

# Hvilke faktorer bidrar til at elever fullfører videregående skole?

*Noen suksesskriterier for gjennomføring av yrkesfaglig opplæring*

**Nils Ola Bjørnstad og Kari Gunn Lie Sveen**



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave ved Avdeling for økonomi- og ledelsesfag

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2013

## Forord

Mange snakker om arbeidet med mastergradsoppgaver som ei reise. Skal vi adoptere den metaforen, må vi komplettere den med et bilde av en akademisk road-trip gjennom et mangslungent, men frodig og kupert landskap. Vi har tatt mange avstikkere, med og uten kart. Vegen har vært av varierende kvalitet; vi har tatt omveger, lett forgjeves etter snarveger og tatt mer eller mindre nødvendige raster av ulik lengde. Med oss på kritiske etapper av denne reisa har vi hatt en guide. Uten denne vegviseren er det ikke godt å si hvor vi hadde endt opp. En stor takk til Jan Merok Paulsen som geleidet oss i riktig retning og bidrog til at vi klarte å gjennomføre dette løpet.

En spesiell takk til våre informanter som satte av verdifull tid og stilte opp til intervju med oss. Vi vil også takke familiene våre for å ha vist tålmodighet og forståelse. Kollegene og arbeidsgiverne våre fortjener en tilsvarende takk. Høgskolen og dens nøkkelpersoner vil vi også sende noen takknemlige tanker til. Til bibliotekarer ved ulike bibliotek likeså. Og ikke minst en velfortjent takk til dem som tok seg tid til å lese korrektur.

Sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre for samarbeidet. Geografisk avstand og travle hverdager har avstedkommet utfordringer undervegs. Det er ingen tvil om at vi har lært mye, og derfor er det verdt strevet. Når vi ser oss tilbake, ser vi at vi kunne ha brukt andre kart og valgt alternative veger. Slik vil det alltid være. Livet går i faser. Nå er en spennende fase for vår del over. Balansegangen – mellom arbeid og familie, mellom studier og fritid og mellom strev og velvære – har gitt oss nye erfaringer. Disse erfaringene tar vi med oss, sammen med de utvidede faglige horisontene. Med ervervet kunnskap og nyttige erfaringer går vi videre. Takknemlige. Og med litt slitne, men hevede hoder.

Flisa, mai 2013

*Ola Bjørnstad og Kari G. Lie Sveen*

---

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER</b> .....	<b>6</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>11</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	14
1.3 BEGRENSNINGER.....	15
<b>2. VIDEREGÅENDE OPPLÆRING</b> .....	<b>16</b>
2.1 HVA KJENNETEGNER VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?.....	16
2.2 ORGANISASJONSSTRUKTUR.....	21
2.3 LØST KOPLET ORGANISASJON .....	22
2.4 STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM.....	23
2.5 YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAM.....	24
2.6 OPPSUMMERING.....	25
2.7 UTFORDRINGER.....	26
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>28</b>
3.1 LIVSLØPSTEORI MED FOKUS PÅ OVERGANGER .....	28
3.2 LEDELSE I ET RELASJONELT PERSPEKTIV .....	31
3.2.1 <i>Skoleledelse</i> .....	32
3.2.2 <i>Pedagogisk ledelse</i> .....	35
3.2.3 <i>Klasseledelse</i> .....	35
3.3 LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	40

---

3.3.1	<i>Situert læring</i> .....	40
3.3.2	<i>Læring i praksisfellesskap</i> .....	43
3.3.3	<i>Læringsmiljø</i> .....	47
3.4	PROFESJONELLE NETTVERK.....	48
3.5	OPPSUMMERING.....	50
<b>4.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>52</b>
4.1	CASESTUDIER SOM FORSKNINGSSTRATEGI.....	52
4.2	DESIGN.....	53
4.3	HVA ER EN CASE?.....	53
4.4	KVALITATIV TILNÆRMING.....	54
4.5	UTVALG.....	55
4.6	GIENNOMFØRING.....	56
4.7	DEN KVALITATIVE UNDERSØKELSENS KVALITET.....	57
4.8	RELIABILITET.....	58
4.9	VALIDITET.....	59
4.10	FORSKNINGSETIKK.....	60
4.11	OPPSUMMERING.....	62
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN</b> .....	<b>63</b>
5.1	PRESENTASJON AV CASENE.....	63
5.1.1	<i>Case 1</i> .....	63
5.1.2	<i>Case 2</i> .....	64
5.1.3	<i>Case 3</i> .....	64
5.2	OVERGANG FRA UNGDOMSSKOLE TIL VIDEREGÅENDE SKOLE.....	65
5.3	SKOLELEDELSE.....	66

---

5.4	KLASSELEDELSE .....	70
5.5	LÆRING.....	72
5.5.1	<i>Læringsmiljø</i> .....	72
5.5.2	<i>Læring i sosialt fellesskap</i> .....	75
5.6	PROFESJONELLE NETTVERK .....	79
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER.....</b>	<b>83</b>
6.1	KONKLUSJONER .....	83
6.1.1	<i>Overgang fra ungdomsskole til videregående skole</i> .....	83
6.1.2	<i>Skoleledelse</i> .....	84
6.1.3	<i>Klasseledelse</i> .....	85
6.1.4	<i>Læring</i> .....	85
6.1.5	<i>Profesjonelle nettverk</i> .....	86
6.2	IMPLIKASJONER.....	86
6.2.1	<i>Implikasjoner for videre undersøkelser</i> .....	86
6.2.2	<i>Hva kan skoleledere lære av våre funn?</i> .....	88
6.2.3	<i>Politiske implikasjoner</i> .....	89
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>92</b>
	<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>96</b>
	<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>98</b>

## Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Fullføringsgrad i videregående opplæring

Figur 2: Tilbudsstrukturen i videregående skole

Figur 3: Organisasjonskart i videregående skole

Figur 4: Legitim perifer deltakelse

Figur 5: Profesjonelt nettverk

Figur 6: Seleksjon i forskningsprosessen

Tabell 1: Kjernekompetanse til ledere som lykkes

Tabell 2: Analyseenheter på ulike nivåer

---

## Sammendrag

Denne studien belyser faktorer som bidrar til at elever fullfører videregående opplæring. Bakgrunnen og motivasjonen for valget av tema er at frafall i videregående skole betraktes som et stort samfunnsproblem. Vi har gjennom en kvalitativ forskningsstrategi tilstrebet å innhente kunnskap om tiltak, metoder og organisering som har en positiv effekt på gjennomføringsgraden til videregående elever. Vi har bevisst snudd fokuset bort fra frafall til gjennomføring. Hva gjør skoler og fagmiljøer som lykkes? Vi har i designet for undersøkelsen og analysen lagt vekt på å avdekke organisatoriske handlingsstrategier som kjennetegner fagmiljøer som har god gjennomstrømning av elever i yrkesopplæringen. Vår arbeidshypotese er at organisatorisk tilpasning er en vesentlig forklaring. Problemstillingen vår lyder som følger:

*Hvilke faktorer bidrar til høy gjennomføringsgrad i yrkesfaglig opplæring?*

Datamaterialet i studien består av semi-strukturerte dybdeintervjuer i tre ulike caser med til sammen seks informanter; 3 kontaktlærere og 3 mellomledere, alle på yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette er tre caser der de har lykkes godt med gjennomføring i den forstand at miljøene har en gjennomstrømning av elevene som ligger over landssnittet. Vi har fokusert på organisatoriske faktorer knyttet til ledelse, læring og nettverk, samt tilpasninger i forbindelse med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole.

Vi har tatt for oss teori om læring og ledelse. De teoretiske rammene for læring bygger på sosiokulturelle perspektiv på læring. Vi har lagt vekt på situert læring og læring i praksisfellesskap. Når det gjelder ledelse, har vi fokusert på ledelse i et relasjonelt perspektiv og på klasseledelse, inkludert teori om kommunikasjon. Vi har i tillegg tatt for oss livsløpsteori med fokus på overganger.

Viktige funn i studien vår er at skolene i casene har et tett og bevisst samarbeid med ungdomsskoler og bedrifter. Videre er skoleledelsen opptatt av at elever skal vises respekt, de skal trives, de skal føle seg trygge og de skal gjennomføre med best mulig resultat. De satser på å utvikle trygge læringsmiljø med gode relasjoner lærer–elev. God kommunikasjon

med og tett oppfølging av elevene er funn vi har lagt vekt på. Profesjonelle nettverk har også avgjørende betydning for gjennomføringen av yrkesopplæringen.

Vi ser at frafallsproblematikken er sammensatt og at enkelttiltak alene ikke kan garantere høy gjennomføringsgrad. Suksess avhenger av parallelle tiltak på ulike nivåer og samarbeid på tvers av profesjoner.



## Engelsk sammendrag

Abstract of Master's Thesis, Submitted on 15 May 2013:

*What Contributes to Students Completing Secondary School?  
Some Success Factors for Completion of Vocational Education*

The aim of this thesis is to highlight factors that contribute to students completing secondary education. The background and motivation for the choice of topic is that dropping out of secondary school is considered a major societal problem. The authors have conducted a qualitative research study in order to obtain knowledge about measures, methods and organisational features that have an impact on the completion rate for upper secondary students. The thesis focuses deliberately on completion rather than the dropout issue. How do successful schools act to reach their goals?

The study attempts to identify organisational strategies that characterise vocational schools that have good results when it comes to completion. Our working hypothesis is that organisational adaptation is an essential explanation. Our research question reads as follows:

*Which factors contribute to high completion rates in vocational education?*

The data in this study consists of semi-structured depth interviews in three different cases with six informants; 3 form teachers and three heads of department, all of a vocational education program. These are three cases in which teachers and school management have succeeded in the sense that the schools have a completion rate above national average. The focus is on organisational factors related to leadership, learning and networking, as well as adaptations of the transition from lower secondary to upper secondary school.

The study is particularly concerned with theories of learning and management. The theoretical framework for learning is based on a sociocultural perspective on learning, and the focus is on situated learning and learning in communities of practice. As for management, the thesis looks into leadership in a relational perspective, including classroom management. Transitions between life course phases are also dealt with; choosing an education and an occupation represents a critical point in a teen-ager's life.

The research data support the view that successful schools have close cooperation both with lower secondary schools and with work places for vocational training. Moreover, the school administration is concerned about the students' mutual respect for each other and the students' well-being along with their school results. They focus on developing safe learning environments with good teacher-student relationships.

On the basis of the results of this research, it can be concluded that various organisational measures have an impact on students and their likeliness to finish their education. This study also shows that classroom management that includes empathy, relational competence and fast interventions, makes a significant contributing factor.

It may be added that the dropout problem is complex and that simple measures alone cannot guarantee high completion rates.

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål

- Begge arbeider i skoleverket.
- Frafallsproblematikken har vært et dagsaktuelt tema over flere år og er det fortsatt.
- Vi ønsker å fokusere på suksesskriteriene – ikke årsakene til frafall.
- Vi ønsker å finne ut hva som blir gjort på skoler som lykkes godt, både på system- og individnivå.

Gjennomstrømming i den videregående skolen har vært et sentralt tema i samfunnsdebatten i de seinere år. Et overordnet mål er at flere gjennomfører videregående opplæring med bedre resultater innenfor planlagt opplæringsløp. Flere tiltak er satt i verk fra myndighetenes side som har som mål å få flere til å gjennomføre videregående på normert tid.

Lav gjennomstrømningsgrad er ikke noe nytt fenomen, men det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring. Den videregående opplæringen er inngangsporten til yrkesopplæringen. I dag er det nærmest umulig å få fast arbeid uten utdanning. Frafall øker derfor sjansen for dårligere livskvalitet.

