse for det forebyggende arbeid med fenomenet frafall. Siden fenomenet er kontekstuellet i sosiale grupper med et komplekst samspill, er kvalitative metoder godt egnet ifølge Kvale (2015). Jeg trenger også kvalitative metoder som gir meg mulighet til å fortolke menneskelig erfaring, forståelse og synspunkter gjennom språk, og som kan gi svar på min problemstilling. Og for å kunne utvikle ny kunnskap utover akkurat den konteksten jeg studerer trenger jeg en ramme for tenkning mellom enheten og helheten. Kvalitativ forsknings kjennetegn er at man utforsker få enheter, og disse undersøkes grundig. «Den bidrar med kunnskap som er kontekstuell, forklarende, vurderende og generativ» (Skilbrei, 2019, s. 88). Kvalitative metoder har et særtrekk ved at forskningsopplegget kan være fleksibelt. Jeg har jobbet parallelt med ulike deler av forskningsprosessen og jeg har underveis revidert planen til prosjektet. Det er også mulighet for å endre på problemstillingen underveis. Vi kan betrakte kvalitativ forskning som en syklisk modell hvor vi går frem og tilbake mellom empiri og teori gjennom analysen. Det er også et ideal at kvalitativ forskning gir «tykke» beskrivelser av situert kunnskap ut fra intervjuene. «Med dette menes nedtegninger som ikke bare beskriver, men også fortolker de fenomenene som presenteres» (Dalen, 2011, s. 96). Det er stor enighet i at generaliserbarhet slik man ser på det i kvantitativ forskning, ikke er relevant for kvalitativ forskning, men man snakker heller om overførbarhet, ikke bastante påstander. Dette er også et av de store ankepunktene fra positivistene på kvalitative metoder. «Overføringsverdien av denne kunnskapen anvendt på andre situasjoner, kan så evalueres kritisk av andre forskere og av lekfolk» (Kvale, 2015, s. 337). Tjoras syn på kvalitative forskningsmetoder er derimot at man skal ha teoretisk ambisjoner, hvor man blant annet utvikler konsepter. Et konsept kan være en metafor som for eksempel «back stage» hvor vi løfter blikket opp fra vår konkrete

empiri for å skaffe oss en bedre generell forståelse av et fenomen, hvor vi zoomer inn på et avgrenset del av fenomenet fordi det er sosiologisk interessant (Tjora, 2018). Tjora (2018) hevder at kvalitativ forskning bør ha som mål å utvikle gode konsepter som blir forskningens funn, da det er strenge kriterier for hva som er teori.

I den samskapte læringsprosessen som bygger på sosialkonstruktivismen utvikles tre former for kunnskap, den verbale, den praktiske og den tause. Den er også relasjonell og skapt mellom ulike aktører. I en skole ligger utfordringen i å omsette den verbale kunnskapen til praktiske handlinger, og en har en tendens til å ta litt for lett på denne overgangen (Paulsen, 2019). Ny kunnskap møter mange barrierer før den blir inngravert i den praksisen som skolens ledelse ønsker skal være praksisen ved skolen.

4. Forskningsetisk vurdering av metoden

Når en skal gjøre en intervjuundersøkelse så kan man aldri være helt sikker på hvilke svar man vil få. Ethiske spørsmål er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse (Kvale, 2015).

I dette inngår informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser, og min rolle som forsker.

Kvale kommer inn på begrepet fronesis som består i å erkjenne og reagere på hva som er viktigst i situasjonen. Det handler om min evne til å forstå de konkrete krefter og den sårbarhet som kan oppstå i spesielle situasjoner.

Forståelse av et forskningsintervju som en metode eller som et håndverk innebærer forskjellige praksislogikker. En forestilling om en standardformulering og rekkefølge av spørsmål vil ifølge Kvale (2015) blokkere for styrken til det kvalitative intervjuhåndverket, som bygger på personlig kompetanse, skjønn med tanke på formulering og rekkefølge av spørsmål. Han betrakter intervjuforskning som et håndverk, hvor verken intervjuteknikker eller etiske regler er det som er styrende i kunnskapsproduksjon. Men ifølge Kvale krever det praktiske ferdigheter lært gjennom utdanning og omfattende praksis. Det er vanskelig å sette ord på tause og relasjonelle ferdigheter, som for eksempel å lytte tålmodig. Så en god kunnskapsproduksjon gjennom et intervju er helt avhengig av mine intervjuforsker ferdigheter.

Det menneskelige samspill i intervjuet mellom meg og deltakerne påvirker deltakerne, og kunnskapen som produseres i intervjuet, det påvirker også mitt syn på deltakerne.

Siden jeg også jobber i skolen kan min forforståelse farge min måte å stille spørsmål på, samtidig som at min bakgrunn fra skolen kan farge min fortolking av dataene. Det kan være vanskelig å holde den nødvendige avstand til det man studerer, særlig når man har kunnskap og erfaringer på området slik at de fortolker og rapportere ut fra deltakernes perspektiv» (Kvale, 2015, s. 108). Kjennskap til skolemiljøet som jeg forsker på kan være både en styrke og begrensning ifølge Thagaard (2018), for det første kan jeg forstå deltakernes situasjon på grunnlag av min egen erfaring. For det andre kan jeg gå glipp av nyanser som ikke er i samsvar med mine erfaringer. Dette krever igjen en bevissthet til i min rolle som forsker, at jeg ikke legger deltakernes ønsker til hvordan det skulle ha vært.

Denne arbeidsmåten er fylt med etiske og moralske spørsmål som jeg må håndtere.

Intervju er en effektiv måte å skaffe seg kunnskap om menneskelige situasjoner på, men den er ikke etisk nøytral. Under planleggingen måtte jeg innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser studien kan ha for deltakerne.

«Det informerte samtykket betyr at deltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om mulige risikoer og fordeler med å delta i prosjektet. Videre betyr informert samtykke at man sikrer seg at de involverte deltakerne deltar frivillig, og informerer dem at de har rett til å trekke seg når som helst»(Kvale, 2015, s. 107).

Med et kvalitativ forskningsdesign har man ikke helt oversikt over hvordan prosjektet vil utvikle seg, og kanskje må jeg endre på det underveis, derfor vil et samtykke aldri bli helt fullkomment, og det må kanskje tillegges ny informasjon underveis hvis forskningen forandres.

Personlig nærhet i undersøkelsen krever en finfølelse med hensyn til hvor langt jeg kan gå i min undersøkelse. Nære personlige samspill med intervjudeltakerne, kan føre til at jeg som forsker blir påvirket, og ikke klarer å holde den nødvendige distanse.

Den asymmetriske maktrelasjonen, hvor forskeren ofte er den sterkeste parten, kan det skje mange uforutsette ting når man forsker på levende, talende og handlende mennesker.

Det er ikke nok å lære etiske prinsipper hvis man skal være en etisk ansvarlig kvalitativ intervjuforsker (Kvale, 2015). Jeg må hele tiden ta hensyn til etiske utfordringer helt fra

begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten er ferdig. Dette gjør jeg ved å vise praktisk klokskap som etisk kompetanse, fremfor å følge etiske regler mekanisk (Thomassen, 2006). Etisk kunnskap er ifølge Kvale (2015) kunnskap om hvordan man handler på en god måte her og nå. Under analysearbeidet må jeg spørre meg om hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres. Og om deltakerne skal få mulighet til å være med på å bestemme hvordan deres uttalelser skal tolkes. Det er forskerens oppgave å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Jeg må også spørre meg om hvilke konsekvenser den offentlige rapporten har for intervjupersonene og for den institusjon de representerer. Jeg må hele tiden benytte vårt menneskelig situerte skjønn som en støtte og et vurderingsredskap for å gjøre gode etiske valg. Jeg har et eksplorativt forskningsdesign og jeg må der og da ta stilling til å følge opp uventede spor fra intervjupersonenes side.

4.1 Etiske refleksjoner

Jeg som forsker må foreta etiske refleksjoner og vurderinger gjennom hele forskningsprosjektet. Dette er særlig viktig når man bruker kvalitative metoder som intervju.

Siden jeg skulle gjøre en intervju undersøkelse trengte jeg å sende et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning, der jeg måtte redegjøre for mitt prosjekt og hvordan jeg skulle behandle og oppbevare datamaterialet. Jeg får gjennom intervjuene data som kan knyttes til de personer som deltar i mitt prosjekt. NSD oppgave er å sikre at forskningsetiske normer blir ivaretatt innen utdanning og forskning. De vurderte og godkjente mitt prosjekt i forhold til gjeldende forskningsetiske regler. Datamaterialet ble etter opptak kryptert, anonymisert og oppbevart utilgjengelig for uvedkommende, etter prosjektets slutt vil alle opplysningen bli slettet. Før intervjuene ble informasjonen og samtykkeskjema sendt til informantene, hvor jeg informerte om at deltakelsen i mitt forskningsprosjekt var frivillig, og at deltakerne til enhver tid kunne trekke seg uten negative konsekvenser. Jeg mottok skriftlig samtykke tilbake fra informantene.

Under planleggingen av studien stilte jeg meg spørsmål om hvem som kan ha nytte av den kunnskapen jeg prøver å fremskaffe. I mitt prosjekt vil det være meg selv som utvikler meg som forsker, intervjupersonene og den lokale skolen kan også få utbytte. Da vi alle er interessert i samme tema, og som kan bidra til ny kunnskap. I et større samfunnsperspektiv

kan det være at andre skoler blir inspirert til å forfølge noe av det som kommer fram i denne studien.

På en forholdsvis liten skole kan man klare å identifisere intervjupersonene, men jeg har likevel valgt å ikke bruke noe navn på mine informanter. Jeg veksler mellom å bruke ledere og informanter i analysen av mitt datamateriale. Datamaterialet er også lagret med fiktive navn, hvor heller ikke skolenavnet er nevnt. Jeg er også oppmerksom på at jeg har taushetsplikt om opplysninger jeg får gjennom undersøkelsen. Mitt prosjekt trenger ikke adgang til taushetsbelagte opplysninger.

Når oppgaven er skrevet, og intervjupersonene kanskje vil lese hva jeg har skrevet og kommet fram til. Da trenger de ikke å være enige i mine konklusjoner, men de bør oppleve at deres synspunkter er redelig behandlet, og det har jeg prøvd å etterleve i min undersøkelse.

4.2 Transkriberingen

I følge Kvale (2015) er transkripsjon en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Dette gjør at intervjusamtalene blir bedre egnet for å analyseres. Dette er forlengelsen av intervjuet og en del av prosessen for å gjøre intervjuet tilgjengelig som tekst for en videre fortolkning av meg som forsker. Det er ifølge Krumsvik (2019) et paradoks at kvaliteten på transkripsjonen sjelden blir diskutert. Da den er grunnlaget for kvaliteten på resten av den kvalitative undersøkelsen. Et intervju mellom meg og mine informanter går fra tale til tekst, hvor jeg har omgjort denne samtalen til tekst ved hjelp en møysommelig lytting, men likevel vil jeg miste noe. Det var ingen dialekt ord som jeg ikke forsto.

De to første intervjuene transkriberte jeg for hånd før jeg deretter skrev dem inn i et word dokument. Jeg lyttet nøye gjennom intervjuene, og hvis jeg var usikker hva som ble sagt spilte jeg det av på nytt. Jeg brukte omtrent en time på å transkribere tjue minutters samtale, totalt ble det omtrent femten timer med transkribering. Jeg har siden gått inn og hørt gjennom intervjuene ved behov. Jeg oversatte dialekt over til bokmål, og jeg har tatt bort alle prober og pauser. Jeg mener at oversettelsen til bokmål ikke forandret på meningen i teksten, eller meningsinnholdet. Det å transkribere tale til tekst opplevde jeg som krevende, da det krevde at jeg var konsentrert og lyttende til hva som ble sagt. Og jeg måtte spille av flere ganger når jeg ikke oppfattet hva som ble sagt helt nøyaktig. Jeg har lagt

vekt på å gjøre en så nøyaktig transkripsjon som overhode mulig. Tekstmaterialet og kvaliteten på det var grunnlaget for min analyse, derfor la jeg mye arbeid ned i dette.

5. Analyse

Jeg har valgt en kvalitativ analyse som har en sosiologisk bakgrunn, hvor en form for fenomenologi og sosialkonstruktivistisk interaksjonisme blant annet inngår. «Hvor vi gjennom den kvalitative analysen forsøker å identifisere hvordan det sosiale samfunn skapes ved handling, interaksjon og meningsdanning» (Tjora, 2018, s. 21). Metoden kalles stegvis-deduktiv induksjon (SDI). Den legger vekt på en empirinær koding av materiale uten noen forhåndslegde kategorier. Analysen skal munne ut i kunnskap i en mer generisk enn det empirien i seg selv representerer (Tjora, 2018, s. 7). Dette metodevalget forutsetter at det foregår en oppadgående induktiv prosess fra rådatamaterialet til konsepter eller teori, men at det samtidig foregår en nedadgående deduktiv prosess hvor man kontrollerer funnene mot teori. Det er en oppadgående prosess som er å oppfatte som induktiv, hvor man jobber fra rådata gjennom empirinær koding, som sammenfattes i en kodegruppering. Her ifra utvikles kodegrupper videre til utvikling av konsepter. Deretter foregår det en diskusjon av konsepter ved bruk av teori som kan ende opp i ny teori eller konsepter. Den siste delen fra kodegruppering og fram til målet teori er abduktiv, hvor man går fram og tilbake mellom teori og empiri. Dette er en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom deler og helhet som en følge av den hermeneutiske sirkel, som ender opp i en syntese som en helhet til slutt (Kvale, 2015). Målet med modellen har vært ifølge Tjora å kvalitetssikre kvalitativ forskning å gjøre den mer transparent. Metoden som Tjora har utarbeidet over mange år, har sin bakgrunn i Grounded Theory (GT) som ble utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss.

Et vesentlig premiss for den kvalitative analysen Tjora forfekter er en gjennomgående induktiv nysgjerrighet, hvor man jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter (Tjora, 2018, s. 9). Samtidig mener han at man skal ha ambisjoner om å jobbe i retning av generalisering og teoriutvikling.

SDI-varianten forsøker å redusere den kompleksitet som har kommet til å prege de mange retningene innenfor GT. Tjora hevder blant annet at SDI-modellen egner seg også for små prosjekter som mitt. At den er induktiv empirisk drevet, avviser på ingen måte betydningen

av teori. Kort sagt har SDI-modellen nysgjerrighet som utgangspunkt og konseptuell generalisering som mål.

Forståelse er ifølge Gadamer avhengig av visse fordommer, og enhver tekst får sin mening fra en kontekst. «Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster, å se utover intervjusituasjonen og være klar over at den kontekstuelle fortolkningsituasjonen er betinget av historie og tradisjon» (Kvale, 2015, s. 74).

Allerede under intervjuet starter jeg min fortolkningsprosess som Thagaard (2018) kaller fortolkning av første grad. Min fortolkning er knyttet til kommunikasjon med deltakeren. På dette nivået fortolker jeg det som hender i kraft at jeg er en deltaker. Annen grads fortolkning representerer ifølge Thagaard (2018) forskerens tolkninger av en virkelighet som deltakerne allerede har tolket. Dette kalles for dobbelthermeneutikk. Hermeneutikken går ifølge Thagaard (2018) svært langt i se på tekster som handlinger som kan fortolkes. Når jeg begynner å analysere teksten oppstår denne annen grads fortolkning mellom meg som forsker og teksten, hvor jeg bruker teori når jeg fortolker teksten. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv så blir ny kunnskap skapt i et samspill mellom meg og teksten. Og det er språket som konstituerer virkeligheten. Kunnskapen som blir skapt, er avhengig av det kunnskapssyn jeg har som forsker, og hos meg er den fortolkende og oppstår i relasjonen mellom meg som forsker og informant, og på nytt i relasjonen mellom meg og teksten. Fortolkningen av en tekst er ikke forutsetningsløs, den vil være påvirket av min forforståelse, vitenskapsteoretisk syn og mine verdier. Kunnskapsproduksjonen fortsetter gjennom analysen, rapportering og den farges av de teknikker og prosedyrer jeg har benyttet meg av underveis.