Tallene som brukes i denne oppgaven er hentet fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Tallene beskriver ungdoms status fem år etter de startet i videregående opplæring for første gang. De siste tallene som nå foreligger er fra 2006-kullet. Vi har også benyttet oss av tall fra 2002-kullet. Nasjonalt viser tallene en gjennomstrømming på 70,0 % (Chaudhary 2011).

Gjennomstrømningsstatistikken til SSB avdekker store forskjeller mellom gutter og jenter over flere år. For 2006-kullet nasjonalt viser statistikken en forskjell på 9 prosentpoeng i jentenes favør. Det vil da være en utfordring for nasjonen å utjevne forskjellene. Vi har i dette masterarbeidet valgt ikke å sette søkelyset på forskjeller mellom kjønnene selv om vi vet at mange fylker har en jobb å gjøre i forhold til gutter og gjennomføring. Tallene viser også store forskjeller mellom programområder. Det er studieforbereidende utdanningsprogram som kommer best ut med 83 prosent som fullførte på 5 år, mens yrkesfaglige utdanningsprogram har lav gjennomstrømming med 55 prosent som fullførte på 5 år (SSB 2011).

I denne oppgaven ser vi på hva skoleledere og lærere kan gjøre for å hindre frafall. Det er et delmål for de videregående skolene å redusere andelen elever som slutter i løpet av skoleåret. Casene våre er ved videregående skoler, og vi har valgt å avgrense oppgaven ved å ta skolens perspektiv. Det betyr at vi kun har konsentrert oss om elevens skoletid og ikke læretid. Hva gjør lærere og skoleledere som lykkes med å holde på elevene ut skoletida? Det er flere årsaker til at elever avbryter sitt utdanningsløp. Vi skal prøve å finne noen suksessfaktorer i tre caser fra to forskjellige skoler som har få «sluttere» i løpet av den tida elevene går på skolen.

Det er mange tiltak som blir satt i verk fra skoleeiers side. En strukturert og tett oppfølging av fraværet hos den enkelte eleven er viktig, for høyt fravær er ofte et varsel om at elever kan komme til å avbryte opplæringen. I tillegg er tilstedeværelse og aktiv deltakelse i undervisningen vesentlig for læringsutbyttet, noe som igjen fører til gode resultater og høy gjennomføringsgrad. Andre tiltak for å øke gjennomføringen kan være:

- Sommerskole for dem som ikke har bestått ett eller flere fag i løpet av skoleåret
- «Skoletrøkk» for de elevene som ligger i faresonen for ikke å få bestå i ett eller flere fag; disse elevene får tilbud om ekstraundervisning om ettermiddagen
- «Prosjekt fullføring» - et nettbasert tilbud til de elevene som ikke har fullført og bestått utdanningsprogrammet sitt

Kunnskapsdepartementet har fra august 2010 fastsatt skoleeiers plikt til å sørge for et mer forpliktende samarbeid med foreldrene til ikke-myndige elever. Også dette er et tiltak for å redusere frafallet i videregående opplæring. Foreldrene til ikke-myndige elever har i løpet av første halvår av opplæringsåret rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlærer om elevenes daglige arbeid og kompetanse i fagene (Opplæringslova 2012).

I tillegg til å øke graden av gjennomføring har også skoleeier et mål om at flere gjennomfører videregående opplæring med bedre karakterresultat. Målet er økt læringsutbytte, og dette måles ved å sammenlikne karakterene ved oppstart og slutt i skoleåret. Karakterutviklingen måles på alle nivåer og er delt inn i studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Vg3 påbygging til generell studiekompetanse (påbygg) har vært gjenstand for drøftinger. Andelen som fullfører og består på dette tilbudet, er svært lav. Det tyder på at mange av elevene som velger påbygg, ikke er godt nok forberedt på et så

---

krevende skoleår. Søkertallene til Vg3 påbygg er stigende, samtidig som det totale antallet søkere til læreplass direkte fra Vg2 er synkende. Denne utviklingen er uheldig.

Prosjektet «Klasseledelse» er et prosjekt som er utviklet for å styrke egen kompetanse på klasseledelse og utvikle skolens læringskultur. Målet er å forbedre læringsutbyttet hos elevene og øke gjennomstrømmingen innen alle utdanningsprogram.

Det er også satt i gang et Vg4-påbygg, slik at elever som fullfører sitt yrkesløp har mulighet til å skaffe seg studiekompetanse etterpå. Meld. St. 20 «På rett vei» (2013), tar også for seg flere nye tiltak for å øke gjennomstrømmingen blant annet ved å gjennomgå tilbudsstrukturen i fag- og yrkesopplæringen for å styrke relevans og kvalitet. Det foreslås også å utvide muligheten for tidligere fordypning i lærefagene. Et annet forslag som er lansert, er å øke fleksibiliteten i videregående opplæring, blant annet gjennom tidligere og hyppigere veksling mellom opplæring i skole og arbeidsliv.

Vi ønsker å rette søkelyset mot de skolene vi har valgt oss ut og se på hva de gjør for å hindre at elever slutter. Det er viktig å klare å skille begrepene fra hverandre. Verbet ”å slutte” i denne sammenhengen handler om frafall i løpet av skoletida – ikke i læretida. Skoleeier har kun ansvar for elevene mens de går på skolen, ikke mens de er lærlinger. Om elevene har klart å gjennomføre sitt utdanningsløp i løpet av fem år, snakker vi om «gjennomføringsgrad». Gjennomføringsgraden inkluderer både skoletid og læretid.

Det er stor variasjon i kompetanseoppnåelsen blant dem som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse i videregående etter fem år – både blant dem som slutter og blant dem som gjennomfører uten å bestå. Det betyr at det er svært ulikt potensial for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse innad i disse gruppene. Halvparten av ungdommene som ikke hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år fra 2002-kullet, hadde bestått til og med andre år i videregående skole. I gruppa som hadde gjennomført videregående uten å bestå eksamen eller få godkjent standpunktkarakter, hadde så mange som to av tre elever bestått til og med andre året. Da er det rimelig å tenke seg at flertallet av disse elevene har et potensial til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse hvis det hadde vært lagt mer til rette for dem (Markussen, Sandberg et al. 2008).

Undersøkelser av elevenes veg gjennom videregående skole viser at nesten seks av ti av dem som begynte i videregående skole høsten 2001 og 2002, oppnådde studie- eller

yrkeskompetanse på normert tid. Normert tid tilsvarer normalt tre år for å oppnå studiekompetanse og fire år for å oppnå yrkeskompetanse.

To av tre i hvert årskull består som sagt videregående opplæring innen fem år etter at de har avsluttet grunnskolen, mens én av tre ikke lykkes. Det er store forskjeller mellom ulike elevgrupper med tanke på hvem som lykkes og ikke i videregående opplæring. Selv om utjamning av sosiale forskjeller i det norske skolesystemet har vært et politisk mål i flere tiår, er det fortsatt slik at de unges bakgrunn har stor betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Dette viser både nasjonale og internasjonale undersøkelser. I tillegg til den direkte effekten av utfallet av videregående opplæring, virker sosial bakgrunn også indirekte ved å være bærer av både faglig og sosialt engasjement og identifikasjon og skolefaglig prestasjoner målt med karakterer (Markussen 2009).

I dette masterarbeidet ønsker vi å sette søkelyset på hva som gjøres i de avdelingene som lykkes, det vil si utdanningsprogram med konsistente resultater på fullføring og gjennomstrømming som ligger over normalnivået i dette utdanningsfeltet. Vi vil trekke inn både lærings- og ledelsesteorier som kan ha relevans for suksessfull praksis der flere ungdommer fullfører og består videregående opplæring. Problemstillingen vår er:

### **Hvilke faktorer bidrar til høy gjennomføringsgrad i yrkesfaglig opplæring?**

## 1.2 Forskningsspørsmål

Ut fra oppgavens tema og problemstilling har vi kommet fram til følgende forskningsspørsmål som vi vil prøve å besvare i denne oppgaven.

1. Hvordan arbeider videregående skole for å få rett elev på rett programområde?
2. Hvilken rolle spiller skoleledelsen i arbeidet for å forebygge frafall?
3. Hvilken rolle spiller klasseledelse i kampen mot frafall?
4. Hva slags læring kan bidra til fullføring av videregående opplæring?
5. Hvordan kan nettverk ha noe å si for gjennomføringsgraden i yrkesutdanning?

---

## 1.3 Begrensninger

I arbeidet med denne studien ønsker vi å sette på fokus på suksesskriterier for å lykkes med størst mulig gjennomføringsgrad i videregående skole. Det betyr at det er mange forhold som hadde vært relevant å belyse, men som vi på grunn av oppgavens omfang har valgt bort. Vi tenker blant annet på:

- karakterer fra grunnskolen
- rusproblematikk
- avhengighet av data- eller nettspill
- funksjonshemninger
- mobbing
- sosiale og emosjonelle vansker
- foreldrenes økonomi, utdanningsnivå og yrke
- borteboerproblematikk
- kjønn
- minoritetsbakgrunn

Vi har forsøkt å begrense oss til de faktorer som ulike fagpersoner knyttet til videregående skole har muligheter til å gjøre noe med. På grunn av dette har vi ikke intervjuet elever eller foreldre. Vi har heller ikke inkludert lærebedriftene i studien, noe som selvsagt hadde vært relevant. Det hadde også vært interessant å sette fokus på oppfølgingstjenesten, spesialundervisning, tilpasset opplæring, helsesøsterfunksjonen og rådgivertjenesten og hva de kunne ha bidratt med, men det er heller ikke behandlet her.

Elevens 13-årig løp er ikke behandlet. Vi har kun fokusert på den videregående opplæringen. Det er kjent at mange av de elevene som dropper ut av videregående opplæring har hatt mange utfordringer mens de gikk i grunnskolen. Kunne problemet vært fanget opp på et tidligere stadium? Og i hvilken grad kan tidlig innsats hindre frafall? Det har vi ikke sett på i denne oppgaven. Vi har hatt fokus på samarbeid i forbindelse med overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Overgangen videre til læretid og arbeidsliv har vi ikke berørt.

Vi har heller ikke vurdert de samfunnsøkonomiske konsekvensene av at gjennomstrømmingen i videregående opplæring fortsatt er for lav. Det er alminnelig enighet om at disse kostnadene er enorme.

## 2. Videregående opplæring

### 2.1 Hva kjennetegner videregående opplæring?

Siden 1994 har vi hatt videregående opplæring for alle i Norge. Nær sagt alle tiendeklassinger som avslutter grunnskolen søker videregående opplæring, og de aller fleste av disse blir tatt inn samme høst. Myndighetene har ambisiøse målsettinger for videregående opplæring. Det er at flest mulig elever skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Videregående skole skal være for alle, og det er også en ønsket målsetting at det 13-årige utdanningsløpet skal bidra til sosial utjæmning.

Den nye videregående skolen, som på 1970-tallet integrerte det tidligere gymnaset og et konglomerat av yrkesutdanninger, er et resultat av utdanningspolitiske utredninger på 60- og 70-tallet.

Hovedmålsettingen med lov om videregående utdanning av 1974 var å sikre lik rett til utdanning og god geografisk spredning av skoletilbudet. Da ny lov om videregående opplæring ble iverksatt i 1976, startet 60 prosent av alle 16-åringer direkte på videregående skole, men tallet var økt til 80 prosent i 1984 (Markussen 2009). Det viser at videregående opplæring hadde blitt en del av den institusjonaliserte normalbiografien blant barn og ungdom allerede ti år før Reform 94.

Det at en større andel av ungdomskullene ønsker å gå videre på skolen, kan ha mange ulike forklaringer. På den ene siden kan det skyldes endringer i arbeidsmarkedet, både konjunkturelle og strukturelle. På den andre siden har normen om å begynne på videregående skole etter ungdomsskolen vokst seg sterkere. Hva som har drevet fram denne normen, kan forklares på ulikt vis. En mulig forklaring kan være et redusert arbeidsmarked for ungdom og stadig krav om høyere kompetanse fra arbeidslivet.

Problemet på 70- og 80-tallet var at den videregående skolen ikke hadde nok plasser til alle som ønsket å begynne. Inntaket ble regulert av karakterer og tilleggspoeng som førte til at de eldre søkerne gikk foran de yngre. Det førte til at mange 16-åringer ikke fikk plass i den videregående opplæringen. Innenfor de yrkesfaglige studieretningene var det ikke like mange elevplasser det andre og tredje året som det første. Konsekvensen av det var at mange



---

som hadde fullført første året, ikke kom seg videre. De søkte da nye grunnkurs (Markussen 2009).

Mangelen på læreplasser var også et problem den gang, og også her gikk eldre søkere foran de yngre. De yrkesfaglige utdanningene var sterkt spesialiserte, og det ble sett på som en ulempe i et arbeidsmarked med stadig nye kompetansekrav og stadig raskere endringstakt, der nye yrker kom til og gamle forsvant i stadig sterkere tempo (St.meld. nr. 33 1991-92). Det var også tendenser til at yrkesopplæringens legitimitet blant aktører i arbeidslivet var synkende, og disse trendene formet noe av bakteppet for den systemiske reformen av videregående opplæring som fikk navnet Reform 94 (Iván 1998). Termen systemisk beskriver at intensjonen er å endre både struktur, innhold og inntaksregime i ett og samme utdanningsfelt (Møller, Prøitz et al. 2009)

Behovet for en reformert videregående skole var således sterkt, og fra og med august 1994 fikk vi Reform 94, omtalt som rettighetsreform, strukturreform og innholdsreform. Det var en rettighetsreform fordi alle med fullført grunnskole fikk rett til tre års videregående opplæring. Elever med behov for spesialundervisning var nå likestilt med alle når det gjaldt retten til videregående opplæring (Markussen 2009). Dette var nytt for denne elevgruppen.

Når Reform 94 ble kalt en strukturreform, var det blant annet fordi strukturen ble veldig endret. De 109 ulike inngangene til videregående skole som eksisterte, ble erstattet av 13 nye grunnkurs; det vil si første året i videregående. I tillegg ble det etablert nok tilbud i andre og tredje året av videregående opplæring. Lærlingordningen ble koplet til videregående skole. Dette igjen førte til at alle 16-19-åringene hadde mulighet til å fullføre videregående opplæring, enten tre år i skole, eller med to år i skole og to år i lære i bedrift (Ibid.).

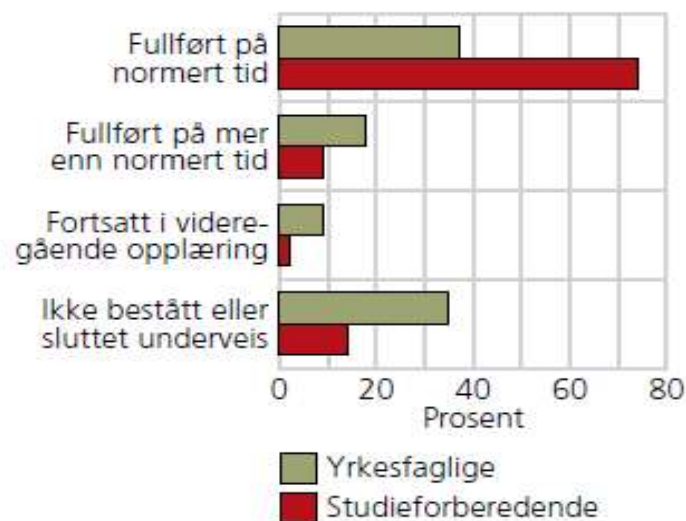
Reformen kaltes også en innholdsreform fordi læreplanverket for videregående opplæring ble revidert slik at videregående opplæring skulle få et innhold i takt med tidas krav. Et sentralt element her var en dreining bort fra tidlig spesialisering til større bredde i videregående opplærings første år. I tillegg ble innholdsstyrte læreplaner erstattet av målstyrte planer (Ibid.).

Ved hjelp av Reform 94 var et av målene at flere skulle fullføre en utdanning fram mot en formell kompetanse. Delkompetansebegrepet ble innført, jf. § 3 i lov om videregående opplæring som sier:

*”Den videregående opplæring skal normalt føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller annen avsluttet videregående opplæring.”*

12 år etter innføringen av Reform 94 fikk vi igjen en ny reform. Kunnskapsløftet ble innført med virkning fra august 2006. Den omfatter hele det 13-årige grunnopplæringsløpet, og dermed også videregående opplæring. Denne reformen ble begrunnet med behov for endringer i videregående opplæring og i grunnskolen (Markussen 2009). Noen av elementene i reformen gjaldt hele løpet. Satsingen på grunnleggende ferdighet er eksempel på dette.

Evalueringen av Reform 94 konkluderte med at arbeidet med de nye målstyrte læreplanene og nye elev- og lærerroller møtte stor motstand (Ibid.). Men en svært sentral begrunnelse for å reformere videregående opplæring på nytt bare 12 år etter forrige reform, var at struktur- og kompetansereformen bare delvis hadde lyktes. Gjennomføringsgraden i videregående opplæring var fortsatt lav (St.meld. nr. 30 2003-2004). Andelen av dem som oppnådde yrkeskompetanse var doblet etter Reform 94, men fortsatt var det rundt 30 prosent av dem som begynte på videregående opplæring som ikke fullførte med studie- eller yrkeskompetanse når dette ble målt etter fem år. Påfølgende tabell viser at fullføringsgraden fortsatt er lav for yrkesrettede utdanningsprogram (Chaudhary 2011):



*Figur 1. Andel elever som startet i videregående opplæring for første gang i 2006, etter utdanningsprogram og fullføringsgrad. Tallene er fra 2011. Normert tid vil si henholdsvis 4 år for yrkesfaglige utdanningsprogram og 3 år for studieforberedende. Tabellen viser at det er betydelige forskjeller mellom studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram.*

---

Videregående skole styres etter opplæringslovens og dens forskrifter. Opplæringslovas (2012) § 1-1 sier blant annet at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturelle innsikt og forandring». Loven er gjennomgående fra grunnskolen til den videregående opplæringa. Elevens rettigheter og plikter er nedfelt her. I tillegg er det stilt krav og forventinger til samarbeid med andre aktører. Andre styringsdokumenter er læreplanen, læringsplakaten, hvert enkelt fylkes vedtatte satsningsområder og til slutt den enkeltes skoles utviklingsplan.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av fire bolker: en generell del, prinsipper for opplæringer, fag- og timefordeling og læreplaner for fag.

*Læreplanenes generelle del* utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for hele opplæringen.

*Prinsipper for opplæringen* med læringsplakaten utdyper opplæringsloven og forskrifter til loven og angir de prinsipper skolene og lærebedriftene skal følge i opplæringen. Blant annet skal skolen/lærebedriftene tilpasses lokale og individuelle forutsetninger og behov. Skoleeier og skoleledelse har ansvar for å organisere virksomheten slik at prinsippene blir realisert. Prinsippene utfyller bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket og må ses i lys av de rammene som følger av regelverket og andre nasjonale styringsdokumenter. Læringsplakaten består av 11 prinsipper som danner utgangspunkt for systematisk vurdering.

1. Skolen og lærebedriften skal stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.
2. Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.
3. Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.
4. Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.
5. Skolen og lærebedriften skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talent individuelt og i samarbeid med andre

6. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.
7. Skolen og lærebedriften skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.
8. Skolen og lærebedriften skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.
9. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen
10. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte
11. Skolen og lærebedriften skal stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse. (Møller and Sundli 2007, s. 46-55)

*Fag- og timefordelingen* for hvert årstrinn er angitt i årstimer i læreplanen.

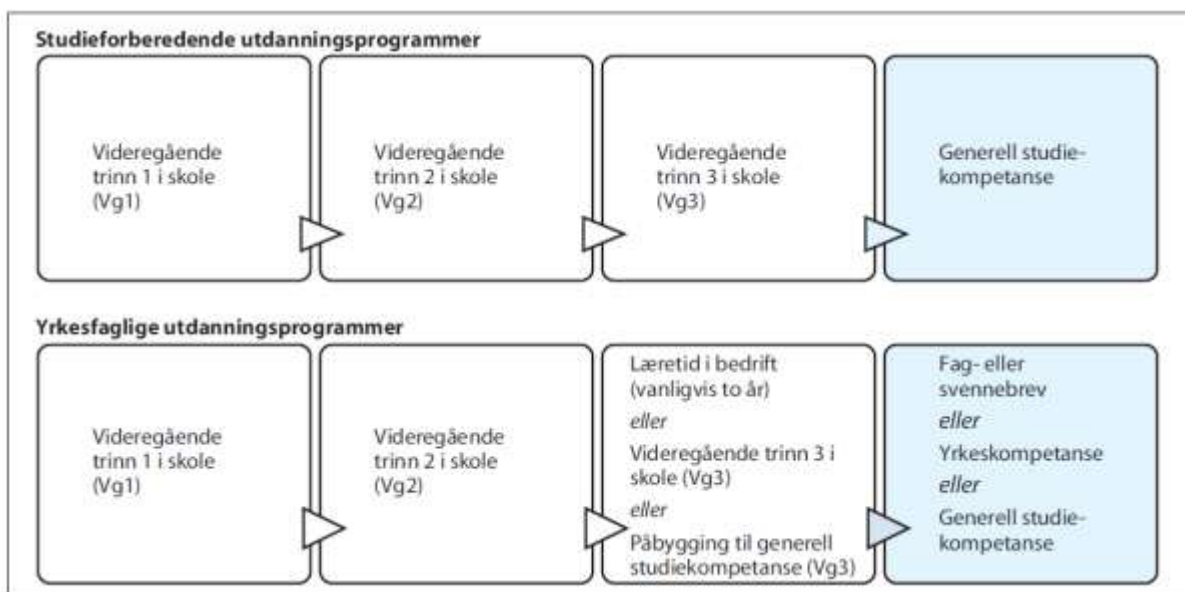
*Læreplaner for fag* angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for vurdering i faget. Det skilles også på fellesfag og programfag. Med fellesfag menes de obligatoriske fag som inngår på hvert årstrinn ved opplæringen i skolen, for eksempel norsk, engelsk, matematikk og naturfag. De fleste fellesfag er gjennomgående fag, de har felles læreplan i grunnskolen og videregående skole.

Med programfag menes de spesielle fagene i det utdanningsprogrammet som eleven velger (Vil bli noe! 2012). I utdanningsprogram for studiespesialisering kreves det at man fordyper seg i programfag inne et programområde. I yrkesfaglig utdanningsprogram er programfagene felles for alle elever i samme programområde.

I yrkesfaglige utdanningsprogram er det satt av timer til faget prosjekt til fordypning (PTF). Læreplanen i dette faget skal lages lokalt innen hvert utdanningsprogram på Vg1. Prosjekt til fordypning skal gi eleven mulighet til å prøve ut et aktuelt lærefag og få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer aktuelle yrker. I PTF kan elevene alternativt fordype seg i kompetansemål fra læreplaner på Vg3-nivå, ta et relevant fellesfag fra Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, ta et fellesfag i fremmedspråk eller ta programfag fra studieforbereidende utdanningsprogram. Prosjekt til fordypning kan foregå på

egen skole, ved en annen skole eller i bedrift. Målet er at elevene skal prøve ut flere fag og lære noe om innholdet i dem og slik sett hjelpe dem til å foreta riktig valg.