Jeg brukte dataprogrammet Nvivo i store deler av mitt analysearbeid. Jeg overførte mitt transkriberte datamateriale til dataprogrammet. Jeg jobbet et intervju om gangen, før jeg så på de samlet. Det handler om at man tar rådata slik de er, og reduserer de til meningsbærende enheter. Jeg brukte rett og slett det informantene sa som den første koden. Jeg har lagt ved en «screenshot» av SDI modellen og fra analyseprogrammet Nvivo som viser starten på den empirinære kodingen. Det neste jeg gjorde var gjøre disse om til beskrivende koder. De neste intervjuene kodet jeg ved hjelp av kodene som jeg hadde laget i det første intervjuet. Deretter startet jeg det Tjora kaller for kodegruppering, hvor jeg samlet kodene under tilhørende tema. Jeg har også lagt ved «screenshot» av deler av denne analyse prosessen. All tekst til kodene ligger som linker lett tilgjengelig i filene til programmet.

Programmet kommuniserer med word slik at jeg kunne bearbeide mine koder manuelt underveis med penn og papir. Det siste gjorde jeg manuelt etter at jeg hadde tatt utskrift av min kodebok, da jeg ikke fant ut av hvordan dette skulle gjøres i programmet Nvivo. Målet nå var å ytterligere redusere kodegruppen til noen få koder og hvis mulig ende opp i noen få hovedtema. Jeg fant tidlig i analysen at kultur for læring, samskapt ledelse, endringsledelse, relasjoner og forebygging, tillit og trygghet, eleven i sentrum, var mulige kodegrupper eller kategorier videre i prosjektet.

Mitt sosialkonstruktive perspektiv og mitt verdensbilde vil være med på å prege mine ulike forståelsesformer. Forståelsesformene preger hva jeg ser, hva jeg prioriterer, og hva jeg tenker. De vil være et resultat av mine fortolkninger og refleksjoner i en dynamisk prosess mellom empiri og teori. Jeg konstruerer fakta i en abduktiv prosess mellom empiri og teori, hvor også min forståelse og forforståelse vil prege de svarene jeg kommer fram til. Ved at vi blir klar over og bedre i stand til å gjenkjenne de forståelsesformene som påvirker oss, kan det åpne vår forståelse av verden mer, og vi kan utvikle oss som refleksive praktikere (Irgens, 2016, s. 50).

6.0 Diskusjon

Nordkapp videregående skole fremstår i dag i statistikken som et eksempel på en skole som skiller seg ut positivt i beskrivelsen om Finnmark. Som nevnt i innledningen har det imidlertid ikke alltid vært slik. Dagens situasjon er et resultat av utviklingsprosesser iverksatt tidligere av skolen. Diskusjonen av utviklingsprosessen er strukturert i forhold til analysen av data fra intervjuene. I kapittel 6.1 presenteres utgangspunktet for endringsprosessen, i kapittel 6.2 går jeg nærmere inn på hvordan endringsprosessen ble organisert og satt i system. og så diskuterer jeg motstand mot endringsprosessen.

6.1 Utgangspunktet for endringsprosessen

I dette delkapitlet skal jeg forsøke å svare på mitt første forskerspørsmål: *Hvordan var utgangspunktet for endringsprosessen ved Nordkapp videregående skole?*

Krav om endringer kommer med jevne mellomrom til skolen fra skoleeier og andre aktører i samfunnet. Det kan være krav om ny læring for å mestre danningsoppgavet og at elevenes læring skal optimaliseres. For skolen som organisasjon og som system krever det utviklingsarbeid for å klare å tilpasse seg de nye kravene. For Nordkapp videregående skole var kravet at flere elever skulle gjennomføre videregående opplæring. I en fylkeskommunal rapport (2020) gikk det fram at gjennomføringsgraden på 74,4 % i 2012-13 ikke var tilfredsstillende og et frafall på den yrkesfaglige utdanningen med hele 53,1% var rett og slett for dårlig. Budskapet fra skoleeier var at her måtte det skje en forbedring, og målsettingen til skoleeier var at flere skulle gjennomføre videregående opplæring.

Kravet fra skoleeier kan sies å representere et utvendig press på skolen, som bidro til å forsterke et allerede etablert utviklingsarbeid ved skolen. Som en informant uttrykte det:

Det var vel lenge før 2012 vi etablerte ressursteamet vårt, som skulle jobbe med elevene våre, trivsel og skolemiljøplan. I ressursteamet sitter rådgiver, ppt-rådgiver, elevkonsulenten, spesialpedagogikk koordinator og assisterende rektor

Skolen var altså tidlig ute med ute lokaltilpassede tiltak. Det ble fortalt at hensikten med ressursteamet var å følge opp elever som strevde med å mestre skolens krav eller hadde personlige utfordringer, og her var tidlig innsats, oppfølging og evaluering nøkkelbegreper for å bedre elevens situasjon. Dette er en møteplass der ansatte med ulik kompetanse møtes

for å finne løsninger på felles problemer eller utfordringer. Ressursteamet er en felles arena der læring, kommunikasjon og refleksjon er med på å fremme nye tenkemåter og muligheter. Kunnskapsutvikling på denne måten kan betraktes som en innovasjon, der ny kunnskap blir skapt i møtet mellom lærerne og elevene. En av informantene sier det på denne måten:

Da som en ekstra innsats for å hjelpe elevene våre. Da kan jo ressursteamet være et eksempel på det. Og det er veldig viktig at det sitter en fra ledergruppen der som er assisterende rektor. Som har ansvaret og må være handlekraftig og virkelig sette i gang tiltak for å hjelpe den enkelte elev som sliter.

Intervjuene viser at det var allerede gjort et godt stykke arbeid ved å etablere et godt arbeidsmiljø der folk snakket med hverandre om utfordringer i hverdagspraksisen og det var etablert tiltak for å hjelpe elever som sliter. Det var skapt et miljø der tillit og dialog var viktige bærebjelker i skolens kultur. Ledere og lærere var trygge på hverandre og våget å ta opp det de hadde på hjerte, det være seg pedagogiske utfordringer eller av mer personlig karakter. Ved at de snakker sammen, skaper de i det samme et felles språk og en mulig felles forståelse. Dette var vektlagt av tidligere rektorer og bevisst videreført av nye rektorer, noe sitatene fra informantene underbygger:

Det sier litt om den kulturen hun har fått til, og har vært veldig på at man ikke går rundt med ting i krokene, men tar opp ting.

Det var en kultur her på skolen som vi var så heldig å arve og som vi har videreutviklet.

Det var heldigvis en bra kultur her, skolen har jo endret seg og det lå en del til rette her.

Dette viser at det lå noe kultur i «veggene» på skolen som det var mulig å videreforedle. Intervjuene viser at det var utviklet en psykologisk trygghet som bygger tillit til hverandre. Det fremgår også at det har vært et lederskap som hadde en tydelig retning, med blant annet åpenhet som et grunnleggende fundament for dagens situasjon. Lederne støtter hverandre og er samstemte og drar i samme retning. Paulsen (2019) hevder at psykologisk trygghet er en nøkkelfaktor når hensikten er å utvikle ledergrupper der medlemmene kan håndtere komplekse arbeidsoppgaver uten frykt på sanksjoner når feil eller

korreksjonsbehov blir oppdaget. Hvis den ikke er til stede, vil effekten av andre læringstiltak forsvinne eller bli sterkt svekket etter hvert.

Dette forteller at skolen var nytenkende og at man ønsket å løse felles utfordringer med møter mellom mennesker med ulik kompetanse. Møte i ressursteamet er ikke et møte hvor assisterende rektor som er lederen, hadde ferdigtygde løsninger når møtet startet, og som han ønsket å presentere og andre ansatte skulle iverksette. Her møtes ansatte med forskjellig kompetanse for å oppnå en felles problemforståelse, som videre gir retning og mål for arbeidet. I dette arbeidet kommer det fram at tillit, medvirkning og samarbeid er limet i dette arbeidet. Edmondson (lest i Paulsen, 2019) hevder at heterogenitet i grupper verdsettes som en kilde i læringsprosesser og forbedringer i praksis. Videre kjennetegnes slike miljøer av at ulik kompetanse og ulik livserfaring som en styrke, i ei slik gruppe er det rom for å komme med nye ideer, selv om en er usikker på om de har potensiale. Med tillit og trygghet i bunnen, har skolens ledelse lagt forholdene til rette for en lærende kultur som et redskap for skoleutvikling. Med støtte fra ulike nasjonale satsinger som for eksempel vurdering for læring 2010-2014, der skolebasert kompetanseutvikling var nedfelt som et hovedprinsipp. Har skolen på den måten søkt og bygd kompetanse eksternt og internt, og satt en kollektiv læringsprosess som et bærende element i endringsprosessen.

En av informantene uttrykte seg på denne måten:

På 1990 tallet var det politiske strømninger som kom fra OECD og New Public Management ble ført frem, rektor hadde all makt, bare han skaffet kvalifiserte arbeidere og dem underviste i gjeldene lærerplaner. Etter hvert kom det internasjonale reformer da spesielt fra OECD som også nådde til Norge. Mer sentralstyring fra myndighetene som førte til nasjonale prosjekter. Det var i en tid som førte til økt arbeidsledighet blant ungdom. Og skille mellom de som fullførte og de som ikke fullførte videregående skole førte til sosioøkonomiske forskjeller og kanskje førte dette til at myndighetene ønsket en sterkere styring av videregående opplæring.

Her kommer det fram at skolelederen har oversikt over hvilke politiske ideer og strømninger som er med på å forme utdanningssamfunnet i Europa, og som er blitt tatt opp av norske styresmakter og videreført som norsk utdanningspolitikk. New Public Management er tuftet

på neoliberalistisk tankegods hvor økt profitt er en av målsettingene, og det kunne man oppnå med å styre flere igjennom videregående oppæring. Det var et nytt målstyringsystem og forvaltningssystem som ble innført med Kunnskapsløftet (LK06) skulle sørge for en ovenfra og ned styring og kontroll på hvordan skolene jobbe mot en økt kvalitetsutvikling, samtidig som at det skulle føre til en økt gjennomføring av videregående opplæring. I en evaluering utført av blant annet NIFU STEP om denne formen for styring førte til den ønskede utvikling var konklusjonen at en ovenfra ned styring ikke var tilstrekkelig (Møller et al., 2009). Det førte også til en økt spenning mellom politisk styring og lokal profesjonell styring ved skolene. Det sosioøkonomiske aspektet var at frafall i videregående skole er svært kostbart for staten og en usikker økonomisk framtid for elevene. Dette førte ikke til en økt gjennomføring verken lokalt eller i landet for øvrig. Ledelsen ved skolen så denne svake gjennomføringen ved skolen og tok grep i de nasjonale satsingene som for eksempel NY GIV, og tilpasset disse til skolens kontekst. Ny GIV var en nasjonal tiltaksplan for å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring. Ordningen ble innført i skolen fra 2011. Denne systematiske oppfølgingen blir fulgt opp av ressursleder. Det er utviklet en fortolkningskompetanse rundt arbeidet med å forbedre elevprestasjonene, hvor de jobber i grupper når de skal evaluere kartleggingsprøver og andre elevundersøkelser. Denne kompetansen kan ofte være mangelfull ved skolene ifølge Paulsen (2019), som kan føre til en for svak oppfølging av den enkelte elevs læring. Her følger opp de elevene med svakest resultat, som har respondert godt på denne tette oppfølgingen. Det ble tilføyd av en annen av deltakerne at ingen forlater denne skolen uten at vi vet om det.

Den samme informanten fullførte sitt resonnement på denne måten:

Vi har tatt tak i de nasjonale føringene og vi har hatt rektorer med blikk for kvalitet og vi har hatt et ønske om å forbedre oss fra ledergruppen hele tiden. Så vi har bare tatt tak i disse nasjonale prosjektene og de føringene fra skoleeier som er blitt ført fram. Om å øke antall elever som består i alle fag, øke gjennomføringen og hjelpe de som stryker det er jo også et viktig tiltak vi gjør da hvis en elev stryker i et eller flere fag på VG1, tar vi tak i det på høsten i VG2 og hjelper den eleven med repetisjonsundervisning og det med å melde seg opp til eksamen for å bestå i strykfagene, de får en sjanse til. Vi gjør et systematisk arbeid.

Her kommer det fram at man tar tak i de elever som stryker på Vg1 tidlig på høsten på Vg2 og legger forholdene til rette med systematisk repetisjonsundervisning, og sørger for at de er oppmeldt til ny eksamen. Alle elever er like verdifulle for de som jobber på skolen, de gir ingen opp før de har gjort det de kan for at eleven skal kunne oppleve å lykkes. Dette viser at skolen har gjort et verdivalg ved at alle elever er likeverdige uansett skoleprestasjoner. De har et klart mestringsperspektiv i måten de tilnærmer seg for å gi eleven fornyet mulighet til å bestå. Det handler om å ha fokus på elevens styrker og ressurser, og det å tro på at de kan mestre det de står ovenfor, og det er smittsomt når eleven forstår at noen har tro på han (Bandura lest i Paulsen, 2019).

Hvordan kommer man fram til tiltak i ressursteamet?

Vi deler erfaringer fra fellesrefleksjon om klasseledelse, og samler de gode kreftene med den nødvendige kunnskapen. Helsesykepleieren var et scoop, vi var litt bekymret i starten hvordan det ville bli. Men jeg var ikke det med min bakgrunn som sykepleier. Det jeg ikke sa er at det forebyggende arbeid er det viktigste bare for å understreke det. Vi drar hjem til elever som er i faresonen, som har mye fravær og vi er bekymret. Jeg som assisterende rektor drar hjem for å snakke med eleven om nødvendig helsehjelp, så det er stor spennvidde i måten vi jobber på. Vi har felles refleksjon og diskusjon som munner ut i tiltak som blir utført av klasseleder.

Intervjuene viser at erfaringsdeling og felles refleksjon er viktige elementer i dialogen i ressursteamet for å komme fram til en felles forståelse. I skoleåret 21/22 har de utvidet teamet med helsesykepleier, det blir fortalt at hun sitter med mye god kompetanse og har oversikt hvor de kan søke hjelp i spesielle tilfeller. At de drar inn helsesykepleier inn i ressursteamet, viser at ledelsen er nyskapende og stadig på jakt etter å forbedre et velfungerende team. Det kommer frem flere ganger i løpet av samtalen at nysgjerrighet, søke ny kunnskap og et reelt ønske om forbedring er drivkrefter i måten å søke utvikling på. På skolen er tidlig innsats noe som de prøver å etterleve, men de strekker seg også langt for å hjelpe elever som trenger det. De drar på hjemmebesøk og prøver en siste gang å snu eleven i døra, ved å spørre om det er noe mer en kan gjøre for at de skal velge skolen istedenfor å slutte. Eleven må også selv skrive under på at de slutter på skolen, for eleven kan de siste tilnærmingene gjøre, at eleven skjønner at han har en verdi utover det å bare

være en elev. Og at eleven opplever anerkjennelse ved at her vil de meg vel og ønsker virkelig at jeg skal fortsette på skolen. En informant kommenterte dette på denne måten:

Vi gir oss ikke, selv om du skal skrive sluttmelding, må du gjennom vår ressursteamkvern.