Videregående opplæringer er normalt 3 år i skole (studieforberedende utdanningsprogram) eller 2 år i skole og 2 år i bedrift (yrkesfaglig utdanningsprogram). Videregående opplæring er inngangsporten til videre studier eller til yrkeslivet. Det skilles derfor mellom yrkesfaglig og studieforberedende opplæring. Yrkesfaglig opplæring fører fram til et yrke og gir dermed yrkeskompetanse med eller uten fagbrev eller svennebrev. Etter to år på yrkesfaglig opplæring har man som tidligere nevnt også muligheten til å ta påbygging til generell studiekompetanse.

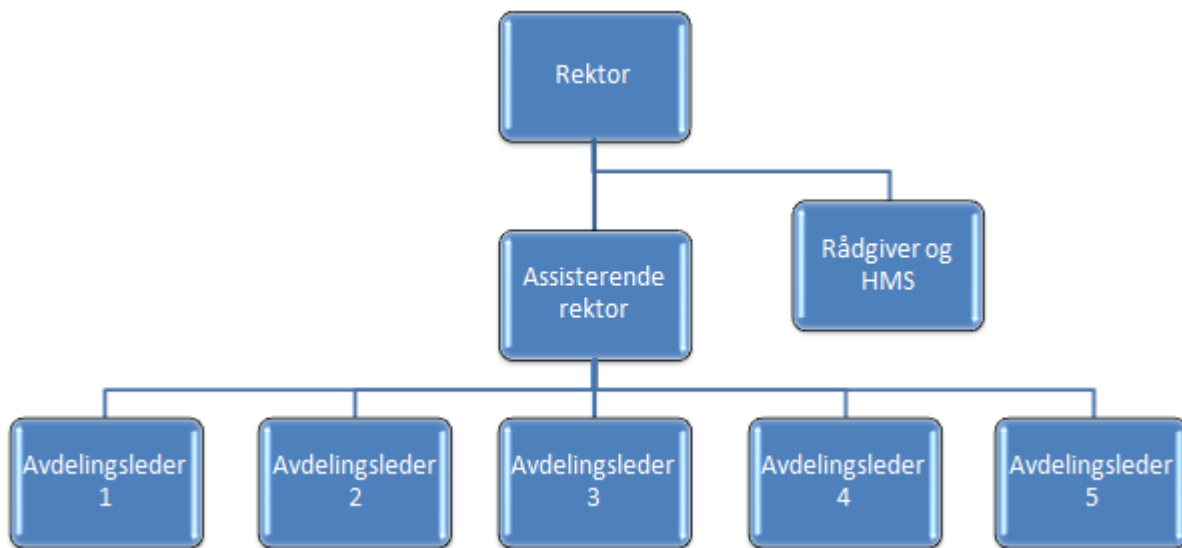


Figur 2. Tilbudsstrukturen i videregående skole. Kilde: Kunnskapsdepartementet.

## 2.2 Organisasjonsstruktur

Den videregående skole er oppbygd hierarkisk. Rektor er øverste leder, med assisterende rektor under seg. Disse to har som regel personalansvar for mellomledere. Mellomlederne blir benevnt forskjellig i ulike fylker, som for eksempel avdelingsledere, områdeledere og fagledere. I denne oppgaven bruker vi benevnelsen mellomledere. De har personalansvar, budsjettansvar, regnskapsansvar og fagligpedagogisk ansvar. Så rollen er meget vid. De har også ansvar for å knytte kontakter med bedrifter og virksomheter som er aktuelle som lærebedrifter for elevene. Det betyr at de har både pedagogiske og administrative ledelsesfunksjoner. I tillegg har mange mellomledere undervisningsplikt.

Avdelingene i skolen er også byråkratiske i og med de styres etter regler og lover, for eks læreplaner. Mellomlederens plassering midt i virksomheten gjør at dette nivået binder sammen toppledelsen og den operasjonelle kjernen i virksomheten. Mellomlederen er både deltaker i rektors toppledergruppe og er selv en leder for et profesjonelt fellesskap hvor kunnskapsgrenser skiller avdelingen fra andre avdelinger. Det er den formelle utdanningen som skiller avdelingene fra hverandre. Mellomlederne i videregående skole har som regel forankring i fag og ikke i generell ledelse (Paulsen 2012). Følgende figur beskriver på en forenklet måte hvordan videregående skole er organisert:



Figur 3. Et eksempel på organisasjonsstrukturen i videregående skole. Her kalles mellomlederne avdelingsledere. Disse har igjen ansvar for kontaktlærere, faglærere og skoleassistenter i hver sin avdeling.

## 2.3 Løst koplet organisasjon

Selv om videregående skole kan ses på som et klassisk eksempel på en organisasjon med en hierarkisk struktur, er ikke det alltid tilfelle i den sosiale virkeligheten.

Den videregående skole kan som mange andre utdanningsinstitusjoner ses på som løst koplede organisasjoner (Paulsen 2010). Det betyr at den videregående skolen ikke kan ses på som det klassiske bilde av organisasjoner som sammenhengende enheter av en klart definert felles oppgave og med en klar ledelsesautoritet som skaper en felles retning og innbyrdes sammenheng på alle nivåer. De fleste utdanningsinstitusjoner består ofte av en rekke delorganisasjoner som ikke har så mye å gjøre med hverandre. I løst koplede organisasjoner er det ofte vanskelig å igangsette endringer ovenfra (Lillejord 2011).

---

Karl Weick, som er en av opphavsmennene til denne forståelsen av utdanningsinstitusjoner, har pekt på ulike forutsetninger for og konsekvenser av den løst koblede organisasjonen. Løse koplinger gjør det mulig for den enkelte avdeling i en organisasjon å eksistere uten hele tida å bli påvirket av små forandringer i omgivelsene. Til gjengjeld er det vanskelig for organisasjonen å endre de enkelte avdelinger. Den løst koblede organisasjon kan i kraft av sin mangfoldighet frambringe flere og mer allsidige innovasjoner enn den fast koblede organisasjonen. Hvis de innbyrdes koplingene, som felles identitet og prosedyrer, er altfor svake er det risiko for suboptimering i form av lokale svar på felles utviklingsbehov. I løst koblede organisasjoner er det mer rom for selvbestemmelse. Det er en fordel, hvis det er viktig for arbeidsplassen og dens oppgaver, at medarbeiderne har innflytelse på egen hverdag (Weick 1976).

Koplingenes karakter og styrke avhenger av typen utdanningsinstitusjon. Noen koplinger er sterkere i grunnskolen enn i videregående. I grunnskolen er som regel lærerne utdannet til å undervise i flere fag og får dermed en bredere berøring av skolens felles oppgaver. Mens på videregående er som regel lærerne utdannet i få fag, og underviser i bare dem. Dermed blir lærernes oppgave og identitet tettere knyttet opp mot de enkelte fag, og koplingene mellom fagene for øvrig blir svakere. Videregående skole kjennetegnes med sterkt sammenhengende organisering omkring fagene og løse koplinger mellom de faglige avdelingene (Thomassen, Stousrup et al. 2007).

Løst koblede organisasjoner kjennetegnes også ved en organisasjonskultur hvor subkulturer knyttet til de relativt selvstendige delområder har sterk vekt i forhold til organisasjonens felles kultur. I den videregående skole vil man finne subkulturer omkring de enkelte fag, hver med sine artefakter, verdier og grunnleggende antakelser (Thomassen, Stousrup et al. 2007). Teorien om organisasjoner som løse koblede system vil sannsynligvis derfor gi seg til kjenne på ulikt vis i henholdsvis studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

## 2.4 Studieforbereende utdanningsprogram

Det som kjennetegner de studieforbereende utdanningsprogrammene, er at ved disse programmene får man det som kalles generell studiekompetanse. Med det menes det faglige grunnlaget for å søke opptak til universiteter og høyskoler. Studiekompetanse oppnås ved følgende utdanningsprogram: Idrettsfag, Musikk, dans og drama, Studiespesialisering, Medier og kommunikasjon, Naturbruk. Ved de to sistnevnte programområdene kan man ta

studieforberedende kurs på Vg3. Man kan også få studiekompetanse ved å ta et yrkesfaglig utdanningsprogram Vg1 og Vg2 og ta det tredje året (Vg3 påbygg) til generell studiekompetanse.

For å ha kompetanse til å komme inn på noen studier kreves det som kalles spesiell studiekompetanse. Da må eleven velge programområdet som kalles studiespesialisering. Det er dette programområdet som gir det bredeste grunnlaget for videre studier ved høyskoler og universiteter. Alt etter hvilket programfag man velger, kan man oppnå generell eller spesiell studiekompetanse. Velger man programområde som kalles *språk, samfunnsfag og økonomi* gir det generell studiekompetanse. Dette programområdet kan også gi eleven spesiell studiekompetanse dersom man velger programfag som matematikk og/eller andre realfag.

Velger man programområdet som kalles *realfag*, gir det eleven også generell studiekompetanse, men dette programområdet gir eleven best mulighet for å oppnå spesiell studiekompetanse med fordypning i matematikk og andre realfag. Har man oppnådd spesiell studiekompetanse, gir det eleven rett til å søke forskjellige studier ved høyskoler og universiteter innen realfag og medisin og i naturvitenskapelige og teknologiske fag.

## 2.5 Yrkesfaglige utdanningsprogram

Det å inneha en yrkeskompetanse, vil si at man er utdannet til å utøve et yrke. Det finnes 9 yrkesfaglige utdanningsprogram, og ved å velge et av disse kan man oppnå forskjellige former for yrkeskompetanse. Disse 9 yrkesfaglige utdanningsprogrammene er Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel og Teknikk og industriell produksjon.

*Yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev:* Opplæring i de såkalte lærefagene fører fram til fag- eller svennebrev, etter bestått fagprøve eller svenneprøve. Det er bare i håndverkspregede fag det heter svennebrev og svenneprøve, som eksempel smed. I de andre fag heter det fagbrev og fagprøve, for eksempel i elektrikerfaget.

*Yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev:* Opplæring i de fagene som ikke hører inn under lærefagene, fører fram til yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev, for eksempel



---

har en helsesekretær yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev. Her er det 3 år i skole med innlagte praksisperioder.

Som tidligere beskrevet kan man oppnå generell studiekompetanse ved å fullføre og bestå Vg3 påbygging til generell studiekompetanse etter at man har fullført og bestått Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig utdanningsprogram eller oppnådd yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev. Også etter oppnådd yrkeskompetanse uten fag- eller svennebrev kan man ta påbygging og oppnå generell studiekompetanse.

Kompetanse på lavere nivå er en kompetanse man kan få hvis man av ulike årsaker ikke oppnår full yrkes- eller studiekompetanse etter videregående opplæring, for eksempel ved at man slutter underveis eller stryker i ett eller flere fag. Her vil man få utstedt et kompetansebevis som dokumenterer den kompetansen som eleven har fått gjennom opplæringen. Man kan selvfølgelig gjennomføre ytterligere opplæring med sikte på full yrkes- eller studiekompetanse (Vil bli noe! 2012).

## 2.6 Oppsummering

Fra å ha en todelt skolestruktur som tidligere bestod av gymnaset (for dem som skulle studere videre) og et stort antall yrkesutdanninger, er dagens videregående skole en skole for alle. Alle elever har rett til videregående opplæring, og de aller fleste starter opp.