Kort oppsummert så er svaret på det første forskerspørsmålet at kimen til endring allerede var etablert ved skolen før kravet om økt gjennomføringsgrad ble stilt i 2012-2013. Kravet bidro til å sette søkelyset på nødvendigheten av endring og legitimerte den allerede etablerte endringsprosessen ved skolen. Med tillit og trygghet i bunnen har skolens ledelse lagt forholdene til rette for en lærende kultur som et redskap for skoleutvikling og en profesjonalisering. Gjennom støtte fra ulike nasjonale satsinger, som for eksempel vurdering for læring 2010-2014 der skolebasert kompetanseutvikling var nedfelt som et hovedprinsipp, har skolen søkt og bygd kompetanse eksternt og internt og satt en kollektiv læringsprosess som et bærende element i endringsprosessen.

6.2. Endringsprosessen satt i system

I dette delkapitlet skal jeg forsøke å svare på mitt andre forskerspørsmål: *Hvordan ble endringsprosessen organisert?*

Intervjuene viser at det er gjort flere endringer ved skolen. Det er samspillet mellom endringene som gjør at det er mulig å bruke begrepet system endring. Det er ikke et grep som er viktigere enn de andre, det er systemet og relasjonen mellom grepene som er viktig. Helheten trår tydelig fram i måten de ønsker å lede skolen, hvor de menneskelige ressurser, relasjon mellom disse til å skape noe sammen er sentrale bærebjelker i organisasjonen. Alle informantene uttrykte seg på denne måten

Alt henger sammen med alt.

Første gang jeg hørte det oppfattet jeg det som et muntlig mantra, som kan bety en trylleformel. Når alle informantene gjentok det samme utsagnet «alt henger sammen med alt» var dette noe som la meg på sinnet og da jeg leste meg opp i systemteori og systemisk ledelse skjønnte jeg at den profesjonsutviklingen og skoleutviklingen skolen driver på med har klare spor av systemisk tankegods. En skole er et komplekst system og da trenger den en kompleks tilnærming og da kan systemisk ledelse og kollektiv læring være en farbar vei.

Begrunnelsen er at skolen er et komplekst sosialt system og derfor for komplisert til at en rektor kan lede den effektivt alene (Paulsen, 2019).

Analysen av intervjuene viser at organisatoriske endringer som etablering av en ledergruppe, etablering av utviklingsteam, utvikling av årshjul med eleven i fokus og systematisk arbeid med å få flere elever til å fullføre, har vært viktige elementer i strategien ved Nordkapp videregående skole.

6.2.1 Etablering av en ledergruppe

Hensikten med å danne en ledergruppe var å spre lederfunksjonene på flere personer og utnytte ledelseskapasiteten. Det ble klart uttrykt at på denne skolen er det vi som leder. På denne måten oppnår man en personlig distanse til lederrollen, hvor man som leder ikke skal finne svarene på alt, men at man samlet utvikler sin læringskapasitet for å finne gode løsninger. Jeg oppfatter at rektors rolle blir å vise i hvilken retning skolen skal utvikle seg og at han leder ikke ved hjelp av sin posisjon, men utvikler en relasjonell maktforståelse, hvor det å samkonstruere beslutninger og løsninger er den valgte måten å lede på. Her bygger de en relasjonell tillit som stadig er i bevegelse og som må fornyes underveis, der man har tiltro til hverandres kompetanse. Der man legger vekt på at de ansatte får bruke sin kunnskap, dele den og utvikle ny kunnskap basert på samskapt læring (Klev & Levin, 2021). Denne måten å lede på hvor man ikke inntar en ekspertposisjon, men tar rollen som en prosessleder som koordinerer og samskaper det som i situasjonen er den best mulige forståelsen og løsninger, er en tilnærming som ligger innenfor systemteorien. Det er den sosiokulturelle måten å forstå kunnskapsutvikling som kommer til syne, hvor man sammen skaper ny kunnskap. Skolens ledelse har her vært nyskapende og innovativ ved at skolen skulle ledes gjennom et læringsfellesskap.

En av gruppemedlemmene sa dette:

Jeg snakket med forsker Eifred Markussen som avsluttet en undersøkelse her med oppfølging av sluttet i videregående skole. Så sto vi og drodlet litt i lag. Så sier jeg til han at vi har prøvd å lage en vi-kultur og prøvd å lede skolen gjennom ledergruppa.

Dette viser at deres form for ledelse er et bevisst valg, og dette er elementer fra systemisk ledelse som kommer til syne. Der man vektlegger den relasjonelle formen for å lede på, i

motsetning til den tradisjonelle forståelse av makt knyttet til en bestemt person i en bestemt posisjon. På denne måten bruker de kompetansen i gruppa for å finne gode løsninger, og at man skaper gode løsninger sammen. Dette beskriver Irgens (2016) som et fortolkende og konstruktivistisk perspektiv, hvor syn på endring blir sett på som en læringsprosess. Der lærende, delegering, meningsskaping, utforskende og prosess er nøkkelbegreper i måten å lede på. Dette synet på ledelse står i motsetning til det evidensbaserte måten å styre på som har preget skoleledelse etter innføring av kunnskapsløftet i (2006). Disse to forskjellige perspektivene på ledelse har konsekvenser for måten man leder endringsprosesser. Den fortolkende tilnærming går igjen som en tilnærming for hvordan endringsprosessene ved skolen blir ledet. Min tolkning er at de som har tatt ledelsesutdanning har fått nye ideer der som de tror på og har ønsket å sjekke ut i praksis. De er tydelige på at det er i de gode prosessene vi finner de gode svar.

En annen av informantene uttrykte seg på denne måten:

Vi tenkte og da jeg kom inn i ledergruppa i 2012 da var vi 3 nye, vi brant veldig for dette vi hadde vært lærere og kjente hvor skoen trykte og hadde lyst å endre på det meste(ler) vi syntes det manglet en rød tråd på skoleutviklingen, vi sa vi hadde eleven i sentrum, men vi syntes det manglet at handlingen var jordet.

Her kommer det fram at det lå en indre motivasjon og en erfaring som lærere for å bygge videre på den dialogbaserte kulturen som var i støpeskjeen, fundamentet til utvikling av skolen var i emning. De uttrykker sterkt at på denne skolen har vi eleven i sentrum og det skulle gjøres synlig i hverdagen. Det var med andre ord kommet ledere på plass som ønsket en endring på den daværende situasjon, det handlet om å finne en farbar vei for å skape de nødvendige endringene for å øke gjennomføringsgraden. Gruppen ble etablert med tre av skolens lærere som alle hadde tatt rektorutdanning og dermed skaffet seg en kompetanse som de ønsket å videreutvikle gjennom praksis. Dette viser at skolen hadde tro på egen kompetanse og tok i bruk de ressursene de hadde tilgjengelig. Bandura (lest i Paulsen, 2019) bruker begrepet mestringstro, som tro på egen kapasitet til å skape retning, organisere og utføre handlinger for å nå gitte mål. Det å ha tro på egen kapasitet for å utføre jobben skaper igjen forventninger til at de vil lykkes med jobben (Paulsen, 2021, s. 105). Denne mestringstroen fører til læring, som blir selvforsterkende når gruppa erfarer at de lykkes med sitt arbeid. Etter hvert har gruppa erfart at de har evnen til å overvinne utfordringer og

fått en utholdenhet til å takle vanskelige situasjoner. Dette fører ifølge Paulsen (2021) til økt tro på fremtidig mestring når en legger innsats i arbeidet. Etableringen av ledergruppen med tro på egen kompetanse er et eksempel på systemtenkning i praksis. Thomas Dahl (2018) hevder at i denne formen for desentralisert kompetanseutvikling som kommer elevene til gode, må lærerne som skal utvikle sin praksis være med i prosessen.

På vår skole er det ledergruppen som styrer skolen, det er vi tydelig på utad. Innad i ledergruppa kan man uttrykke all slags følelser, å diskutere ting, det kan være slik at en er så prinsippfast at hun ikke ser hva som er det beste for skolen eller, i slike situasjoner må vi kanskje diskutere gjennom flere ganger, men det er ikke sikkert vi blir enig heller. Det må vi kanskje bare fortsette videre med det på neste møte. Man må bøye seg for flertallet hvis man er uenig. Til syvende og sist så er det rektor som bestemmer, men ofte kommer vi til enighet.

Dette viser en tillit og psykologisk trygghet i ledergruppa og man tar seg god tid til å finne en løsning på den oppgaven de står overfor. De er løsningsorienterte hvor en god løsning for skolen er siktemålet. Man jobber mot konsensus, men lederen må vise retning hvis det er nødvendig. Dette er i systemisk perspektiv på ledelse en sentral oppgave for en leder. Det blir uttrykt av informantene at her leder vi gjennom prosess. I bunnen av denne måten å lede på handler det om læring på individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå, det vil si det som betraktes som et økologisk læringssystem (Paulsen, 2021). I et slikt system er kollektiv læring et nøkkelord, hvor læring foregår i en sammenhengende syklus, hvor kollektiv læring er et komplekst prosjekt, som krever medarbeidere som er motivert for læring og har ferdigheter i gruppelæring (Paulsen, 2021, s. 21). Det er rikelig med empiriske studier, som viser en sterk sammenheng mellom skolers kapasitet til kollektiv læring og deres måloppnåelse i elevenes sfærer, slik som elevenes læring, mestring, elevenes engasjement og identifikasjon med skolen. Et eksempel på det siste fra denne skolen er at elever som står i fare for å stryke fortsetter å møte opp på skolen, for skolen er en plass de trives og føler tilhørighet. Det er rett og slett viktig å møte opp på skolen for å få dekket sosiale behov i hverdagen.

De siste årenes læreplanreformer inneholder klare retningslinjer om at skoler skal jobbe mot å utvikle profesjonsfellesskapet til lærende felleskap. Her blir det også synliggjort at å drive

med endringsledelse trenger påfyll av kunnskap som tre av lederne har fått gjennom rektorutdanningen. Denne tause kunnskapen, som lederne har ervervet seg gjennom utdannelsen, som også kan kalles skjønn, må oversettes og gjøres om til praksiskunnskap i praksisfellesskapet i ledergruppene, slik at de får en felles forståelse og aksept for hvilke endringer som må gjøres for å nå skolens mål. Ledernes påfyll av ledelsesutdanning styrker deres autoritet i utførelsen av lederjobben.

6.2.2 Utviklingsteam

Skolen var nå begynt å få utviklet ulike ledelses- og utviklingsgrupper.

Om det kommer en professor på besøk så ser vi muligheten i at her kan vi skape noe sammen. Nu har vi en gylden mulighet. Samskapt læring. En annen liten ting jeg glemte å si, vi kan ikke belønne lærerne med penger, men vi kan gi dem oppgaver der de kan utvikle seg selv og selvfølgelig videreutdanning. Det oppfattes om en belønning å få lov å ta videreutdanning

Her kommer det fram, at her må man gripe muligheten til samskapt læring, hvor man viser en forståelse for at kunnskap skapes i møte og samtale mellom mennesker, preget av at det på skolen er et ønske om selvutvikling, hvor nysgjerrighet og søken etter ny kunnskap og økt kompetanse, er de indre drivkrefter for å kunne gjøre en bedre jobb hos både ledere og lærere. Denne innstillingen og tenkemåten kommer tydelig fram hos intervjupersonene. Det ser ut til at de har klart å skape en kultur der samhandling og samarbeidslæring inngår som et sentralt ledd for endringsprosessene som foregår kontinuerlig i skolemiljøet. Men samskapt læring er noe mer enn samarbeid, det er å lage noe sammen. Det handler om å utvikle kunnskap kollektivt i et samspill i praksisfellesskapet. Dette kan videre være med på å bygge kapasitet for de voksnes kollektive læring. Paulsen (2021) hevder at i det gruppebaserte perspektivet på skoleledelse som er nevnt av flere av informantene, inngår læring i grupper som et viktig element, der aktørene er gjensidig avhengig av hverandre. Der læreprosessen er relasjonell og et grunnleggende element for å skape innovasjon, utvikling og realisere elevenes læringspotensial.

Vi har skapt et engasjement i ledergruppa om å ønske om å nå våre mål om å få flere igjennom videregående opplæring. Vi har bygd en merkevare

som har gitt stolthet og tilhørighet på arbeidsplassen for vårt samfunnsoppdrag. Vi ønsker hele tiden å forbedre oss, være nysgjerrige og utvikle oss. Vi er i ferd med å bygge et profesjonsfellesskap. Vi har skapt en stolthet med å gi utdanning og opplæring til vår ungdom. Vi ønsker hele tiden å forbedre oss og ikke hvile på våre laurbær.

De har klart å skape en kollektiv entusiasme og ansvarlighet for å jobbe mot skolens mål og økt gjennomføring. Ved siste måling i 2020 var den på 90% og det er godt over landsgjennomsnittet. Skolen har høstet anerkjennelse, og dette skaper en sterk motivasjon og mestringstro som er sterke drivkrefter for å fortsette utviklingsarbeidet. Det at de sammen har skapt en skole som vekker stolthet, og som kjennes ut som mer enn en arbeidsplass, er sterke drivkrefter i samfunnsoppdraget som er danning og utdanning. De har klart å holde fokus på å utvikle det kollektive læringsfellesskapet, samtidig som de ikke har glemt at de er der for at eleven skal lære. Da må også den enkelte lærer stadig søke etter å utvikle sin undervisningspraksis, for det er jo i møte mellom lærer og elev mye god læring blir skapt. Og at de har lyktes i sitt arbeid har vært en katalysator til å søke etter ny praksiskunnskap.

Det var fakkeltog på lørdag i anledning nedleggelse av studieprogram ved skolen fra fylkeskommunen som økonomiske innsparingstiltak.

Dette viser at skolen har klart å skape et lokalt engasjement hvor skolen har fått en sosial posisjon og betydning for lokalsamfunnet utover det å bare å være en skole. Her møtes elever fra ulike distrikter hvor skolen blir en smeltedigel for kunnskap og danning, som også lokalsamfunnet ser verdien av. Skolen bidrar med på å videreutvikle lokalsamfunnet med sitt innhold og ulike aktører som samhandler for å drive kunnskapsutvikling. Denne skolen mistet to desentraliserte studietilbud på grunn av økonomiske innsparingstiltak fra høsten 2022, hvor elevene går Vg1 på hjemmeplassen.

Vi laget et skoleutviklingsteam, med tillitsvalgt ,3 ledere og 3 lærere i rotasjon. Så vidt jeg klarer å se var vi den første videregående skolen som dannet et skoleutviklingsteam som kunne gjøre vedtak.

En annen uttrykker seg på denne måten:

Utviklingsgruppa er bredt sammensatt hvor fagforeningene også er representert. Slik at de kan ha klubbmøte om skoleutvikling. I dag skal vi gå gjennom elevundersøkelsen der vi identifiserer tema. I år ser vi at vi har fått tilbakemelding på vurdering for læring og elevmedvirkning. Vi har sett dette i fjor også. Vi bestemmer ikke dette selv, men vi tar det opp i et fellesmøte i uke tre på nyåret. Dette ligger som et fundament for skoleutviklingen slik at alle får være med i prosessen. Men det er ikke slik at alle skal være med på alt. Lærerne i skoleutviklingsgruppa roterer.

Her forteller en av lederne at de har tatt endringsprosessen et skritt videre ved å dra både fagforeningen og lærere inn i et skoleutviklingsteam. Skolens ledelse fører videre prinsippet om å spre lederskapet, ved å involvere både fagforeningen som representerer makt, og lærere som byttes ut etter en tid i utviklingsgruppa. Det blir fortalt at lærere får muligheter for å være prosjektledere, og de får oppleve å være likeverdige i beslutningsprosesser ved at utviklingsgruppa kan gjøre vedtak. I dette samspillet er lokale tillitsvalgte viktige aktører som medspiller for skolens ledergruppe hevder Paulsen (2019). Medbestemmelse og medvirkning er sentrale verdier som blir ivaretatt på denne måten. Min tanke er at dette samarbeidet har vært med på å skape et medansvar og forpliktelse blant de uformelle lederne til å følge opp beslutninger. Irgens (2016) hevder at et slikt partsamarbeid kan være med å utvikle den kollektive kapasiteten, som stadig mer forskning viser er nødvendig for å utvikle en god skole. En av lederne sier at dette gir også muligheter til å ta opp skoleutviklingsaker på fagforeningsmøter. Denne måten å drive skoleutvikling bygger også kompetanse hos disse uformelle lederne i gruppa, og er en bekreftelse på at skolens ledelse er opptatt av å drive skoleutvikling og ledelse helt ned på lærerplan.

Dette gir mulighet til å forankre beslutninger hos lærere som vet hvor skoen trykker, og de får et eierskap til utviklingsprosjekter. Det styrker bindeleddet mellom skolens ledelse og lærerfellesskapet. Når nasjonale satsninger skal tilpasses lokal kontekst, noe som de har god erfaring med, er den tillitsvalgte en viktig medspiller for skolens rektor og ledergruppe. Og at skolens ledelse tilnærmer seg endringer og utvikling nedenifra og opp, istedenfor ovenfra og ned. Det siste alternativet er lite fruktbart ifølge Irgens (2020). Denne gruppa gir også muligheter for å være en sparringspartner for lederne, hvor de kan lufte ting og lærerne kan komme med kritiske innspill. De har i tidligere læringsprosesser brent seg på at lærere har

etterspurt forankring i lærerkollegiet, da er det kanskje en strategisk tanke bak å involvere lærere på rotasjon inn i utviklingsgruppa. Når lærerne forlater utviklingsgruppa er muligheten stor for, at de blir påvirkningsagenter for de beslutningene de har vært med å forme. På denne måten operasjonaliserer skolen ønsket fra sentrale skolemyndigheter om at kompetanseutviklingstiltak må kobles tett på skolens egen praksis. En slik tilnærming til kompetanseutvikling av ledere og lærere, har vist seg også å ha betydning for elevenes læring (Paulsen, 2021).

Å involvere lærerstemmene på beslutningene vi tok. Også begynte vi å jobbe prosessorientert. ...Jeg må bare si at på denne skolen har vi hatt et utrolig godt samarbeid med organisasjonene.

6.2.3 Utvikling av et årshjul med eleven i fokus

Gjennom intervjuene kommer det tydelig fram at ledergruppa jobbet med å systematisere aktivitetene ved skolen over året med eleven i sentrum.

Vi startet sakte, men sikkert, begynte med å lage en møteplan hvor vi satte av tid til alle tingene-hvis jeg skulle prøve å dra dette sammen så har vi i dag to styringsdokumenter som er sentral det er møteplan og års hjulet. Møteplan setter av tid og årshjulet sier når ting skal gjøres, det jeg tror vi har greid er at hvis du spør lærerne så er jeg helt sikker på, at de svarer at vi har eleven i sentrum i alt

En annen informant kom med dette utsagnet:

Eleven skal være i sentrum i teori og praksis, elevene blir sett og føler at vi vil dem vel.

Det viser et ønske om å skape en felles utviklingsplan hvor det kommer tydelig fram hvordan skolen ønsker å framstå både innad og utad. Der skolens perspektiv på verdier, kunnskap og kompetanse kommer tydelig fram, rett og slett et styringsverktøy for å jobbe mot samfunnsoppdraget og skolens lokale mål. Det at eleven er siktemålet i alt arbeid, har de klart å få en felles forståelse for og det vises også i deres planer, og i praksisfelleskapet på skolen. Her kan det se ut som de styrer ut ifra et syn på at kunnskap utvikles i strukturelt perspektiv, hvor man benytter forskningsbasert kunnskap hvor det er en klar struktur, avklarte deltakere i grupper med gitte oppgaver, hvor mål, hensikt og resultatevaluering inngår. Irgens (2016) hevder at i teori om forståelsesformer er det nødvendig med både det

strukturelle perspektivet og det fortolkende perspektivet, av og til samme tid andre ganger til hver sin tid. Her kommer det fram at ledelsen ved denne skolen skiller hvor, hvorfor og hvordan og når de bruker de ulike kunnskaps perspektivene i læringsprosessene. Dette vitner om klokskap når de behersker å bruke ulik kunnskap til rett tid og på rett måte.

Det blir fortalt at realfagslærer kjører ettermiddagsundervisning og at det er blitt et sentralt møtested for både faglærere og elever, hvor man virkelig føler at det gir et utbytte både sosialt, kollegialt og bedre læringsutbytte hos elevene. Dette viser at de har klart å utvikle en ansvarlighet og lojalitet som går utenpå det man kan forvente med tanke på å nå skolens mål, som gjør at lærere strekker seg langt for at elevene skal få en best mulig opplæring. Her kommer det fram at lærernes holdninger til å investere tid sammen med elevene, kan gi et relasjonelt utbytte som de vil profitere på, i samhandlingen med elevene på dagtid i klasserommet. De viser gjennom handling at de vil eleven vel, noe som kan være med på å utvikle en god relasjon mellom lærer og elev, som gir et godt grunnlag for at eleven åpner opp for å ta imot læring. Dette krever et relasjonsperspektiv på ledelse, der dialogen har en sentral plass og læreren er sensitiv for elevens opplevelsesverden. På denne måten kan eleven oppleve å bli sett og anerkjent av læreren, slik at de utvikler tro på seg selv (Moen & Buli-Holmberg, 2019, s. 28). Og nettopp det å bli anerkjent, handler ifølge Løvlie Schibbey (lest i Mikkelsen, 2019) om å vende blikket tilbake å se om igjen. Her kan det bety at lærer og elev forholder seg til hverandre som subjekter, og læreren møter eleven med interesse og sitt ekte jeg.

Lærere stiller opp på onsdager og gir leksehjelp av eget ønske. De får lønn for det. Dette er blitt så populært på realfag og studieforbereende at det er blitt en sosial greie. Dette viser jo litt av en dedikasjon og kanskje har vi nådd ut med eleven i sentrum er viktig på en del områder.

Det var i 2017 vi begynte skikkelig med systemarbeid med felles pedagogisk plattform, vi jobbet ut årshjul og møteplan for ledergruppa, for på en måte å få mer system på arbeidet vårt. Mye av tilbakemeldingen fra lærerne var mangel på tid. Involvere lærer- og elevstemmene på beslutningene vi tok. Også begynte vi å jobbe prosessorientert med elevundersøkelsen og så videre

Her tar utviklingen et steg videre ved at man ønsker å utvikle en helhetlig profesjonsplattform hvor en visjon også etter hvert kommer på plass «Godt arbeidsmiljø for alle ansatte og elever, preget av en delingskultur». Målet med arbeidet er å få en bedre strukturkvalitet og heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet hvor man også er lydhør for medvirkning fra både lærere og elever. Hvor jeg oppfatter at det her er snakk om å utvikle en profesjonell læringskultur, Det handler om et paradigme skifte, fra mitt og ditt til vårt, hvor den individuelle ekspertise blir videreutviklet i læring i grupper. Det at de benytter seg av ordet lærer- og elevstemme hvor hver av stemmene er opptatt av å si sin mening er viktig fordi de alle representerer en stemme i relasjonssystemet.

Ved prosessorientert tilnærming handler det om et perspektivskifte til et prosessperspektiv, hvor for eksempel andre enn ledere kan være prosesseiere og det kan være en utfordring for enkelte ledere. Fokuset vil også være på utførelsen av hele prosessen, slik at prosessferdigheter stadig kan forbedres. Spesielt elevene trenger en opplæring i hvordan de skal utvikle ferdigheter for økt elevmedvirkning. Når det gjelder arbeidet med elevundersøkelsen hevder Paulsen (2019) at skolene trenger fortolkningskunnskap for å oversette slike undersøkelser til skolens kontekst.

Vi i ledergruppa gir feedback til hverandre og på den måten smitter det kanskje over fra leder til lærer, slik at han gjør det samme til elevene. Vi prøver å rose våre kolleger slik at de blir motivert til å gi best mulig opplæring til våre elever.

Utsagnet forteller at det foregår en systematisk modell-læring i ledergruppa, og modell-læring er tilegnelse av holdninger, væremåte, kunnskap og ferdigheter gjennom å observere andre personer. Praktisering av dette i ledergruppa kan være hensiktsmessig for å overføre dette fra leder til lærer og til sluttproduktet lærernes yrkespraksis i klasserommet. Erfaringslæring forteller at å gi ros i opplærings situasjoner er mer effektivt enn å gi ris.

Så skal jeg avslutte med essensen i hele greia er at vi er «tett på hele greia» fra ressursteam, lærer, avdelingsleder, vi er på alle elevene, vi fokuserer på tilpasset opplæring. Vi fokuserer på den enkelte vi er en passelig liten skole så vi har et godt overblikk over alle elevene. Vi snur mange i døra. De som er på tur til å slutte er vi på med engang, ved at alle er så oppmerksomme på dette, vi har klart få å indoktrinert

gjennom de prosessene vi har kjørt, gjennom de tiltakene vi har satt på, så har vi fått de her tingene til.

Intervjuene viser et omsorgsblick med elevens ve og vel i sikte, og skolens størrelse gjør at de klarer å holde det tilstrekkelige overblikk for å kunne følge den enkelte elev tett opp. Tilpasset opplæring er et begrep som kan forstås utfra et individperspektiv, som er et smalt fokus på den enkelte elev eller et systemperspektiv som favner bredt, med fokus på eleven i fellesskapet. I det siste perspektivet er det ifølge Lillejord (2009) snakk om hvordan flest mulige elever får et best mulig læringsutbytte. Mitt inntrykk er at skolen har en forsterket opplæring på elever som har utfordringer i forhold til det å fullføre opplæringen. Potensielle frafallselever blir tidlig oppdaget og tatt hånd om av blant annet ressursteamet, der de får individuell oppfølging av helse- eller faglige utfordringer. Dette systemarbeidet har vært viktig for at skolen har lyktes med å redusere frafallet blant skolens elever.

6.2.4 Elevkonsulenten

På spørsmål hvilken rolle elevkonsulenten hadde i det forebyggende arbeidet, ble det svart på denne måten:

Elevkonsulenten er viktig i det forebyggende arbeid, som følger opp elever både på dagtid, ettermiddagstid og kveld. Hun tar også med seg alvorlige saker inn til ressursteamet. På den måten fanger vi opp situasjoner tidlig slik at vi kan komme litt i forkant, og følge dette opp tett. Vi slipper ikke saken før den er løst. Vi evaluere fortløpende og tett. Vi har tidlig innsats ved fravær.

Elevkonsulenten er skolens «altmuligmann», som deltar i ressursteamet, underviser i kroppsøving, og er også en aktiv aktør på fritiden. Hun er lærer av utdanning og har vært tolv år i denne stillingen som ikke er lovpålagt. Hun er aktiv både på dagtid og kveldstid, hvor hun på kveldstid er med på å tilrettelegge et unikt fritidstilbud for elevene. Lillejord og kolleger (2015) slo fast at tidlig innsats, lokaltilpassete tiltak og en grundig evaluering var tiltak med stor effekt for økt gjennomføring. Et eksempel på et slikt lokalt tilpasset tiltak er elevkonsulenten som er blitt en viktig forebyggende aktør, hvor man tidlig oppdager at elever sliter på skolen, eller har andre personlige utfordringer. Elevkonsulenten sitter på erfaring og kompetanse og jobber relasjonelt med å få tillit og god kontakt med elevene. Siden skolen har omtrent 40 % borteboere, blir denne jobben særdeles viktig for at skolen

kommer i gang med tidlig innsats, og tett oppfølging av elever som har behov for denne støtten for å kunne fullføre skolegangen. Ressursteamet styrer alt av skolemiljøtiltak og er en aktiv medspiller for at elevene skal trives både på skolen og i fritiden. Ressursteamet har møte hver 14. dag, men ingen fast agenda, da de behandler fortløpende saker som dukker opp.

Hovedsaken med alt vi gjør er forebyggende arbeid og ressursteamet styrer alt av trivselstiltak. Vi har en rekke tiltak så langt som her ifra til månen, innenfor det sosiale og idrett som ressursteamet er inne for å koordinere dette for å skape trivsel, inkludering og forebyggende.

Dette viser at det er en stor bredde i det forebyggende arbeid som foregår ved skolen, de har på mange måter et helhetlig tilbud som tar hånd om både elevens skoletilbud og fritid. Det uttrykkes tydelig at skolen bruker tid og ressurser for at elevene skal trives på skolen og det er en rett alle elever har ifølge opplæringsloven. Samtidig viser forskning at det er positiv sammenheng mellom trivsel og læring (utdanningsdirektoratet, 2021). Elever som trives har mindre sjans for å forlate skolen underveis i opplæringsløpet. Her handler det å være inkludert om at alle føler seg som del av et fellesskap, og at den enkelte våger å være seg selv og at de godtar hverandre slik de er. Det å ha et bevisst øye for utestenging og ta tidlige og tydelige grep gjennom bruk av kompetansen i ressursteamet som kan gjøre en forskjell om eleven fullfører eller ikke i sin ytterste konsekvens. Ved Nordkapp videregående skole er de oppmerksomme på og opptatt av disse sentrale elementene, og jobber profesjonelt i team for at elevene skal ha et best mulig skole- og læringsmiljø på skolen. Det gjør det lettere og trives for elevene som har flere formelle og uformelle møtepunkter i løpet av dagen som gir muligheter for å styrke tilhørighet og relasjonene på tvers i miljøet. Som to av informantene uttrykte det

Vi snur mange i døra. De som er på tur til å slutte er vi på med engang, ved at alle er så oppmerksomme på dette.

Vi har stort fokus på at elevene har det trygt og godt hos oss. Vi har jo halvpartene av elevene som er borteboere, og vi har ikke noe elevhjem alle elevene bor privat.

Dette forteller at skolen følger eleven helt til vedkommende går ut døra, og at hele skolen er på for å forhindre at noen slutter uten at alt er prøvd for å forhindre dette. Det er utviklet en kollektiv ansvarlighet for at eleven har det trygt og godt, og at fokus er rettet særlig imot borteboere og de svake elevene. Fylkeskommunen bidrar med en sum penger til de som er vertsfamilier for de borteboende elevene, en godt fungerende vertsfamilie er sikkert en trygghet for foreldrene til de borteboende elevene.

Bevisstgjøring gjennom utdanning nå masterutdanning. Gjør at vi kanskje tenker litt annerledes. Alt sammen henger sammen med alt. Det og operasjonalisere begrepet; eleven i sentrum, det og ta det for gitt at det er en del av vår kultur. Og ikke gi opp elever som er svake.

Intervjuene viser at de med ledelsesutdanning og pågående master utdanning i ledelse har satt sine spor i måten de leder skolens læring og endringsprosesser på. Måten de har operasjonalisert ledelse på gjennom et system- og gruppeperspektiv viser at de kanskje har ligget langt framme i å utvikle denne form for skoleledelse som blant annet Ludvigsen-utvalget (2015) fremmer.

6.2.5 Hvordan få flere elever til å fullføre?

På spørsmålet: hvilke grep har dere gjort for å få flere gjennom?