Det har vært flere reformer, og den siste reformen som kalles Kunnskapsløftet, kom i 2006. Den omfatter hele det 13-årige grunnopplæringsløpet, både barneskole, ungdomsskole og videregående opplæring. Reformen ble begrunnet med behov for endring i hele opplæringsløpet og satsingen skulle være på de grunnleggende ferdigheter. De målstyrte læreplanene og struktur- og kompetansereformen i Reform 94 var bare delvis vellykket. Fullføringsgraden i videregående opplæring var fortsatt lav.

Dagens videregående opplæring består av to hovedgrupper av utdanningsprogram. Det er studieforberevende utdanningsprogram som kjennetegnes best ved å være de utdanningsprogrammene som gir studiekompetanse etter tre år i skole. Her kan man få både generell studiekompetanse og spesiell studiekompetanse avhengig av hva slags fag man velger. Den andre gruppa er yrkesfaglig utdanningsprogram. Her utdanner man seg til et yrke ved å være to år i skole og to år i lærebedrift. Også ved disse utdanningsprogrammene

kan man oppnå generell studiekompetanse, men da må man ta ett år ekstra med fag fra studieforbereidende utdanningsprogram.

Den videregående skolen organiseres etter en hierarkisk modell, der rektor er øverste leder. Under rektor finner vi assisterende rektor og et antall mellomledere. Disse mellomlederne styrer sine avdelinger. Selv om den videregående skolen kan ses på som et klassisk eksempel på en organisasjon med en hierarkisk struktur, er ikke alltid dette virkeligheten. Den videregående skolen kan også ses på som en løst koplet organisasjon. En slik utdanningsinstitusjon kan bestå av en rekke delorganisasjoner som ikke har små mye med hverandre å gjøre. I løst koplede organisasjoner kan det være vanskelig å igangsette endringer og styre disse ovenfra. De er selvstendige enheter og blir ikke alltid påvirket av omgivelsene.

## 2.7 utfordringer

Som tidligere omtalt viser studier av gjennomføring og kompetanseoppnåelse at cirka en tredjedel av ungdomskullene som begynner på videregående skole ikke består innen fem år. Den tredjedelen som ikke oppnår verken studie- eller yrkeskompetanse i løpet av disse årene er en heterogen gruppe, både når det gjelder hvorfor de ikke består og hvor store deler av opplæringsløpet de har bestått. Det er mulig å dele dem som ikke har oppnådd kompetanse i videregående inn i to grupper. Den første gruppa er de som ikke har bestått, men gjennomført opplæringstida. Det ikke å få bestått til eksamen kan skyldes at man har strøket i ett eller flere fag, eller at skolen mangler grunnlag for å sette karakter, noe som ofte skyldes stort fravær hos eleven. Den andre gruppa er de som har sluttet før de var ferdige med opplæringen.

Prosjektet «Bortvalg og kompetanse» viste at de fleste «slutterne» sluttet i løpet av det første året eller mellom det andre og tredje skoleåret. Halvparten av dem som sluttet mellom andre og tredje året var de som ikke fikk læreplass. Ungdommene som ikke fikk læreplass, gjorde to valg: Enten sluttet de i videregående skole eller så begynte de på et annet opplæringsløp (Markussen and Sandberg 2005). I følge opplæringsloven skal elever som er inne i to år i skole og to år i bedrift i videregående, men ikke får læreplass, få tilbud om å ta lærefag i skole. Det er relativt få som går denne veien. At mange læreplassøkere ikke får læreplass og av den grunn slutter i videregående skole, viser at disse ungdommene som har planlagt å bli lærlinger, stoppes av strukturelle forhold. Fylkeskommunen, som skoleeier i videregående

opplæring, har ikke kontroll over opplæring i bedrift fordi det er bedriftene som dimensjonerer læreplassstilbudet.

I teoretisk forstand kan læreplanregimet i yrkesopplæringen forstås som et asymmetrisk maktforhold (Paulsen 2008a; Paulsen 2008b) der den ene parten, videregående skole, forvalter rettighetene overfor elevene, mens den andre parten, lærebedriften, har naturlig beslutningsmyndighet til å velge om en ønsker å ta inn lærlinger. Læreplanens intensjon var også at en ”nasjonal dugnad” skulle bidra til en tilstrekkelig pool av lærlingplasser tilgjengelig for elevene i yrkesopplæringen (Grøgaard 2006), men nesten 20 år etter reformens implementering, er det åpenbart at dette ikke har fungert etter intensjonen.

### 3. Teoretisk rammeverk

Vårt teoretiske rammeverk spenner i hovedsak om ledelse og læring. Vi tar for oss ledelse i et relasjonelt perspektiv og læring i et sosiokulturelt perspektiv. God pedagogisk ledelse og gode relasjoner er viktig for læring generelt. For elever som er i faresonen for ikke å gjennomføre videregående opplæring er dette spesielt viktig. Vi har valgt å se på læring i et sosiokulturelt perspektiv da vi mener at teoriene om situert læring og læring i praksisfellesskap er spesielt relevante for yrkesopplæringen. I tillegg presenterer vi innledningsvis kort en teori om livsløp og sosiale endringer, der fokuset primært er på overganger mellom kritiske faser i livet. Til slutt gjør vi rede for teori rundt profesjonelle nettverk.

#### 3.1 Livsløpsteori med fokus på overganger

Sosiologen Glen Elder er en pioner innen livsløpsforskning. Sammen med Shanahan (1997) beskriver han teorien om livsløp som en nyvinning innen samfunnsvitenskapen; det står for en nyorientering i forhold til hvordan vi opplever og forsker på folks livsutvikling. Teorien setter individer i en gitt livsfase og fokuserer på faktorer som har innflytelse på menneskers liv.

Med utgangspunkt i livsløpsteorien forstår en det kontinuerlige samspillet mellom sosiale endringer og individuell utvikling som:

- 1) menneskers liv i relasjon til tid og sted
- 2) menneskers evne til handling
- 3) sosial tidsplassering av viktige hendelser
- 4) sammenvevde livsløp

Ifølge Elder og Shanahan peker disse begrepene på mekanismer som kan forklare hvordan skiftende miljø påvirker menneskers liv, både når det gjeld forløp og innhold (Elder and Shanahan 1997, s. 22).

---

*Livsløpets relasjon til tid og sted* er viktig i den forstand at begivenheter i nåtida vil influeres av hendelser i fortida. Et steds størrelse kan også påvirke tempoet i sosiale endringer. Sosial tids plassering handler om både det å forlate sosiale roller og å gå inn i nye. Et relevant eksempel er når ungdom forlater ungdomsskolen og går inn i videregående opplæring.

*Handlingsevne* handler om hvordan evnen til å planlegge påvirker livsløpet. Mennesker planlegger og foretar valg innenfor rammene livssituasjonen forutsetter. Handlingsevnen påvirker slik sett ulike valg. Ambisjoner, for eksempel i skolesammenheng, vil i større grad være gjeldende for ungdom med høy selvtilit enn for dem med sviktende tro på egne evner. De som klarer å realisere egne drømmer og leve opp til ambisjonene sine, vil som regel få økt tillit til og tro på sin egen handlingsevne. Elder og Shanahan (1997) hevder at handlingsevnen er relevant for planlegginga av livsløpet i forhold til yrke og utdanning. Planlegginga av slike valg påvirkes av sosiale og økonomiske forhold. Det betyr at ungdom som for eksempel skal velge yrke eller utdanning, foretar disse valgene innenfor sosiale strukturer som kan hemme eller fremme realisering av slike planer (Elder and Shanahan 1997, s. 22).

Begrepet *sammenvevde liv* viser til at menneskers liv er vevd inn i relasjoner på tvers av alderstrinn som kan omfatte slekt, venner og andre mennesker. Sosial regulering og danning av sosiale mønstre kommer i stand som følge av slike relasjoner, og er influert av andre som deltar i interaksjonen. Ifølge Elder og Shanahan (1997) strekker prinsippet om sammenvevde liv seg lenger enn til allmenne forestillinger om gjensidige avhengige skjebner som ligger innbakt i sosiale strukturer. Det vil si at en i livsløpsanalysen går inni og ser på den direkte sammenvevinga av individuelle livsbaner og rekkefølgen av overganger, både i forhold til sosiale strukturelle forhold som er i stadig endring, og i forhold til den enkeltes utvikling (Elder and Shanahan 1997, s. 27).

Overgangene representerer mulige *vendepunkt* eller vesentlige endringer i den pågående prosessen. Endringa kan være et valg som aktøren (eleven) gjør, eller den kan være institusjonalisert som en etablert sosial vei videre i systemet, som frafall. Ifølge Elder og Shanahan (1997) refererer begrepet livsløp til totaliteten av individets sosiale livsbaner. Innenfor livsløpet og de ulike livsbanene legger teorien vekt på overgangene mellom posisjoner som individet opplever gjennom et liv. Her avgrensner vi oss til én av overgangene mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet; fra ungdomsskole til videregående skole.

Overgangen fra videregående skole til opplæring i bedrift har vi ikke viet samme oppmerksomhet. Hver livsbane blir sett på som en serie tilstander, der tilstandsending markerer overgang. Slik kan en se på overganger som noe mer enn en enkeltstående hendelse. Overganger er ifølge Elder og Shanahan (1997) alltid innvevd i livsbaner. Det er dette som gir overgangene spesifikk mening og form. Enkeltoverganger er vesentlige fordi de representerer prosesser der livsbanen skifter retning.

Larsen (2000) ser på overgang mellom utdanningsinstitusjoner som en endring av roller. En rolle består av summen av forventninger som stilles til en person, og endringen av en rolle vil medføre endrede forventninger til ungdommen. Lærerne i videregående skole har forventninger til at eleven skal gå inn i den nye rollen. Vi kan her snakke om en sosialisering fra lærerens side; han eller hun forventer at eleven sosialiseres inn i videregående skoles elevrolle. Sosialiseringen forutsetter at eleven adapterer og internaliserer de nye normene. Eleven vil i denne sosialiseringprosessen være i interaksjon med lærerne og selv være med på å influere hvordan overgangen oppleves. I tillegg vil overgangen være påvirket av livssituasjonen til eleven.

I et overgangsarbeid er det viktig å legge til rette for samarbeid mellom de ulike aktørene som er involvert i overgangsfasen mellom ulike skoleslag, slik at eleven opplever overgang som trygg og naturlig. Det er sentralt at det skjer en overlapping med god sammenheng mellom elevens avgiverskole og mottakerskole (Ekeberg and Buli-Holmberg 2001). Overganger er naturlige i et livsløpsperspektiv, men de kan representere kritiske faser. Barn og unge med spesielle behov er spesielt utsatt i overganger mellom skoletrinn og skoleslag og vil kunne trenge særtiltak. Selv om overganger kan ses på som en risikofylt livsfase, kan de samtidig utgjøre en fase med muligheter og utfordringer som skaper motivasjon og positive forventninger.

Ungdommer som velger yrkesfaglig utdanning, må ta et livsvalg på et langt tidligere tidspunkt enn de fleste som velger et studieforberedende løp. Jo tidligere en må velge et yrke, desto større sjanse er det at en velger feil. På yrkesfag må eleven velge hovedløpet allerede som 16-åring. Det er ikke lett å finne sin plass, og en kan oppdage at det en har valgt ikke er det en ønsker. Ungdomstida er på mange måter en periode der det er lov å famle og en fase der man søker etter identitet. Da er det lett å forstå at ungdommer kan komme til den erkjennelse at de har valgt feil. Piaget peker på at ungdommen i puberteten og tenåringstida

---

begynner å bli opptatt av framtida og hypotetiske muligheter (Hansen 1997). Det å velge utdanningsprogram og med det framtidig yrke, kan i det psykodynamiske perspektivet ses på som en hendelse som kan bli overmektig og dermed utløse en utviklingskrise eller livskrise. Det utgjør et avgjørende vendepunkt i livet (Hansen 1997).