Ble det svart på denne måten:

Ja, vi har nesten gjort det som en plikt å søke læreplass i Vigo, Vigo er en nasjonal database så hvis eleven søker læreplass der så er dem registrert i et datasystem så hvis dem ikke får læreplass så får dem oppfølging fra fylkeskommunen høsten etterpå. De blir fanget opp og hvis dem har gjort alt dem har kunne og har søkt læreplass og bestått alle sine fag og har søkt i Vigo så har dem en rettighet til å få hjelp den høsten. Og da prøver vi på hver enkelt skole i lag med Fylkeskommunen å skaffe dem læreplass.

En annen svarte på denne måten:

Da har vi noe som vi kaller for jakten på læreplass eller veien til læreplass. Der vi har fokus på intervju, trening på intervju med norsklærere. Alle VG2 elever skal gjennom dette. Bedriftsledere intervjuer elevene, dette er 3-4 år siden vi begynte med. I tillegg

henger ressurskoordinatoren på dette arbeidet som etterspør om de har sendt lærlingesøknad, er du i gang med søknadsskriving og vi får tilbakemelding fra bedriftene at eleven er mer «proffe». Det er som musikk i mine ører at fellesfaglærerne ser at dette er nyttig.

Det viser at skolen har tatt systematisk grep for å få flere av elevene ut i lære, de øver på å skrive jobbsøknad og får øving i intervjusituasjoner. Lærerne har tatt på alvor at elevene trenger støtte fra skolen i prosessen med å søke seg en lære plass, og at de blir systematisk fulgt opp utover høsten, spesielt de som ikke får lære plass. Det kommer videre fram at faglærere også deltar og ser nytten av dette arbeide, og på den måten har de lyktes med å involvere mange i læringsfellesskapet. Bedriftene opplever også at elevene har tatt steg mot å bli framtidige arbeidstakere. Ressurskoordinatoren følger elevene tett opp i denne læringsprosessen for å kvalitetssikre og støtte elevene i dette arbeidet. I en studie i Finnmark fant Markussen (Markussen, 2016) at halvparten av de som var på vei fra vg2 til vg3 på yrkesfag ikke hadde søkt om lære plass. Derfor er måten skolen jobber rundt denne problematikken på høyst nødvendig og har vært med på å øke gjennomføringen på yrkesfag.

Det ble videre uttrykt dette:

Finnmarks fylkeskommune gir ut penger til flere bedrifter i disse koronatider for at de skal ta inn flere lærlinger. Så det er litt av hva skal jeg si, allerede på høsten, på VG2, så inviterer vi opplæringskontorene og komme hit. Ok Barents, maritime opplæring i Tromsø, opplæringskontoret for kokkefag og opplæringskontor for elektrofag. Vi inviterer dem hit og ber dem intervjuer hver enkelt elev, ikke bare at de kommer og snakke med klassen i 20 min, de skal snakke med hver enkelt. Men da får dem, tror jeg, et mere ekte forhold til elevene våre. Da kanskje dem følger seg mer forpliktet til å følge dem opp utover våren tenker jeg.

Forskning sier at mange elever faller fra sent på vg2 på yrkesfag, når de får beskjed om at de ikke får lære plass (Markussen,2012). Det har vært spesielt stort frafall fra studieretningen kokk- og servitørfag. I reiselivsbransjen som blir sett som en framtidig vekst bransje i vår del av landet, er behovet stort for faglærte kokker, og da har man ikke råd til å miste elever under utdanning son kan tilføre bransjen verdifull arbeidskraft. Bedrifter og opplæringskontor kommer fysisk til skolen for å intervjuer den enkelte elev. Dette viser at

skolen har tatt et tydelig grep om situasjonen, hvor de knytter sammen elevene og bedriftene i et fysisk møte allerede mens de går på skolen og skolen har klare forventninger til bedriftene, og skolen følger dette arbeidet opp gjennom hele prosessen. På denne måten får elevene opplevelsen av prosessen fra det å være elev til det å være arbeidstaker, og de får stifte bekjentskap med hvordan man skaffer seg jobb. Dette er jo arbeid som man kan karakterisere som god karriereveiledning, hvor hele verdikjeden er i sving for å skaffe framtidig arbeidskraft. Skoleeier har også vært på banen med ekstra midler, og lagt forholdene til rette for å rekruttere flere læreplasser. Dette er et eksempel på et systematisk oppfølgingsarbeid der hele verdikjeden har vært involvert.

Jeg har nok bidratt til at vi har veldig fokus på gjennomføring, men det er ikke for å sortere bort dem som ikke klarer å fullføre på normert tid, men for å hjelpe dem som trenger lengere tid på å fullføre.

Vi har hatt en rådgiver de siste årene som har gjort en kjempejobb. Hun har hatt kurs i søknadsskriving og intervju

Her kommer det frem at en av lederne har et spesielt ansvar for oppfølging av elever som går på yrkesfag eller som er i faresonen for å slutte på skolen. I tillegg har de hatt en aktiv rådgiver som har frontet arbeidet med å få flere av yrkesfagelevne ut som lærlinger. Omsorgsperspektivet som preger mye av skolens arbeid kommer klart fram her, det er snakk om å legge forholdene til rette for at flest mulig av elevene skal kunne fullføre utdanningen.

Da kan man søke om å få ta VG1 over to år f.eks. Et alternativ er de kan få status som lærerkandidat hvis de har problemer med å bestå i flere fag. Man prøver å finne en løsning, et alternativt mål for de som ikke kan oppnå fagbrev eller komme inn på universitetet. Prøve og hjelpe den eleven til å finne et alternativt mål.

Det å få flest mulig elever til å stå lengst mulig i opplæringsløpet har betydning for å kunne komme seg i jobb, selv om man ikke har fullført (Markussen, 2016). Markussen (2016) argumenterer for å tilby praksisutdanning på lavere nivå som leder fram til yrkeskompetanse på lavere nivå, og da kan lærerkandidat være et fullgodt alternativ. Skolens ledelse viser igjen at de strekker seg langt og er løsningsorientert for å finne en akseptabel løsning for eleven.

Det er utrolig artig når en lærerkandidat som har gått hos oss som har fått den kompetansen og fått et slikt kompetansebevis, det er utrolig godt å høre.

Dette er en utdanning som fører fram til grunnkompetanse og det er mulig å bygge på til å ta fagbrev senere. At lederen gir uttrykk for glede for at skolen har vært med å gi en elev yrkeskompetanse som gir inngang til arbeidslivet viser et sosialt- og samfunnsperspektiv på måten de ser på deres oppdrag.

6.2.6 Relasjonssystemet

På spørsmålet om hvordan skolen har jobbet med å styrke relasjonskompetansen hos lærere og elever svarte en av lederne dette:

Vi investerer tid til å bygge relasjoner. Og nettopp det å bygge klasseledelse. Der har vi tatt inn ekstern kompetanse. Det er en profesjonell part og det er læreren. Vi investerer tid og bygger relasjon og det er et asymmetrisk forhold. Og det er læreren som er den profesjonelle parten. Man trenger et trygt klassemiljø, et trygt skolemiljø hvis man skal blomster som elev.

Her kommer det frem en forståelse for at gode relasjoner er viktige når elever og lærere møtes, og at den gode relasjonen må skapes sammen. Her er det snakk om den sosiale utviklingen hos eleven. Det kommer tydelig fram at det er læreren som er den ansvarlige for kvaliteten på relasjonen, og at denne delen blir ivaretatt på en profesjonell måte. I relasjonen mellom lærer og elev blir det fremhevet her at det er snakk om et maktforhold som læreren må være bevisst i sitt møte med eleven. Moen kaller dette rommet hvor elev og lærer møtes for det relasjonelle mellomrommet (Moen & Buli-Holmberg, 2019). Ifølge samme Moen gir dette møtet grunnlaget for trygghet, forståelse og handlingsrepertoar, samt læring. Læreren må ha evnen til å se eleven innenfra og seg selv utenfra i samhandling, å ta ett steg tilbake for å reflektere over hvordan deres rolle var i det som for eksempel skjedde (Brandzæg, 2020). Dette handler om å se den enkelte elev, avstemme egne følelser, være en varm leder og ta et tydelig ansvar for relasjonens kvalitet (Moen & Buli-Holmberg, 2019). Innenfor systemteori eller sosiokulturell teori forstår man relasjonen mellom lærer og elev som en integrert del av klassen og klassen som en integrert del av skolen (Moen & Buli-

Holmberg, 2019). Møtet mellom lærer og elev blir sett på som en relasjonsenhet, hvor man snakker om et vi, og om hvilke behov relasjonen har for å utvikle seg i en positiv retning.

Det blir presisert at forutsetning for at eleven skal ta ut sitt utviklingspotensial er at den relasjonelle delen mellom de ulike aktører i klasserommet eller på skolen er trygt og godt. Skolen jobber som helhet med et profesjonelt fokus på dette ved at ledelsen har et kontinuerlig trykk på dette temaet, helt fra mikronivået opp til mesonivået. God klasseledelse blir sett på som viktig, og for å videreutvikle dette har de hentet inn ekstern ekspertise for å løfte relasjonsblikket opp i hverdagspraksisen. Det kommer fram i intervjuene at det har vært tre seminarer hvor både lærere, ledere og ekstern aktør har deltatt i en samskapingsprosess hvor bedre klasseledelse og relasjonell kunnskap har vært siktemålet. Gode relasjoner mellom alle parter i skolesamfunnet vil ifølge Juul & Jensen (2002) ha en effekt på regulering av elevers atferd, bidra til å strukturere samspill mellom elever, samt fungere som grunnlag for trygghet, utforskning og læring. Her fremgår at skolen sin praksis har en klar forståelse for relasjonens betydning for læring og sosial utvikling.

Det ble videre uttrykt dette:

Grunnen til at vi kjøre denne relasjonsbyggingen er at vi så at del lærere på yrkesfag ikke helt har skjønt rollen sin. Du må ha fagkompetanse og så må du kunne klasseledelse eller så blir du ganske fort avslørt. Klasseledelse er ikke det samme som å være skipper på en båt, der er regel nummer 1 at skipperen har alltid rett. Du må forstå som faglærer at du har ikke å gjøre med lærlinger eller ansatte, du må bygge relasjoner på en annen måte. Og det betyr at du må se hele mennesket, for det er kravet nå, og det er godt for oss alle å bli påminnet noen ganger. Derfor har vi løftet dette opp, rollen som lærer er å være en trygg voksen person. Du skal være der for å bygge dem til en trygghet i klassen.

På yrkesfaglig studieretning har de avdekket et behov for oppgradering av relasjonskompetansen hos lærerne. Her begrunner lederen hvorfor de har måtte ha spesielt fokus på relasjonsbygging på yrkesfaglig studieretning. Den utøvende praksisen har ikke vært tilfredsstillende etter dagens krav, hvor man må se hele eleven og da handler det om lærerens evne til å etablere et godt og trygt læringsmiljø for alle, der relasjonene fungerer slik at de kan oppleves som utviklings støttende for elevene. Det handler om de store og små

valgene som læreren må gjøre i hverdagspraksisen, og om at læreren har et klart ansvar for relasjonenes kvalitet. Nordenbo (2008) hevder at lærers relasjonskompetanse er helt avgjørende for elevens læringsresultater og i arbeidet med å forebygge problematferd.

Her er informanten helt tydelig på at i rollen som lærer skal du være den trygge som sørger for at elevene opplever trygghet i klasserommet. I den overordnede del av læreplanen (utdanningsdirektoratet,2018) blir det slått fast at faglig og sosial læring er likestilt og da må du som lærer beherske begge deler for at opplæringen skal bli fullgod.

På spørsmålet om hvordan forståelsen er for å bygge gode relasjoner til elevene blant lærerne ble det svart på følgende måte:

Vi setter av tid på høsten slik at kontaktlærer får tid å bli kjent med eleven sine, vi har for eksempel en aktivitetsdag og da er kontaktlærer sammen med elevene sine for å bli kjent, dette skjer ofte i august, september. Det kan være aktiviteter i en idrettshall eller ute. Vi setter av tid til at kontaktlærer skal bli kjent med elevene på en annen arena enn i klasserommet. På den måten får de en start til å skape gode relasjoner.

Elever og lærer møtes under andre forhold hvor det er muligheter til å bli kjent på en annen måte enn i klasserommet. Ifølge Mausehagen (lest i Postholm,2017) gir slike lekbetonte aktiviteter i begynnelsen av skoleåret en relasjonsbyggende effekt der og da, men får også en effekt for møtet med elevene senere i skoleåret. Læreren får en viktig rolle som tilrettelegger, veileder og modell for å bygge relasjonskompetanse hos elevene. Slike litt uformelle arenaer gir lærere muligheter til å ta kontakt med elever som de kanskje ikke treffer på samme måte i klasserommet. Her er det mulighet å vise genuin interesse for den andre som ikke er styrt av ytre mål.

Videre uttrykte lederen dette:

Vi bygger også relasjoner i ledergruppa der vi er totalt 8 i ledelsen. Det er en avdelingsleder fra studiespesialisering og tre avdelings ledere for yrkesfag, så er det rektor, assisterende rektor og ressursleder, økonomileder og leder for kursavdelingen Disse er ofte med på ledermøter og det er viktig for å få samkjørt, så nå har vi oftere møter, hver mandag. En time hver mandag bare for å få samkjørt enda bedre, det kan være at på kursavdelingen trenger og samkjøre noe med yrkesfag klassene eller rektor eller økonomi avdelingen. Sånn at det blir en bedre samhandling.

Her er relasjonsbyggingen tatt til hele ledergruppen, og det kan tyde på at de jobber systematisk og profesjonelt for å styrke relasjonene og samhandlingen i hele organisasjonen. God kommunikasjon er en forutsetning for å bygge tillit, trygghet og en god relasjon, og fast møtetid gir muligheter til dette.

Vi har jo en visjon eller en sentral verdi her på skolen om å ha eleven i sentrum, og at alle bidrar til det, til og med vaktmester og renholdere bidrar til dette. De skjønner at vi må faktisk vise respekt for elevene, for at elevene skal vise respekt tilbake.

Alle skolens ansatte er involvert i at eleven skal ha et trygt og godt skolemiljø, og at alle behandler hverandre med respekt både i og utenfor klasserommet. Dette viser at de har klart å skape et fellesskap som jobber med grunnleggende verdier for å skape et fellesskap med trygge og gode bindinger. Men det er jo ikke slik at alle føler denne tryggheten hele veien. Flere av lederne nevnte at sist høst hadde de hatt dette med psykologisk trygghet og sosial trygghet på agendaen på ulike nivåer.

En kommenterte det på denne måten:

Spesielt den her høsten har vi jobbet med det. I fjor var det flere lærere som sa at elevene følte seg utrygge, mange elever tør ikke rekke opp hånden enda dem vet svaret og dem tør ikke presentere ting foran resten av klassen. Elevene var redd for å bli kritisert, det tyder jo på at de følte seg utrygg. Og den her høsten har vi virkelig satset på det at elevene skal bli tryggere og de trenger å føle sosial trygghet for at de skal bli i stand til å lære og utnytte sitt potensiale.

Elever som opplever kritikk knyttet til læringssituasjonen, som attpåtil skaper utrygghet og kanskje angst, er direkte forstyrrende for læring. Her gjelder det som voksen å være sensitiv å søke etter hva som ligger bak utryggheten. Hvis det er læreren som står for denne kritikken, så må det rettes raskt opp på en profesjonell måte, ved at man rett og slett må endre atferd. I følge opplæringsloven så har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø. Trygghet er ifølge Maslow, et grunnleggende behov som er en forutsetning for læring. En elev som opplever at opplæringsssituasjonen skaper redsel og angst, vil ikke klare å ha det nødvendige fokuset på læring.