Livsløpsteori handler kort sagt om individuelle utviklingsprosesser og hvordan konsekvensene av disse prosessene blir bestemt av individenes livsbaner. Begrepene handlingsevne, sammenvevde liv og tidsplassering synliggjør mekanismer som kan forklare hvordan skiftende miljø påvirker menneskers liv når det gjelder forløp og innhold. Livsløpsteoriens vektlegging av livsbaner som en serie av kjedede tilstandsendringer, der tilstandsending markerer overgang, synliggjør at det også har forskningsmessig relevans å legge vekt på de kortere tilstandsendingene eller overgangene – for eksempel situasjonssammenhengene ved overgangen til videregående opplæring. I ei tid der en vektlegger formell utdanning før arbeid, og der hele avgangskullet fra ungdomsskolen begynner på videregående skole, blir denne overgangen enda mer betydningsfull.

## 3.2 Ledelse i et relasjonelt perspektiv

Hvordan kan læringsledelse føre til bedre resultater for elevene og dermed øke graden av gjennomføring i videregående opplæring? I dette avsnittet vil vi relatere ledelse til undersøkelsen i lys av etablert teori på ledelse i skoler.

Ordet ledelse handler om relasjoner, og et fokus på relasjoner er høyst relevant når det er snakk om utdanningsledelse. Å se på ledelse på denne måten betyr samtidig at en ser på ledelse som en prosess der alle aktørene i skolesystemet er deltakere (Fuglestad and Lillejord 1997). Med denne definisjonen på begrepet ledelse vil vi sette søkelyset på samhandling i skolen. Vi vil også fokusere på aktørene som er i relasjon til hverandre og ulike verktøy disse anvender, samt etablerte strukturer i de respektive skolene.

Begrepet skoleledelse har endret seg, og det er ikke entydige definisjoner av begrepet. Det konstrueres stadig nye begrep som forsøker å belyse de ulike fasettene av fenomenet. Eksempler på slike er klasseledelse, utdanningsledelse, læringsledelse, undervisningsledelse og pedagogisk ledelse.

### 3.2.1 Skoleledelse

Christensen (2007) peker på skoleledelsen som den avgjørende faktoren for skolens utvikling. Han løfter fram fire forhold som spiller inn dersom skolen skal være med på å gjøre en forskjell, også for elever som sliter på skolen:

1. En ledelse som tør være ledere og interesserer seg for hva som foregår i klasserommet, som følger med på og følger opp lærernes praksis, er konsekvente, går foran og viser en pedagogisk retning.
2. En skole som legger vekt på faglighet og samtidig styrker den personlige utviklingen.
3. En skole som stiller presise og realistiske krav. Forventninger og krav som stilles av ledelse og lærere, påvirker resultatene.
4. En skole som er tydelig på verdier og som viser veg. Skolen må våge å angi retning og sende tydelige signaler. Den må tørre å gå nye veier, samtidig som den ikke endrer kurs til stadighet.

Den enkelte skoleleder vil ifølge Christensen (2007) oppleve lederrollen som diffus, for han/hun ser ikke alltid ledelsen bli omsatt til praksis ute i hvert enkelt klasserom. Lederen skal sikre at det som foregår i klassene, er i overensstemmelse med skolens mål. Han/hun skal også være en garantist for at sentrale og lokale mål blir realisert i hverdagen.

Flere undersøkelser viser at skoleledelse har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte og trivsel på skolen. Skoleledelsen har ansvaret for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. ”Kvalitet i skolen” (St.meld. nr. 31 2008) viser at skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber sammen mot felles mål. Skolen som organisasjon må være i stand til å takle både kompleksitet og forandring – samtidig. Ut fra en kritisk skolelederforskning framsatte Leithwood og hans kollegaer (gjengitt i Skandsen, Wærness et al. 2011, s. 20) en rekke forskningsbaserte utsagn om vellykket eller god skoleledelse:

- Skoleledelse er den faktoren nest etter klasseromsundervisning som har mest innflytelse på elevens læring.
- Nesten alle vellykkede ledere benytter seg av de samme grunnleggende lederpraksiser.
- Den grunnleggende ledelsespraksisen er en respons på den skolespesifikke konteksten (blant annet sted, tid og kultur) skolelederen jobber i.



- Skolelederen forbedrer undervisning og læring indirekte og best gjennom sin innvirkning på medarbeidernes motivasjon og arbeidsbetingelser
- Kun en liten håndfull personlige egenskaper forklarer en høy andel av variasjon i effektiviteten av lederskap.
- Skoleledelse har størst innvirkning på skolen og elevenes læringsutbytte når den er bredt fordelt, såkalt distribuert ledelse.

Det fins en rekke perspektiver på ledelse. Distribuert ledelse er den formen for ledelse som er ansett som den mest effektive. Med distribuert ledelse menes ledelsespraksis i form av samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen og ikke handlinger utført av enkeltpersoner (Ottesen and Møller 2006). Ledelsesoppgavene blir delt mellom flere, de blir distribuert. Fokus blir flyttet fra egenskaper hos lederen eller den enkelte lærer, over til kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til relasjoner og samhandling. Det betyr at distribuert ledelse innebærer at ledelsespraksis er delt og realisert innenfor utvidete grupperinger og nettverk, eksempelvis rektors ledergruppe, men også teamledelse (Møller and Eggen 2005). Et eksempel på distribuert ledelse er at avdelinger har et eksplisitt ansvar for gjennomføring av driften (Skandsen, Wærness et al. 2011).

Distribuert ledelse er helt essensielt i store komplekse videregående skoler. Det betyr da at lederne trekker i samme retning, opererer i den samme målstruktur og deler felles verdier og har en noenlunde ens oppfatning om hvor skolen vil hen. Distribuert ledelse innebærer at også andre enn formelle ledere utøver ledelse (Ottesen and Møller 2006), for eksempel lærere, som gjennom nettverksforbindelser til arbeidslivet påvirker sitt programområde.

Andre skolelederdimensjoner som har positiv effekt på elevenes læringsresultater er ifølge Robinson (gjengitt i Skandsen, Wærness et al. 2011, s. 20):

- Å sette seg mål og forventninger. Dette gjelder også de ansatte.
- Å fordele ressursene slik at de er i overensstemmelse med målene.
- Å planlegge, koordinere og evaluere lærere og læreplan; involvere lærere direkte; gi tilbakemelding.
- Å sikre orden og en effektiv arbeidsplass ved å redusere press og forstyrrelser for eksterne faktorer, ha nok undervisningstimer, maksimere effektiv arbeidsplass etc.
- Å promotere og delta i undervisning og utvikling; ledelse som direkte involverer seg i undervisning, lærernes formelle og uformelle undervisningsmetoder.

Alle disse dimensjonene har positiv effekt på elevens læringsresultat (Skandsen, Wærness et al. 2011), men det er den dimensjonen som setter fokus på ledere som direkte involverer seg i undervisningen som har best effekt. Det betyr at endringsprosesser bør knyttes så nær opp til den daglige undervisningen som mulig.

Christensen (2007) viser til den danske undersøkelsen «Ledere der lykkes» i regi av «Væksthus for ledelse» og peker på hvilke lederkompetanser som skal til for å oppnå suksess. Lederne som deltok i undersøkelsen ble oppfattet som suksessrike både av toppledelse og medarbeidere. Kjernekompetansene for ledere som lykkes kan framstilles skjematisk på følgende måte:

<b>Kompetanse</b>	<b>Beskrivelse: Det vil si en leder som:</b>
<i>Relasjonell forståelse</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er var for stemninger og relasjoner som ikke fungerer</li> <li>• Setter egne følelser og meninger til side når andre har problemer</li> <li>• Er empatisk i konfliktsituasjoner og fremmer konstruktive løsninger</li> <li>• Setter seg inn i hver enkelt persons følelser og behov</li> </ul>
<i>Tillitvekkende veiledning</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utviser tillit til medarbeiderne og oppmuntrer til utvikling</li> <li>• Prioriterer høyt å være tilgjengelig for medarbeiderne</li> <li>• Virker oppriktig i alle sammenhenger</li> <li>• Følger opp medarbeidersamtaler</li> </ul>
<i>Konfronterende intervensjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tar raskt tak i ubehageligheter på en konstruktiv måte</li> <li>• Konfronterer medarbeiderne og andre ved uoverensstemmelser mellom tale og handling</li> <li>• Uttrykker forventningene sine til omgivelsene på en tydelig og motiverende måte</li> <li>• Gir tydelig uttrykk for verdier og vurderinger på en rettferdig måte</li> </ul>
<i>Insisterende delegering</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holder andre ansvarlig på en konstruktiv og utfordrende måte</li> <li>• Utfordrer defensive holdninger ved å insistere på at medarbeiderne tar ansvar</li> <li>• Ikke overtar ansvar og oppgaver som er overlatt til andre</li> <li>• Endrer arbeidsfordelingen hvis situasjonen gjør det hensiktsmessig</li> </ul>
<i>Står oppreist under press</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Står fast på viktige prinsipp og holdninger</li> <li>• Forsvarer utsatte personer åpent til tross for omfattende motstand</li> <li>• Er modig nok til å reagere utfra overbevisning</li> <li>• Er villig til å sette sin egen stilling og prestisje inn på en viktig sak – selv om den ikke er populær</li> </ul>

Tabell 1. Kjernekompetanser hos ledere som lykkes. Kilde: Christensen (2007) i Skoleledelse og læringsmiljø.

---

### 3.2.2 Pedagogisk ledelse

Med pedagogisk ledelse forsøkes det å sette i gang prosesser der aktørene skal bidra til refleksjon og gjensidig læring. Ved en slik form for interaksjon er det en forutsetning at ledelsen inntar et relasjonelt perspektiv (Wadel 1997).

En skole krever god ledelse for å sette i gang prosesser som munner ut i læring hos elever og ansatte. Sentrale trekk ved pedagogisk ledelse er læringsystemer; i en organisasjon er dette nødvendig for både den daglige driften og utviklingen av organisasjonen.

Innenfor pedagogisk ledelse er etablering av ulike læringsforhold sentralt. Wadel beskriver dette som forhold mellom den som lærer og den som underviser. Pedagogisk ledelse bidrar til prosesser der slik læring kan skje.

Viktige begrep er produktiv og reproduktiv ledelse. Den reproduktive ledelsen innebærer at man ønsker å fremme læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter, mens man ved produktiv ledelse ønsker å sette i gang ulike refleksjonsprosesser hos deltakerne. Her forutsettes det aktive elever, og skolekulturen spiller en avgjørende rolle. Tradisjoner som har utviklet seg over tid, former våre forestillinger og forventinger om relasjoner mellom leder og ledet i skolen (Møller and Fuglestad 2006).

### 3.2.3 Klasseledelse

Klasseledelse er et begrep det er vanskelig å finne en entydig definisjon på. Ledelse er vanskelig å observere og identifisere. Vi definerer klasseledelse som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere elevene til arbeidsinnsats. Hvorfor er ledelse viktig? Wennberg og Norberg (2005) kaller klasseledelse et smøremiddel som er nødvendig for at fokuset i skolehverdagen skal kunne være på læring og ikke på orden og atferd. «Ledelse gjør det mulig å få klasseromssituasjonen til å fungere.» (Wennberg and Norberg 2005, s. 12).

Det er lærerens oppgave og ansvar å utøve ledelse for å realisere oppdragelse og læring. Lærerens relasjoner til elevene og vedkommendes form for ledelse er avgjørende for om han eller hun lykkes i sin yrkesutøvelse. Nyere forskning viser at lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte i fagene på skolen. På samme måte er relasjonen mellom lærer og elev også svært viktig for elevenes

læring (Hattie 2009). Forskning viser at lærere tar konsekvensen av sine erfaringer og blir dyktige lærer etter noen års praksis (Hargreaves 1996). Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med sine elever.

Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen. Disse lærerne som har et godt forhold til sine elever opplever også mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl 2000).

De fleste tilnærminger til klasseledelse legger vekt på at det er gode eller positive relasjoner mellom lærere og elever. Relasjoner handler om kontakten mellom lærer og elev og påvirker en klasses undervisning og samhandling (Ogden 2012). En positiv relasjon mellom elev og lærer har stor effekt på elevens læringsutbytte (Hattie 2009).

Relasjon handler om hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker. En god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere må tillate seg å være menneske og legge av seg noen av de rollene som de spiller for å ha en god relasjon til sine elever. I følge Ogden (2012) snakker vi om å knytte «sosiale bånd» i skolen, og dette handler om hvordan aktørene forholder seg til hverandre; om holdninger, kommunikasjon og gjensidige forventninger.

Kunnskapsdepartementets undersøkelse om betydningen av lærerens evne til å inngå gode sosiale relasjoner til elevene, dokumenterte at det er den dimensjonen ved lærerens kompetanse som betyr mest for elevenes læring. Lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av avgjørende betydning for barn og unges læring. Relasjonen mellom lærer og elev må samtidig være rettet mot fag, kunnskap og ferdigheter om den skal bidra til læring. En støttende lærer som tolererer elevenes egne initiativer vil fremme faglig læring. Her vil læreren bidra til at elevene også utvikler autonomi og en positiv identitet (Nordahl 2010).

I Fuglestad's (1993) arbeid om relasjon mellom lærer og elev fins også interaksjoner mellom elev og lærer som er preget av motspill. Dette kjennetegnes ved at maktaspektet i skolen er knyttet til lærerens behov for styring og kontroll. Makt og kontroll er legitimt, men når

---

kontroll blir forvekslet med kommando, kan det føre til opposisjon fra elevene og igjen forsterke konflikter i klasserommet. Nordahl (2000) har funnet ut ved hjelp av spørreundersøkelser at elever som har et godt forhold til sin lærer, vurderer undervisningen som strukturert, engasjerende og variert. Han fant også ut at de elevene som opplever lærere om bryr seg om dem, har mer positiv holdning til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til lærerne.

Det er lærerne som har hovedansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene. Alle lærere må arbeide systematisk for å opprettholde og videreutvikle disse relasjonene (St.meld. nr. 11 2009). Dette ansvaret for relasjonen til eleven er en naturlig følge av det asymmetriske forholdet som skal eksistere mellom eleven og læreren. Det er læreren i form av voksenperson som har ansvaret for elevenes læring og utvikling. Det er læreren som er den profesjonelle voksne og har størst mulighet til å påvirke relasjonen til eleven.

Læreren må se eleven, være grunnleggende elevsentrert i både undervisning og annen kommunikasjon med eleven. Dette gjelder ikke bare faglige prestasjoner. Læreren må i tillegg respektere at den private sfæren tar mye plass i elevens liv. Eleven må bli anerkjent. Å bli sett, hørt og respektert er nødvendig for elevens utvikling. Aksept og anerkjennelse fra både foreldre, venner og lærerne er en forutsetning for en vellykket identitetsdannelse.

I utøvelse av ledelse i klasser skiller vi mellom to typer ledelsesformer, strategisk klasseledelse og situasjonsbestemt klasseledelse. Med strategisk klasseledelse menes lærerens planlegging og forberedelse av undervisningen. Læreren vet hva han eller hun vil når undervisningen starter, hvilken elevatferd som forventes og hvordan målene skal realiseres. Timene blir derimot ikke alltid som planlagt. Da vil det være behov for å kunne mestre en situasjonsbestemt ledelse. Det vil si at hva som er god ledelse, er avhengig av den situasjonen ledelsen skal utøves i. Her må lærerne variere sin klasseledelse ut fra hvilket fag de underviser i, hvilke klasse de har og hvilke arbeidsmåter de anvender. Tidspunkt på dagen og elevenes atferd vil også spille inn (Nordahl 2010).

Når klasseledelse defineres som situasjonsbestemt, innebærer det at vi ikke kan definere en måte å lede klasser på som den beste eller den ideelle. Vi må heller si at ulike former for klasseledelse er mer eller mindre hensiktsmessige i ulike situasjoner, og at klasseledelse alltid er avhengig av lærerens vurderinger (Nordahl 2010).

Sentralt i klasseledelse står kommunikasjon. Kommunikasjon er en forutsetning for gode samtaler og god veiledning og undervisning. Svikter kommunikasjonen, vil det lett skape frustrasjon og negativ energi. Opplevs kommunikasjonen som god, vil den derimot kunne generere positiv energi og bidra til oppstemthet, optimisme og motivasjon. Vi snakker om verbal og non-verbal kommunikasjon; om uttalte ord og kroppsspråk. Ord som blir sagt betyr i seg selv lite. De er avhengig av en kontekst for å gi mening. En kontekst kan for eksempel handle om hendelser og situasjoner, personer og relasjoner eller om drømmer og ambisjoner.

Kommunikasjon skjer på ulike nivå. Halland (2005) sammenlikner metakommunikasjon med en indre samtale. Det handler om å lytte til seg selv utenfra; være mottaker av eget budskap. Halland peker på at den som sender av et budskap, samtidig er mottaker av det samme budskapet. Slik sett kan en se på kommunikasjon som en dynamisk relasjon. Når en kommuniserer, har vi en relasjon både til samtalepartneren og til egne ytringer. Metakommunikasjon kan i praksis være en samtale om en samtale: Dersom en kontaktlærer har gjennomført en utviklingssamtale med en elev, kan vedkommende innkalle til en ny samtale for å snakke om hvordan utviklingssamtalen opplevdes. En slik ny samtale vil da sette i gang ny metakommunikasjon. Den ytre samtalen vil forløpe parallelt med en indre samtale, der den indre samtalen handler om hva slags virkning den ytre samtalen har. På tilsvarende måte kan både kommunikasjon i en undervisningssituasjon og uformelle samtaler utspilles på flere nivåer samtidig. Fleip og humor, ironi og sarkasme genererer også metakommunikasjon. Kommunikasjonsnivåene kan forsterke hverandre, men kan også oppleves tvetydige. Når ulike kommunikasjonsnivåer kommer i konflikt med hverandre, snakker vi om dobbeltkommunikasjon (Halland 2005). Det skjer eksempelvis ved at verbale ytringer og kroppsspråk sender ut motstridende signaler. Det skaper forvirring og usikkerhet dersom nøytrale ytringer akkompagneres av hoderisting eller sure miner.

Kommunikasjon er en dynamisk prosess; den utvikler seg og endres over tid (Halland 2005). Det er med på å utvikle forståelse av ny informasjon. Ord får ny mening i ny kontekst. Dette er vesentlig i læringsprosesser. Konteksten setter også rammer for kommunikasjonen. Disse rammene kan påvirke både tolkningen av innholdet i det som kommuniseres og relasjonen mellom deltakerne i kommunikasjonssituasjonen. Betydningen av ord og handlinger varierer fra en kontekst til en annen.

---

En samtale er en viktig kommunikasjonsprosess, og den kan deles inn i faser. For at slike faser ikke skal ses på som lineære, opererer Halland (2005) med ulike dimensjoner i en samtale:

- Involvering
- Utforsking
- Forståelse
- Handling

*Involveringsprosessen* starter allerede før en samtale finner sted. En kan glede seg eller grue seg til en samtale, eller en kan forberede seg til en samtale på ulikt vis. Kommunikasjon handler ikke kun om innhold og budskap, men om relasjoner. Relasjoner mellom samtalepartene kommer blant annet til uttrykk gjennom tonefall, stemmevolum, talehastighet, kroppsspråk, øyekontakt, interesse og respekt. Halland (2005) hevder at relasjonsplanet har betydelig større betydning enn innholdsplanet når det gjelder det å oppfatte informasjonen. Det vil si at ytringene i seg selv er mindre viktig enn måten ting blir sagt på. Involvering skjer på relasjonsplanet og styrkes av bevissthet rundt signalene en sender i møte med den andre.

*Utforsking* handler om kartlegging (Halland 2005). I en samtale er det aktuelt å finne ut av både faktiske forhold og subjektive opplevelser av objektive fakta. Det handler med andre ord om å kunne se en sak fra ulike sider ved å belyse den bredt. Et budskap kan ha mange nyanser. *Forståelse* handler om å fange opp disse nyansene. En måte å kontrollere denne forståelsen på, er å benytte seg av speiling (Halland 2005). Ved speiling gjentar en med egne ord det som blir sagt for å få bekreftet, avkreftet eller justert oppfatningen av budskapet. Speiling styrker samtidig avsenderens egen forståelse fordi en da hører budskapet sitt uttrykt med andres ord. En kan speile både innholdet i ytringene, tolkningene av dem og følelsene knyttet til dem.

*Handling* handler om å finne løsningsforslag (Halland 2005). Det er viktig å finne ut hva en vil, hva en kan og hvilke mulige alternativ en har å forholde seg til. Det er også viktig å fokusere på hva en har lært av samtalen. Da kan en avdekke flere nyanser og komme opp med nye problemstillinger. Det vil være profesjonsaktøren (for eksempel lærer, leder, rådgiver eller helsesøster) sitt ansvar å sikre at samtalen avsluttes på en slik måte at eleven kan forlate den i emosjonell balanse.

### 3.3 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Fra første halvdel av 1900-tallet var læring dominert av et behavioristisk perspektiv. Dette synet på læring bygger på at vitenskap er koplet til det som er observerbart og at slikkunnskap bare kan erverves ved hjelp av vitenskapelig og metodiske observasjoner. Den andre halvdel av 1900-tallet fikk det kognitive psykologiske synet på læring en framtrødende plass. Det sentrale her var indre strukturer og tankeprosesser i det enkelte individ. Læring forstås med metaforen om en sender som transporterer kunnskap til en mottaker der den lagres. Denne måten å forstå læring på har hatt stor påvirkning på skoler med fokus på formidlingspedagogikk (Säljö 2005).

Behavioristisk syn på læring er et forlatt syn (Säljö 2005). I dag er det kognitive perspektivet på læring i diskusjon om et sosialt perspektiv på læring. I det sosiale perspektivet er menneskelig samhandling, dets omgivelser og deltakelse i det sosiale fellesskap helt avgjørende for læring. Individets tenking og forståelse har fått ingen eller liten oppmerksomhet.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er forholdsvis ungt. Her inntas det et kommunikativt læringsperspektiv. Kunnskapen eksisterer i et samspill mellom menneskene før den befester seg i hvert enkelt individ. Det sosiokulturelle perspektivet kan ses på som en kopling mellom Deweys og Vygotskijs syn på læring (Dysthe 2001).

Dewey ser på kunnskap og læring som konstruktivistisk. Det betyr at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet, og konteksten har stor betydning. I tillegg la han vekt på kommunikasjon som en viktig faktor i læringsøyemed.