6.2.7 Motstand mot endring

På spørsmål om hvordan skolen jobbet med å utvikle den enkeltes undervisningskompetanse, svarte en av informantene på følgende måte:

Og åpne dører å komme inn i klassen og skolevandring som et tiltak var noe som ikke passet inn i den privatpraktiserende kulturen. Vi var flere som tok rektorskolen i denne perioden og vi ønsket å få innsyn i undervisningen, men det opplevde vi som ikke ønskelig. Da tenkte vi, at skal vi få til å nå våre mål, skal vi få til at flere elever til å lykkes, så må vi samarbeide mye bedre, vi er nødt til å ha et mye, mye bedre fokus på dette med delingskultur. Og da satt vi delingskulturen på agendaen, det har vi fått masse, masse pepper for, vi brukte en metode som heter lessons study (kollegabasert veiledning).

Her kommer det fram at det på skolen fortsatt er en kultur for privatpraktiserende lærere, og skolevandring som utviklingsverktøy ble ikke hilst velkommen hos disse lærerne. Dette førte til ny refleksjon om samarbeid og delingskultur. Det ble besluttet at delingskulturen måtte fremmes med bruk av utviklingsverktøyet lesson study. Den privatpraktiserende læreren harmonerer ikke med en høy grad av delingskultur, hvor man har et mestringsperspektiv, der felles refleksjon, prøving og feiling er nøkkelord for endring av praksis. Dette kan betraktes som å utvikle en lærende organisasjon hvor lærere samarbeider om å utvikle egen praksis og forbedre elevenes læringsmuligheter. En slik felles læringsprosess kan beskrives som en samskapingsprosess. En slik samskapingsprosess brukt over lengre tid, med oppfordring til individuell og felles refleksjon mellom øktene, kan føre til individuell og kollektiv kunnskapsutvikling.

Videre uttrykte en annen informant:

Og det var ikke for at vi hadde tenkt veldig nøye igjennom at dette var en godt dokumentert metode, vi hadde et bare mål med den at vi skulle tvinge lærerne å samarbeide mer og åpne opp. Og vi tenkte at vi måtte bare starte en plass. Det var muligheter til å få midler utenifra og det fantes gode forelesere på det, så valgte vi det. Så fikk vi ikke en konflikt, men vi møtte en del motstand, og vi fikk en del spørsmål hvorfor vi hadde valgt denne metoden.

Her kommer det fram at motstanden kanskje hang sammen med litt dårlig forarbeid hos ledelsen før de tok i bruk metoden. Lærerne følte kanskje på usikkerhet i forhold til hensikten med metoden og hvordan den skulle praktiseres, dette kan skape utrygghet i situasjonen og dårlige forutsetninger for åpenhet og refleksjon i forkant og etterkant av samarbeidsøkten. En slik opplevelse av usikkerhet og trygghet hos lærerne blir bekreftet av Jensvoll og Lekang i en studie i forbindelse med ungdomstrinn i utvikling (Postholm, 2017). Bruk av tvang som middel for å åpne opp og samarbeide bedre harmonerer ikke med tillit og trygghet. Motstanden som ledelsen møtte var kanskje på grunn av uavklarte forventninger fra lærernes side. Lærerne følte kanskje at de skulle «måles og veies», om de presterte godt nok i klasserommet, og da kommer man ganske fort i en forsvarsposisjon som er ødeleggende for den situerte læringen. Klev og Levin (2021) hevder at motstand mot endring er et resultat av tidligere erfaringer fra endringsprosesser. En slik utviklingsmetode krever att mestringsperspektiv som åpner opp for felles refleksjon og læring. Ifølge Stenshorne (lest i Postholm,2017) kreves det at man involverer lærerne aktivt i prosessen, slik at man får en felles forståelse hva læringsprosessen og utviklingsprosessen skal handle om, og hva læringsutbytte skal være.

Den samme lederen uttrykte seg videre:

Vi hadde ikke tenkte nøye nok igjennom dette, vi hadde ikke involvert de ansatte godt nok. Evalueringen av dette var at vi måtte være flinkere å forankre ting vi bestemte i skoleutviklingsteamet. Så etter dette begynte vi å jobbe mye mer med forankring. Vi fikk nå til slutt det vi hadde ønsket, lærerne laget opplegg til lessons study og lærerne samarbeide og de laget knallgode tverrfaglige prosjekter ut av dette, de samarbeidet på tvers av arbeidsrom og på tvers av klasser, og på arbeidsrom.

I dette utsagnet tar lederen selvkritikk på svak forankring hos lærerne. De lærte at utviklingsarbeid må forberedes bedre gjennom dialog og refleksjon med de ansatte. Denne motstanden sett med systemiske briller, skapte refleksjon hos lederen og i ledergruppa, som førte til en erkjennelse om at forarbeidet hadde vært for dårlig forankret; at hensikten med utviklingsarbeid må komme klart fram, og det må gis mulighet til å komme med kritiske innspill. Paradoksalt nok så snudde en del av lærerne underveis i læringsprosessen, på tross av bruk av tvang og dårlige forarbeid underveis av ledelsen. Mitt hovedinntrykk er at det er

rom for forbedring når det gjelder den tause kunnskapen som lærerne tar med seg inn i klasserommet, og dette er en barriere for å utvikle profesjonsfellesskapet.

6.2.8. Oppsummering

På bakgrunn av min intervjustudie har jeg delt mine hovedfunn i følgende kategorier:

1. Samskapt læring og ledelse av endringsprosesser
2. Relasjoner og forebygging
3. Eleven i Sentrum

Disse kategoriene dreier seg i stor grad om et relasjonelt perspektiv.

Nordkapp videregående skole har systematisk organisert grupper for å løse utfordringer sammen. De erfaringer og kompetansen som ligger i en slik gruppe er med på å skape retning for hvordan en slik gruppe jobber og hvilket resultat som kommer ut av arbeidet. Det er et tydelig relasjonelt- og systemperspektiv på både ledelse, læring og organisering. Det er utviklet trygghet og tillit hvor samarbeid og samhandling er sentrale egenskaper for å jobbe med skolens oppgaver og mål. De har maktet det forventede hamskifte som er understreket i kunnskapsløftet LK 20 om skoleledelse. Det å lede endringsprosesser i skolen er preget av usikkerhet på grunn av skolens kompleksitet sosialt og organisatorisk. På denne skolen er mellomlederen rekruttert fra rollen som lærer uten ledelseserfaring og ledelsesutdanning, og rollen som leder blant tidligere kolleger følte ukomfortabelt. Opplevelsen av å praktisere lederskap har bedret seg gjennom ledelseserfaring og ledelsesutdanning. Klev og Levin (2021) hevder at ledelsesutdanning gir muligheter til å erverve seg begreper og posisjoner for ledelse, til bruk i felles refleksjon for å løse problemer og utfordringer. Utdanning og erfaring har gitt lederen et profesjonelt ståsted og praksis tuftet på relasjonsledelse, hvor man kan dele erfaringer og reflektere sammen over hverdagspraksisen. Han beskriver at en sentral ledelsesoppgave er å skape et godt og trygt arbeidsfellesskap hvor hele mennesket må ivaretas. I et slikt arbeidsfellesskap inngår relasjonsledelse for å berede grunnen for den individuelle- og kollektive læringen. Da kan det å praktisere et tjenende lederskap, hvor det handler om å se etter det beste i andre mennesker, som fremmer deres vekst og utvikling noe som samsvarer med å utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen. Ifølge Klev og Levin (2021) er endringsledelse, ferdigheter i å utvikle endringskapasitet og samt å kunne lede

endrings- og utviklingsprosessen. Lederne har også bygd lederskapet ut gjennom å bringe lærere og den tillitsvalgte inn i utviklingsgruppen som en kan betrakte som å styrke det samlede lederskapet. I tillegg er det klare trekk av systemisk ledelse der den kollektive kompetansen i gruppa som står i sterk motsetning til det instrumentalistiske synet på ledelse som kunnskapsløftet forfektet, med en sterk rektor som hadde de gode svar og styrte mer i kraft av sin posisjon.

Klev og Levin (2021) legger vekt på at man tydelig involverer og lytter til de ansatte i endringsprosesser, slik at de oppnår en felles forståelse av problemet eller utfordringen. En annen ting som kommer fram her er at rektor tør å slippe fra seg kontrollen, og stoler på at deltakerne i gruppa har den nødvendige innsikt i egen organisasjon slik at de kan ta ansvar for ledelse og utviklingsprosessen. Skolens ledelse stolte på at relasjonsperspektivet på ledelse var en farbar vei mot målet.

7. Konklusjon

I dette siste kapitlet skal jeg trekke sammen trådene fra diskusjonen i de foregående kapitlene til en konklusjon og svare på problemstillingen. Problemstillingen for denne studien har vært *hvordan har Nordkapp videregående skole klart å redusere frafall?*

Nordkapp videregående skole er en unik case på flere måter. For det første fordi de har klart å redusere frafall gjennom en helhetlig utviklings- og endringsstrategi som har omfattet hele organisasjonen, inkludert elevene. For det andre fordi denne strategien representerer et alternativ til de tradisjonelle enkelt tiltaksstrategiene, som fokuserer på enkelt problemer og ikke helheten. Karriereveiledning er et eksempel på en slik enkelt strategi. For det tredje fordi Nordkapp videregående skole er lokalisert i en region preget av befolkningsnedgang og langt større frafall en landsgjennomsnittet.

På Nordkapp videregående skole, har endringsprosessen for å øke gjennomføringen startet med at ledelsen har hatt ideer om hvordan skolen skulle framstå fra både innsiden og utsiden, og de har tatt tydelige relasjonelle grep for å få skolen i den retningen de ønsket. De har involvert alle, fra kantinepersonalet til rektor, og de har også lyttet til elevenes stemme.

Skolen har klart å få en felles forståelse for samfunnsoppdraget, fått flere som fullfører, og har samtidig klart å holde fokuset på danning og utdanning. Nordkapp videregående har klart det forventende hamskiftet til systemisk ledelse hvor virkeligheten skapes i en kontekst hvor den skal brukes. Medarbeiderne forstås i en «empowered» logikk som meningsdrevne, selvstendige og kompetente aktører med et stort utviklingspotensial. Skolen kan betraktes som et sosial system hvor språket er blitt brukt bevisst, hvor det sosiale system konstrueres med aktørenes språkhandlinger. Lederne på skolen har brukt språket både informativt og formativt, for å skape den ønskede retningen skolen skulle bevege seg. I tillegg har de klart å bruke språkets skapende potensiale i den prosessorienterte og relasjonelle samskapingen de utøver ledelse med. De er på vei til å skape en lærende organisasjon som Peter Senge (1990) tok til ordet for. Deres versjon kan se ut som en pragmatisk-eklektisk praksis, hvor de har fått teoretisk innsikt gjennom utdanning, som de har tilpasset sin lokale kontekst. De har klart å holde skolen i bevegelse mot det felles målet de har satt seg.

Jeg har presentert og diskutert mine hovedfunn opp mot mine to forskerspørsmål:

Hvordan var utgangspunktet for endringsprosessen ved Nordkapp videregående skole?

Hvordan ble endringsprosessen organisert?

Kort oppsummert så er svaret på det første forskerspørsmålet at endringsprosessen allerede var i gang før kravet fra skoleeier ble stilt om økt gjennomføring. Det var skapt en kultur med stor tillit og trygghet som var utviklet og gjenskapt gjennom tidligere og nåværende ledere. Med tillit og trygghet i bunnen har skolens ledelse lagt forholdene til rette for en lærende kultur som et redskap for skoleutvikling og en profesjonalisering. Der de har praktisert en dialogbasert tilnærming hvor kommunikasjon mellom de ulike aktører i praksisfelleskapet har etterlevd mottoet «lav inngang med stor tak høyde. Det ble konkretisert og understreket med «at her snakker vi med folk og ikke til folk, og vi skriver ikke mail når problemer oppstår». De hadde klart å bygge tillit gjennom sitt praktiske lederskap, hvor de ansatte har erfart tillit fra skolens ledelse, støtte og omsorg fra de samme lederne som ifølge studiene til Karen Seashore Louis stimulerer til kollektiv læring (Paulsen, 2021). Dette har skapt en plattform for å drive den ønskede utviklings -og endringsprosessen fremover.

Svaret på det andre forskerspørsmålet er at de har utviklet og praktisert et gruppeorientert syn på ledelse, som er det forventede hamskifte som blir vektlagt i den nye læreplanen LK 20. Skolen har også vektlagt gruppeperspektivet hvor utviklingsfokuserte og lærende grupper er sentrale elementer, og hvor de praktiserer dialog, likeverd og respekt når aktører med ulik kompetanse skal løse felles utfordringer.

Skolen har systematisk organisert ledelse i grupper for å løse utfordringer sammen. Den erfaring og kompetansen som ligger i en slik gruppe, er med på å skape retning for hvordan en slik gruppe jobber og hvilket resultat som kommer ut av arbeidet. Det er et tydelig relasjonelt og systemperspektiv på både ledelse, læring og organisering. Det er skapt videre en psykologisk trygghet hvor samarbeid og samhandling er sentrale egenskaper for å jobbe mot skolens oppgaver og mål. Samtidig har skolens ledelse en tro på egen kompetanse for å løse utfordringer i praksisfellesskapet, noe som Bandura kaller mestringsstro, og et lederskap som er nysgjerrige og som søker ny kunnskap, for deretter å utvikle kompetanse sammen, såkalt samskapt læring.

Jeg har gjennom oppgaven også argumentert for at skolens ledelse har klart å skape en sterk felles motivasjon, og en ansvarlighet, for å jobbe mot skolens mål som er å få flere elever til å fullføre videregående opplæring. Skolens mål om å forebygge frafall har ikke vært en øy i skolehverdagen, men det framtrer i både tankesettet og handlingene til de sentrale lederne i denne undersøkelsen. De har med en tydelig forankring i skolens ledelse og planer, klart å skape en tydelig retning og ansvarlighet i det forebyggende arbeidet som skolen har drevet systematisk med i vel et tiår. Den skolebaserte kompetanseutviklingen er også etter hvert blitt forankret blant skolens lærere og øvrige personell. Forankring i skolens ledelse blir av Buland (2007) i en rapport om frafall betraktet som spesielt viktig, så det forebyggende arbeidet ikke blir en rekke enkelt tiltak knyttet til noen få ansvarlige ved skolen. På Nordkapp videregående skole er ikke arbeidet med frafall en øy på siden av skolens hovedaktivitet, men framtrer som en synlig del av den daglige praksisen, der man er tett på eleven, og følger eleven, og spesielt sårbare elever, tett opp. Buland (2007) sier dette i rapport om frafall: «en hyggelig kantine med et personale som ser og inkluderer elevene og skaper tilhørighet, og det kan være det som utgjør forskjellen mellom valg og bort valg av skole for den enkelte elev» (Buland & Havn, 2007, s. 82). Et slikt fellesskap mener jeg de har fått til på Nordkapp videregående skole, hvor alle aktører er en del av skolens praksisfellesskap.

Skolens ledelse er tydelig systemisk hvor ikke rektor er den allvitende, de har tatt i bruk den samlede kompetansen og bygd ledelses- og endringskapasitet kollektivt. Lederne har etter mitt syn klart å gjøre ledelse til en læringsprosess hvor alle aktører er viktige bidragsyttere, som rektoren sa, «det er gjennom prosess vi finner de gode svar». Dette sier noe om grunnholdningen, og kan være virkestoffet som har drevet skolen på rett vei, fra og være en synkende skip til å bli betraktet som et fyrtårn for danning og utdanning. Gjennom å involvere alle ansatte fra kantinepersonale til rektor, har de klart å utvikle praksisfellesskapet, hvor kollektiv læring og relasjonelt lederskap har vært sentrale elementer i en systemiske tilnærming på skoleledelse som har kommet til syne i min undersøkelse. De har hatt en tydelig gruppestruktur i sin organisering og praktisering av ledelse, med utviklingsteam, tverrfaglig ressursteam, rektors ledergruppe og utviklingsteam hvor lærer og tillitsvalgte er involvert. De har også tydelig hentet sine ideer utenifra gjennom utdanning, men har tilpasset dette til sin lokale kontekst. Dette har produsert produktkvalitet målt i gjennomføringstall som er unike både i Finnmarks målestokk og på landsbasis. I tillegg har de skapt en prosesskvalitet i måten de kommuniserer og handler på å hele tiden være på jakt etter å utvikle seg selv og skolen som helhet. De har klart å skape den sulten til stadig å søke ny kunnskap ved å ta lederutdanning på høyt nivå, på den måten brakt ny kunnskap som de har prøvd og operasjonalisert med stort hell, hvis man ser på resultatene ved skolen.

Praksisfellesskapet har samlet klart å skape en tillit, stolthet og et eierforhold i deres daglige praksis som samlet har vært med å løfte hele institusjonen opp på et høyere nivå.

Skolen har jobbet tverrfaglig gjennom ressursteamet hvor de har tatt inn elevens «stemme» når de har jobbet med å hjelpe elever som ønsker å gjennomføre opplæringen. De har et apparat fra kontaktlærer, via elevkonsulenten til det tverrfaglige ressursteamet som jobber etter føre var prinsippet, og er tidlig på banen for å ta vare på den enkelte elev. Og de har klart å få elever som ligger an til å stryke til å velge skolen for å fullføre.

Ved hjelp av ressursteamet har de klart å kvalitetssikre arbeid rundt eleven, som har bidratt med å bygge et lag rundt eleven, og da spesielt den sårbare eleven. Den relasjonelle perspektiv på ledelse som blir praktisert i dette teamet, virker inkluderende på de ulike aktører som alle bidrar i konstruksjonen av den kunnskapen som blir skapt. Dette teamet har i det forebyggende arbeid, skapt gode rutiner og systemer for å se faresignaler hos elevene

både på og utenfor skolen, og dermed ha mulighet til å iverksette tiltak raskt. Disse tiltakene blir systematisk fullt opp og evaluert, noe som Lillejord (2015) og kolleger sitt forskningsarbeid slo fast at var en av mulige suksessfaktorer mot frafall. Etter hvert har andre skoler i fylket adoptert organiseringen av dette tverrfaglige teamet i det forebyggende arbeidet. Skolen har også valgt assisterende rektor som leder av dette teamet, noe som kan betraktes som et bevisst valg for å kunne følge tett opp dette viktige arbeidet. De følger elever som vurderer å slutte helt til døren, og spør en siste gang hva skolen kan gjøre for at de skal velge skolen, istedenfor å forlate den.

De har i tillegg klart å få frem en praksis i hverdagen som sier at her bryr vi oss hvordan du har det og vi vil deg vel. At til og med besøkende forskere får denne følelsen etter å ha besøkt skolen, sier litt om styrken på det klima og kulturen som er skapt. I en situasjon der elever vurderer å forlater skolen er det kanskje en slik holdning som gjør at de føler at det er her de hører til, og velger å bli på skolen. De har med sin trygghet i måten å lede og bygge endringskapasitet, og evne til skape tillit, skapt en skole i utvikling som har vært i kontinuerlig bevegelse over tid. Dette har igjen vært med på å skape resultater som er blitt lagt merke til, og som også gjorde at jeg fattet interessen for denne skolen.

En annen måte å betrakte endringsprosessene og resultatet på er at skolen har klart å bruke det Irgens kaller et toøyd blikk. Det handler ifølge Irgens, om å kombinere det vitenskapelige øye, men samtidig bruke det kunstneriske øyet, hvor man ser skolen på overflaten så vel som på dypnivået og forstå hvordan disse nivåene henger sammen, altså å utvikle et mer helhetlig perspektiv (Irgens, 2016, s. 310).

Jeg kan konkludere med å hevde, at den helhetlig og relasjonelle tilnærming for å forebygge frafall har vært med å bringe Nordkapp videregående dit den er i dag, med 90% gjennomføring, hvor stor effekt denne tilnærmingen har hatt, kan man bare spekulere i. Men det langsiktige og kontinuerlige og kollektive arbeid, hvor de har vist en systematikk og evne til å holde trykket oppe over tid, gir i andre sammenhenger god effekt, så da kan det vel være en realitet i dette tilfellet også.

I denne studien kan man kanskje ikke snakke om noen annen overførbarhet enn til skoler på samme størrelse, til det har jeg et for lite undersøkelses grunnlag. Men det finnes nyere forskning fra blant annet Paulsen (2019) som støtter mine funn.

Hvis jeg med denne studien klarer å nyansere synet på frafall, og få deg som leser til å tenke på frafall med et annet perspektiv, hvor helheten er større enn summen av enkelt tiltak, da har jeg klart å skape noe som har verdi større enn selve studien. For karriereveiledningsfeltet er mitt bidrag at en mer helhetlig tilnærming på skoleledelse i et systemisk perspektiv kan være en farbar vei i få flere gjennom den videregående opplæring.

Jeg har fått gjennom min studie fått tro på den systemiske måten å drive ledelse på, og jeg håper at dette kan vekke interesse fra andre til å forske videre på disse ideenes rolle i å skape en karriereveiledning som gjør det til hele skolens ansvar. Jeg kunne ha tenkt meg å forsket videre på hele den pedagogiske verdikjeden fra skoleeier til eleven i klasserommet, med et systemisk perspektiv på ledelse. Men i første omgang håper jeg andre finner interesse i å skape ny kunnskap på dette feltet.

Referanser

- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Brunila.K & Lundahl.L. (2020). *Youth on the Move: Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices*. <https://doi.org/10.33134/HUP-3>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Finmark fylkeskommune. (2019). *Frafall i videregående skole* [Revisjonsrapport]. https://www.nkrf.no/filarkiv/File/Alle_rapporter_i_pdf/Vest-
- Gotvassli, K. Å. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haug, E. H., & Plant, P. (2015). http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_5-15.pdf
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. Reitzel.
- Kjærgård, R. (2016). *NOU 2016:7*. kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf27>
- Klev, R., & Levin, M. (2010). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Ruud, E., & Morgen, K. (2015). *Frafall i videregående opplæring*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf
- Lingås, L. G. (2018). *Karriereveiledning: For individ og samfunn* (R. Kjærgård & P. Plant, Red.). Gyldendal.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden: Bd. 2010:517*. Nordisk ministerråd.
- Markussen, E. (2016). *De Frafalne: Om frafall i videregående opplæring—Hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (J. Rogstad & K. Reegård, Red.). Gyldendal akademisk.
- Moen, L. H., & Buli-Holmberg, J. (2019). Lærere kommunikasjonsferdigheter i utvikling av positive relasjoner med elever. I R. Mikkelsen & M. Harkestad Olsen (Red.), *Relasjonsledelse—Inkluderende skolemiljø*. Cappelen Damm akademisk.
- Molly-Søholm, T., Willert, S., Stegeager, N., & Damsgaard, E. (2012). *Systemisk ledelse—Teori og praksis*. Samfundslitteratur.
- Møller, J., Prøitz, T., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet-tung bør å bære* (Nr. 42). Nifu.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/andre-delrapport.pdf>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance* (Nr. 6; s. 42).

<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-6-early-school-leaving-and-lifelong-guidance/>

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (Red.). (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling og ledelse : funn og fortellinger*. Universitetsforlaget.

Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utgave.). Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforl.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.

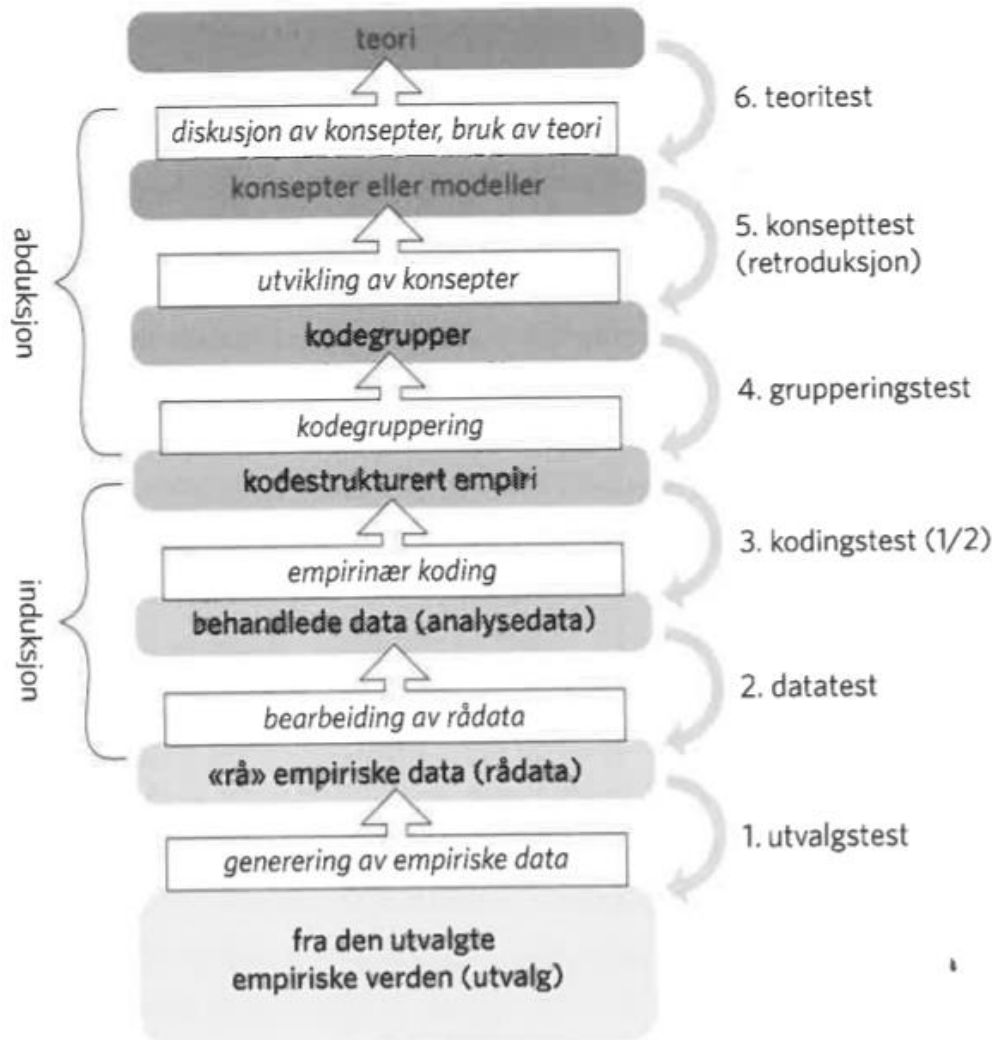
Tjora, A. (2018). *Viten skapt kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.

utdanningsdirektoratet. (2021). *Trivsel og læring*. utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Vedlegg

1.Vedlegg



Figur 1.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI v3)

2.vedlegg

The screenshot displays the NVivo software interface. On the left is a navigation pane with sections for 'Quick Access', 'IMPORT', 'Data', and 'ORGANIZE'. The 'Coding' section is expanded to show 'Codes'. The main window is divided into three panes: a 'Codes' list, a 'Document' viewer, and a 'Code to' input field.

Codes List:

Name	Files	References
,lærerne laget oppleg	2	8
3 nye, vi brant veldig	2	2
at de får den nødven	1	1
At vi vil deg vel gienn	1	1
bli en utdanningsregi	2	2
Der eleven skal være	1	1
Der tar vi mot råd fra	1	1
det er et felles mål vi	2	2
Det har vært kunnska	1	1
Det jeg ikke sa er at	2	2
Det var fakkeltog på l	1	1
Dette for å skape triv	1	1
Distribuert ledelse~~	1	1
Du kan si mye dumt,	1	1
Elevene fikk navnet si	1	1
Elevkonsulenten er vi	1	1
Flere har tatt rektørsk	1	1

Document Viewer (TOR):

TAK

Hvor lenge har du vært på skolen?

Rektor:

Jeg har vært siden 2007, jeg er innen i det 15 året nå, jeg har vært 5 år som lærer i LOSA vært 5 år som studierektor, inspektør litt sånn forskjellig på skole, og 5år som ass.rektor fungerende rektor. Jeg er egentlig sykepleier og når jeg kom tilbake til Honningsvåg så vi pleie og omsorgssjef.

Nå er det snakk om 3 søkbare regioner i Finnmark ,hva tenker du om det?

Vil det reduserer det frafallet? man er jo bestandig skeptisk til noe som er nytt ehh det er naturlig i oss, vi var også skeptisk når vi skulle bli en utdanningsregion i Finnmark. Vi h av elevene langs øst kysten av Finnmark. Disse har kommet til oss mye på grunn av LOS/ nå blir inntaksregion .Det vi nå er sikker på er at vi ikke lekker masse elever til Troms. Da demmet opp for det ved å justere inntaksforskriften. De har vedtatt at Troms og Finma behandles som to forskjellige fylker. Vi som bor i Finnmark skal søke innenfor de 3 respe regioner. Det betyr at man søke utenfor sin inntaksregion i eget fylke, når ikke det utdanningstilbudet finnes i den lokale region. Det vi var redd for var hvis man ikke endre inntaksforskriften så kunne elevene søke skoler i Tromsø også.?

Code to: Enter code name (CTRL+Q)

Status Bar: TAK 121 Items Codes: 89 References: 106 Read-Only Line: 1 Column: 0 100%

Name	Description	Files
vidt jeg klarer å se var vi den første videregående skolen som dannet et skoleutviklingsteam som kunne gjøre vedtak,	Korrespondentutvikling P	
vi leder igjennom gode prosesser, flere hoder tenker og knør tingene og vi bringer ting ut til elev og lærerstemmen	Prossessorientert ledelse / flere hoder tenker bedre enn ett	
Vi må av og til gå inn å si til læreren at så langt kan du ikke strekke deg i forhold til å stå til tjeneste for skolen og eleven.	Lærere på tilbudsiden høring smulje	
Vi praktiserer en åpen dørs politikk på skolen, ved at elevene kan komme inn på arbeidsrommet.	Åpendørs politikk for elever og kolleger eleven i sentrum	
Vi prøver å forankre det vi skal jobbe med i kollegiet.	Samskaping	
Vi prøver å forme dem inn i vår kultur ved å gi og ta, vise tillit og stor fleksibilitet.	Invitere nyansatte inn i vår kultur inbebudering	
vi sa vi hadde eleven i sentrum, men vi syntes det manglet at handlingen var fordet.	videreutvikling → for forankring (samskaping)	
vi satt oss som mål at vi ønsket å øke gjennomføringsgraden,	Utvikle mantraet eleven i sentrum for økt gjennomføring eleven i sentrum.	

Codes

Master 2

overblik

Kvaliteten er svært på min prosedyrehjelping → på balansen av min

Name	Description	Files	References
lærerne laget opplegg til lessons study og lærerne samarbeide og de laget knallgode tverrfaglige prosjekter	Kunnskapsutvikling Samarbeid tverrfaglig → samarbeid	2	8
skoleutvikling	endring i engasjement	0	0
3 nye, vi brant veldig for dette vi hadde vært lærere og kjente hvor skoen trykte og hadde lyst å endre på det meste(ler) vi syntes det manglet en rød tråd		2	2
begynte med å lage en møteplan		2	2
at vi klarer å løfte elevene hos oss, er mye mer interessant	Læring - engasjement	2	4
Det mest interessante er jo det at Troms og Finnmarks fylkeskommune har vedtatt de samme målene helt uavhengig av oss"	(kompetansutvikling) → velvalgte system → diskutert (inspirert) (mediefra og opp) 11 egger på hverdager	2	4

Sitat: Fortelle hvorfor skole er tatt med analyse - lærerutdanning kvaliteten

Jeg utvikler konsepter typologier (teknisk) eller teorier som vil ha relevans for andre

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan har Nordkapp videregående skole jobbet for å redusere frafall?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan Nordkapp videregående skole har jobbet for å redusere frafall i videregående opplæring. I dette skrivet gir jeg deg/dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å undersøke hvordan de ansvarlige ved skolen har jobbet over tid for å redusere frafallet blant skolens elever. Jeg ønsker å bruke resultatene fra studien til å diskutere om det er mulig å overføre noe av den kunnskapen som kommer fram i løpet av studiet.

Dette er en masterstudie i karriereveiledning som skal gjennomføres av meg som er student ved Høgskolen i innlandet på Lillehammer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet i Lillehammer institutt for sosialfag og veiledning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i dette forskningsprosjektet på grunn av at du jobber ved skolen, eller er i en sentral posisjon for utvikling av videregående opplæring i Troms og Finnmark.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta omtrent 60 minutter og vil handle om dine tanker og erfaringer, refleksjoner rundt organisatorisk læring og det forebyggende arbeid med frafall i videregående skole, og spesielt din skole.

Det vil bli tatt lydopptak og gjort notater fra intervjuet. Lydopptak vil bli slettet etter at intervjuet er transkribert og din deltagelse vil bli anonymisert ved transkribering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Intervjuet du gjør vil bli anonymisert. Din deltagelse og dine uttalelser vil ikke påvirke ditt forhold til foreleser, gruppelærer eller andre ansatte ved Høgskolen i innlandet på Lillehammer

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Før intervjuet er transkribert og anonymisert er det kun prosjektdeltakerne som har tilgang til dine opplysninger.

Elever som deltar i studien vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering av oppgaven. All informasjon vil anonymiseres og annen informasjon som vil kunne identifisere deltakere vil bli utelatt fra oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og lydopptak slettes senest ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i innlandet, Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Institutt for sosialfag og veiledning ved Høgskolen i innlandet, Lillehammer

Veileder: Camilla Krogstie , tlf 97529573 e-post Camilla.krogstie@inn.no

- Masterstudent: Trygg-Arne Karlsen, tlf 91357719 e-post Trygg.arne.karlsen@vadso.kommune.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Trygg-Arne Karlsen

Camilla Krogstie

Samtykkeerklæring .

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «hvordan har Nordkapp videregående skole jobbet for å redusere frafall»og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

4.Vedlegg

Intervjuguide

1. 1.Hvor lenge har du jobbet ved skolen?
2. Hvilken stilling har du?
3. Hvilket innhold og ansvar har din stilling?
4. I 2014 var det ca 50% frafall ved skolen, hvilken erfaring har du med dette arbeidet om å redusere frafallet

5. (Kan du fortelle meg om hvordan frafallssituasjonen var ved skolen da du begynte her?)
6. Skolen har jobbet med å redusere frafall siden 2014, hvilke erfaringer og refleksjoner har du gjort deg om dette arbeidet?
7. Er det noen deler av dette arbeidet du spesielt har vært involvert i?
8. Hvordan har du deltatt i dette arbeidet?
9. Kan du beskrive hvordan dere har jobbet her i den perioden du har vært her, for å få flere til å gjennomføre og bestå?
10. Kan du gi mere detaljert beskrivelse av hva som skjedde?
11. Hvilke tiltak tror du har vært spesielt vellykket med tanke på frafall?
12. Hvordan går dere fram for å finne tiltak som dere har tro på at dere kan lykkes med, vil ha effekt?
13. Hvordan inviterer dere inn kollegiet til felles refleksjon og læring rundt frafallsproblematikk?
14. Hvordan evaluerer dere tiltak som dere har iverksatt?
15. Hvor ofte evaluerer dere tiltak?
16. Hvordan er etterarbeidet, hvordan foregår dette?
17. Hvilken tilbakemelding får dere fra fylket på tiltak som dere/de har iverksatt og de har initiert ?
18. Har dere gjort noen spesielle grep med tanke på fra vg2 til vg3 i de yrkesfaglige studieprogrammene for å forhindre frafall sent i utdanningsløpet.
19. **Elevfokus**
20. Hvordan har dere lagt til rette for at elevene skal oppleve mestring og utvikling i hverdagen?
21. Hvordan er det synlig at eleven på deres skole blir sett, respektert og hørt ?

22. Mestringstro og psykologisk trygghet blir sett på som vesentlige faktorer for læring, hvordan legger dere til rette for at elevene skal oppleve læring?
23. Hva legger du i at eleven lykkes?
24. Hvordan jobber dere forebyggende med elever som er i faresonene for å droppe ut av skolen?
25. Hvilken rolle har elevkonsulenten i dette arbeidet?
26. Hvor og hvordan jobber hen mot elevene?
27. Hvordan brukes denne kompetansen inn mot ressursteamet?
28. Hvordan ser dere på elever som er i faresonen, er det et individuelt problem eller er det et samspillsproblem med omverden?
29. Hvordan preger dette synet arbeidet deres?
30. Hvilken endringer har du gjort i ditt eget arbeid, hvilke tanker, opplevelser vil du trekke frem?
31. Hvordan har dere klart å holdt fokus på dette arbeidet over tid?

Læring kompetanse utvikling lokalt

32. Hvordan skjer kapasitetsbygging og læring blant ledere, lærere og andre ansatte med tanke på forebyggende arbeid mot frafall?
33. Hvordan sørger dere for at tauskunnskap hos den enkelte i f.eks klasserommet blir spredt til medarbeidere slik at det blir en synlig del av den ønskede praksisen til skolen?
34. Endring kommer til skolen, fra samfunnet, næringsliv, elevene og nye læreplaner hvordan tilpasser du deg til slike krav?
35. Hvordan har dere søkt støtte og kompetanse for å implementere og utvikle dette arbeidet?
36. Hvordan har dette arbeid med økt gjennomføring vært viktig for deg/skolen?
37. Hvordan tror du dine kolleger ser på dette arbeidet?
38. Hvordan jobber du/dere for å utvikle et godt læringsmiljø?

39. **Trivsel**

- 40. Hvordan ser dere at en elev trives?
- 41. Hva betyr det at en elev trives for gjennomføringen av videregående opplæring??
- 42. Hvordan ser dere at en elev mistrives?
- 43. Mitt inntrykk er at dere klarer å skape tilhørighet hos eleven, slik at velger å forbli på skolen istedenfor å droppe ut. Hvordan skaper dere en slik tilhørighet?
- 44. Kan du prøve å beskrive den siste innsatsen om en elev som var i fare for å droppe ut av skolen?
- 45. Gi noen konkrete eksempler?
- 46. Har dere bestemte verktøy/metoder/trivselsmålinger som dere bruker?
- 47. Hvordan foregår fortolkning av slike målinger? (i grupper med felles refleksjon, diskusjon)

48. **Samskapt Læring**

- 49. Hvordan fungerer ressursteamet i forhold til frafall?
- 50. Hva har dere vektlagt i implementeringen av nye tiltak, metoder, tidshorisont, arbeidsmåter og samarbeid?
- 51. Hvem deltar i og leder ressursteamet?
- 52. Hvordan foregår kunnskapsdeling og læring i ressursteamet?
- 53. Hvordan ser du på samarbeidet innad i kollegiet for å løse felles utfordringer?
- 54. Hvordan er holdningene til kunnskapsdeling, veilede hverandre og ha felles refleksjoner og å løfte i flokk?
- 55. Hvordan kommer dere til enighet om bestemte tiltak som skal iverksettes?
- 56. Hvordan preger et felles tankesett og faglig språk deres måte å samarbeide på?

57. Hvilken tanker har du om skolens ansatte har evne og vilje til å lære i fellesskap fra egne pedagogiske praksiser?
58. **Relasjonskompetanse/relasjoner**
59. På hvilken måte har dere jobbet med å styrke relasjonskompetansen hos lærere og elever?
60. Hvordan legger dere til rette for at man kan ta opp uenighet uten risiko for uønskede konsekvenser?
61. Hvordan opplever/legger dere til rette for mestring og tillit i hverdagens praksis?
62. Hvordan arbeider dere for å etablere positive og støttende relasjoner til enkeltelever som tar lite direkte kontakt med dere?
63. Hvordan arbeider dere for å etablere positive og støttende relasjoner til enkeltelever som dere ofte er i konflikt med?
64. Hvordan forstår dere at den faglige klasseledelsen og den sosiale klasseledelsen av klassen gjensidig påvirker hverandre?
65. Oppfølgingsspørsmål: Er avhengig av min evne til å lytte etter hva som er viktig for intervjupersonen, og samtidig ha forskningsspørsmålet klart for seg.
66. Hvorfor det riktig å si at dette arbeidet har hatt stor prioritet gjennom hele skoleåret over flere år?
67. Ser du noen forbindelse mellom det å styrke relasjonsarbeidet og økt gjennomføring?
68. Er det noe viktig jeg ikke har spurt om?
69. Er det noen du vil si før vi avslutter intervjuet?
70. Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette ?
- 71.
72. **Ledelse**
- 73.

74. Dere har iverksatt 47 tiltak i løpet av vel 10 år, men bare knapt 1/3 er evaluert av fylkeskommunen
75. Mens der vektlegger å evaluere alle tiltak dere iverksetter?
76. Hvorfor er situasjonen slik?
77. Hvordan foregår implemeteringen av nye tiltak?
78. Hvordan opplever du skoleeiers rolle i det forebyggende arbeidet for å redusere frafall ?
79. Hvordan har de invitert dere inne til felles refleksjon rundt dette arbeidet?
80. Hvordan er kontakten mellom skolens ledere og politiske nivå på fylket ?
81. Hvordan har dere et blikk innover i organisasjonen og ett utover?(Irgens det tøyyde blikk)
82. F.eks dere skal tilfredsstillte politikernes forventninger samtidig som dere skal bygge en lærings-og endringskultur for ansatte og elever

Skolebidraget i forhold til gjennomføringen

83. Dere har klart å levere et skolebidrag som er positivt i perioden 2015-2018 både på yrkesfag og studieforbereidende.
84. Har dere hatt en bestemt strategi, teori eller forståelsesramme i bunnen for deres arbeid?
85. Tillitsbasert og distribuert ledelse
86. Hvordan preger denne felles forståelsesramme deres arbeid?
87. Hvilken rolle spiller ressursteamet i dette arbeidet?
88. Hvordan og hvorfor har dere tilpasset tiltakene til lokale forhold og laget egne lokale tiltak ?

89. På de yrkesfaglige studieprogram viser statistikk fra 2014 fram til 2018 at stadig flere elever beveger seg fra vg2 til plass som lærling eller vg3, fra 53,1 % i 2014 til 84,8 % i 2018.
90. Til sammenligning var tallene fra Finnmark 68,3% og landet for øvrig på 75%
91. Hvordan har dere jobbet mot næringslivet for å «få flere igjennom»?
92. Hvordan har de ansattes reelle medvirkning/bidrag vært et fundament for å lykkes?
93. Det at de yter det lille ekstra for at eleven fullfører
94. Dere snakker i rapporten til Finnmarks fylkeskommune 2017-2020 om at dere har en flatstruktur, hvordan er dette i praksis ?
95. Hvilken tanker ligger bak en ledelse tuftet på flatstruktur ?
96. Hvordan preger dette skolens måte og drive utvikling av ledelse, læring og opplæring
97. Hvordan ser du på ledelse gjennom gruppeperspektivet og kollektiv læring ?
98. Hvilken posisjon eller rolle spiller mellomledere i deres ledelsespraksis i forhold til å kommunisere forventninger, være en pådriver for utvikling, læring og endring av praksisfellesskapet?
99. Hvordan har dere bygd ut ledelseskapasiteten ved skolen formelt og i den praktiske hverdagen ?
100. Hvordan påvirker dette deres måte å jobbe med å redusere frafallet?
101. Når bruker ledelsen makt og styringsretten i sitt arbeid? Og hvordan utøves denne makten?
102. Samarbeid på tvers av fag og yrkestradisjoner er essensielt for å utvikle et godt skolemiljø, Hvilke erfaringer og praksiser har dere med slikt arbeid?
103. **profesjonsfellesskapet**
104. Hvordan opplever dere skoleeiers rolle i å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet?

105. Hvilke krav og forventninger har de til dere, med tanke på samhandling og til den enkelte leder i å lede endrings- og utviklingsarbeidet i skolen?
106. Hvordan implementeres dere ny kunnskap, slik at det kan bidra til endring og læring i profesjonsfellesskapet klasserommet?
107. Har dere felles fortolkningskunnskap nok når dere skal formidle resultat fra nasjonale og regionale undersøkelser til lærerne og skoleeier?
108. Hvordan bruker dere forskningsbasert kunnskap i å lede endrings- og utviklingsarbeidet på skolen?
109. Ligger det noe ledelsesteori i bunnen for deres arbeide?
110. Trener dere på å utøve lederpraksis som selvutvikling i grupper, hvor det er høyt under taket, med feedback, felles refleksjon med mål om en bedre ledelsespraksis?
111. Hvordan utvikler dere tillit og psykologisk trygghet i ledergruppen?
112. Hvilket forhold har dere til endringsledelse og relasjonsledelse som redskap for å endre kulturen for å nå skolens ønskede målsettinger?
113. (i dette perspektivet er de ansattes reelle medvirkning et fundament for å lykkes)
114. Å være en del av lederteam handler om aktiviteter som er målstyrt og relatert til skolens satsningsområder.
115. Hvordan har dere utviklet lederteamenes praksis, motivasjon, kunnskap og følelser for andre i lederteamet?
116. Hva legger du i samskapt læring (Klev og Levin,2013)
117. Hvordan har dere overført deres kompetanse til andre skoler, når det gjelder utviklings- og endringsarbeid?

118. Hvordan jobber dere for å overføre kunnskap om utvikling og læring til deres lærere og andre ansatte?
119. Hva legger du som leder i mestring, tillit, trygghet , kraft og mot til å lede?
120. Hvordan har dere prioritert forebyggende tiltak slik at det blir til det beste for elevens læringsmiljø og læringsutbytte?
121. Hvordan Har dere jobbet bevisst med å øke skolebidraget med tanke på «flere igjennom»?
122. Hvordan?
123. Hvordan samarbeider dere for å spore opp elever som er i faresonen for å droppe ut av skolen?
124. Når tar dere kontakt med andre eksterne profesjonelle ?
125. Kan du prøve å beskrive den siste innsats om en elev i faresonen?
126. **Skoleeier Rektor**
127. Hvordan har skoleeier lagt til rette for kapasitetsbygging hos den enkelte leder?
128. Hvordan stimulerer skoleeier til læring hos den enkelte skoleleder og hos organisasjonen?(tillit stimulerer til læring(Paulsen,2017)både direkte og indirekte
129. Hvilken erfaring har du om at flere med lederutdanning styrker den menneskelige kapital slik at organisasjonen endres. (felles fagsspråk,Irgens , 2007)
130. Hvordan jobber dere med den kollektive læring hos de ansatte, hvor språket er redskap til endring og utvikling?

131. Hvor bevisst er du språkets rolle i din endringsledelse?

132. .

133. Er det noe viktig jeg ikke har spurt om?

134. Er det noen du vil si før vi avslutter intervjuet?

135. Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette ?

136. Kan jeg ta kontakt ved en senere anledning ?