#### 3.3.1 Situert læring

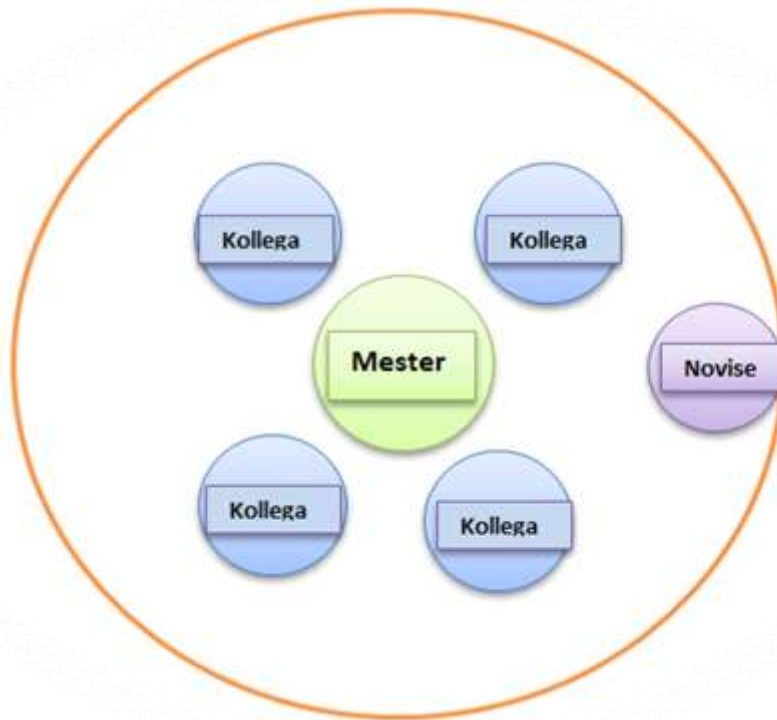
Allerede i 1991 framsatte den sveitsisk-amerikanske læringsteoretikeren Etienne Wenger sammen med sin kollega Jean Lave teorien om *situert læring*. Situert læring henviser til en teoretisk læringsforståelse som de har utviklet med utgangspunkt i en rekke studier innenfor *mesterlære*. Det er eksempelvis en én-til-én-setting eller gruppesetting der mesteren har et ansvar for en novise (lærling). Lærlingen starter som perifer deltaker i læringsfellesskapet, men gjennom deltakelse, observasjon og imitasjon vil lærlingen gradvis nærme seg senteret og bli et fullverdig, legitimt medlem. Hovedargumentet er at all læring finner sted i konkrete situasjoner og dermed i sosial praksis (Lave and Wenger 2003).



---

Lave og Wengers (2003) utgangspunkt er at situert læring innebærer engasjement i sosial praksis. Det betyr at læring er et resultat av å være deltaker i sosiale praksisfellesskap. De mente at læring må ses i sammenheng med den konteksten den anvendes i. Små læringsfellesskap som ble lokalisert i det daglige arbeidet, gav de benevnelsen «Community of Practice». Begrepet har fått benevnelsen *praksisfellesskap* på norsk. Med det menes et begrep for lærende samarbeidsgrupper som er uformelle og som gir kompetanseutvikling (Lave and Wenger 2003). Disse gruppene kan også være delvis formelle, og operere innenfor en avdeling på en videregående skole, men sammensetningen sammenfaller sjelden med funksjonelle enheter i organisasjonskartet. Ofte er det en sammensetning av folk som jobber sammen i det daglige supplert med kolleger utenfor kjerneområdet, men som har samme kompetanse, og som engasjerer seg i problemløsning gjennom deltakelse. Det at praksisfellesskap også er åpne for ”outsidere” er et viktig poeng i læringen (Printy 2008).

Yrkesopplæringen kan også teoretisk forstås som situert læring i praksisfellesskap. Det er de erfarne deltakerne som er modeller for hvordan det profesjonelle fellesskapet fungerer. Disse er *mestere* i læringsteoretisk forstand, og lærlingene blir da sosialisert inn i en rolle først som *noviser*, der de har en perifer rolle og liten innflytelse i praksisfellesskapet. Men gjennom observasjon og imitasjon av mesterens ferdigheter (mesterlære) åpnes en rekke former for taus kunnskap, og gjennom deltakelse i arbeidet øker den perifere «novisen» sin status i fellesskapet, og ender etter hvert opp som fullverdig medlem. Denne læringsprosessen kalles *legitim perifer deltakelse* (Lave and Wenger 2003) og er kjernen i situert læringsteori. Vi har valgt å illustrere dette slik:



Figur 4. Legitim perifer deltakelse. Novisen er akseptert som et legitimt medlem av praksisfellesskapet, men deltakelsen er perifer i den forstand at vedkommende observerer mesteren (og eventuelt andre kolleger) og lærer ulike aspekt ved faget og fagmiljøet på den måten.

Som antropolog hadde Lave studert hvordan afrikanske vevere lærte faget av hverandre uten noen form for formell opplæring, bare gjennom å bistå hverandre og videreutvikle den kunnskapen de delte i det praksisfellesskapet de var en del av. Lave omtaler læring som sosial praksis, der den enkelte vil være deltaker i en rekke sosiale praksiser og også med deltakelse på tvers av forskjellige handlingskontekster. Lave bruker ikke begrepet praksisfellesskap, fordi hun mener det har fått en for praktisk tilnærming gjennom sin anvendelse og for så vidt også gjennom Wengers videreutvikling av begrepet. Hun bruker heller begrepet *sosial praksis* (Lave and Wenger 2003). *Sosial praksis* og *praksisfellesskap* brukes imidlertid om hverandre uten at det er synliggjort noe skille mellom dem.

Situert læring betyr at læring er en del av individets hverdag. I organisasjoner vil situert læring være en del av hverdagen gjennom utøvelse av praktisk arbeid sammen med kolleger. Hovedargumentet innenfor sosial og kulturell tilnærming er at læring er situert i sosiale praksisfellesskap. Læringen skjer gjennom og er en del av hverdagsaktivitetene i organisasjoner.

---

Det kan være lurt å fokusere på hvilke typer av sosialt engasjement som best egner seg for at læring skal skje. Ved denne type læring foregår læringen gjennom deltakere og ikke som en individuell prosess. Læringen står alltid i forhold til den konkrete sosiale konteksten som vedkommende er innenfor (Dreier 1999). For det første er et praksisfellesskap ei gruppe, men den er ikke formelt definert i organisasjonskartet. For det andre formes medlemskapet i gruppa av å være på innsiden av den sosiale praksisen og å få tilgang til de sosiale fellesskapene. Da er det ikke snakk om ett sosialt fellesskap, men at hver arbeidstaker er deltakere i en rekke sosiale fellesskap – formelle eller uformelle – på én og samme arbeidsplass (Brown & Duguid 1991, gjengitt i Filstad 2010). Det innebærer også at læringen er uløselig knyttet til arbeidet eller utvikling av praksis, og læringsmetodene er observasjon (gjennom deltakelse sammen), imitasjon (lærlingen imiterer mesteren) og dialog i gruppa knyttet til erfaringslæring og problemløsning. Det betyr følgelig at det som definerer medlemskapet i et praksisfellesskap er *deltakelse i praksis* (Duguid 2005, gjengitt i Filstad 2010). Det vil si at deltar du, så er du medlem, deltar du ikke, så er du kommet på utsida.

Det som Wenger (1998) betegner som *praksis* er mer enn «å gjøre ting sammen». Praksis betyr at deltakerne utvikler verktøy, modeller, rammeverk, felles forståelse og felles mentale modeller som hjelper gruppa til å gjøre arbeidet effektivt og heve kompetansen til medlemmene (Wenger 2000). Wenger og hans kolleger bruker også betegnelsen *delt praksis* for å beskrive læringen og kunnskapsgenereringen (Wenger, McDermott et al. 2002, gjengitt i Filstad 2010) – det er snakk om rammeverk og metoder som er adoptert av gruppa og som utnyttes i samkvem og arbeid (Wenger 1998). Termen *praksis* betyr derfor en felles kompetanse som er situert i gruppas arbeid og samhandling, og gruppas praksis består følgelig av eksplisitt kunnskap som kan kommuniseres og visualiseres. I tillegg består *praksis* av taus kunnskap som kun kan gjøres tilgjengelig gjennom observasjon og felles dialog og refleksjon over hva som er observert (Cook & Brown 1999, gjengitt i Filstad 2010).

### 3.3.2 Læring i praksisfellesskap

Læring i praksisfellesskap kan stimulere til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring i både det voksne kollegafellesskapet i skolen og mellom lærere og elever. Teorien beskriver hvilke faktorer som må være til stede for at kolleger og elever skal ta hverandres

kompetanse i bruk, og hvordan små praksisfellesskap kan utvikle seg og gi motivasjon til ny læring (Rundberg 2009).

Kompetanse kan beskrives med studiepoeng og oppnådde formelle resultater. Kompetanse består også av holdninger og ferdigheter, i tillegg til kunnskap, hvilket er av stor betydning i denne settingen. Det betyr at læringsmål og suksesskriterier i yrkesopplæringen også omfatter ferdigheter og holdninger i tillegg til teoretisk kunnskap. En analyse av et utvalg av elever som hadde lyktes i å bli tatt inn i lærekontraktsforhold avdekket at disse systematisk scorete høgt på positive forventninger til arbeidsplassen og var motiverte til å lære av kolleger i et arbeidsfellesskap i bedrifter (Markussen and Sandberg 2005).

Til alle tider har menneskene utviklet ny kunnskap gjennom å lære av hverandre i praksis og av å videreutvikle denne kompetansen til å finne opp nye redskaper eller handlingsmønstre. Dette er ikke noe nytt, men læringsteorien har blitt satt i system på en ny måte av Wenger. Hans læringsteori er blitt hilst velkommen av både private og offentlige organisasjoner. Wenger (2000) definerer læring som en interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og personlig opplevelse. Det betyr at læring skjer fordi fellesskapets kompetanse hviler på medlemmenes kompetanse. Læring skjer først og fremst ved å delta i ulike fellesskap der deltakelsen først er perifer. Etter hvert blir deltakelsen mer kompleks fordi medlemmene får mer kunnskap. Wengers fokus på læring dreier seg om sosiale handlinger og ikke om det kognitive hos hvert enkelt individ.

Det sentrale blir at medlemmene skaper mening om og nødvendig forståelse av fellesskapets kompetanse. Det er derfor gjennom en sosial teori om læring man for alvor plasserer læring i relasjon til mening og praksisfellesskapets betydning. Forholdet mellom den enkeltes sosiale identitet og fellesskapet er selve grunnlaget for stadig utvikling og læring. Vår sosiale identitet og hvem vi ønsker å være, vil være styrende for hvorvidt vi identifiserer oss med praksisfellesskapets identitet (Filstad 2010).

I et praksisfellesskap utvikles relasjoner gjennom aktiviteter. Disse aktivitetene tar form gjennom erfaringene til dem som utfører aktivitetene, og på den måten blir kunnskap og ferdigheter forankret i fellesskapet. Deltakelse representerer den grunnleggende prosessen for hvordan vi lærer og hvordan vi blir til den vi er. Det er gjennom deltakelse vi utvikler vår sosiale identitet (Ibid.).

---

Praksisfellesskap er også ei gruppe med asymmetrisk fordeling av makt, og medlemmene er følgelig ikke likeverdige. Lærlingene må rette seg etter mesterens instruksjoner og sosialiseres inn i fellesskapets kultur og normer. Det er avgjørende å fokusere på praksisfellesskapene, fordi de utgjør noen grunnleggende byggeklosser av det sosiale læringssystemet i en organisasjon. For å fungere som et praksisfellesskap trenger gruppa en felles forståelse av hva den gjør, hva som skjer, og hva det enkelte medlem av gruppa foretar seg. Derfor er praksisfellesskap et utmerket eksempel på kollektiv læring når det fungerer bra. Hvert individ i et praksisfellesskap har en følelse av at deres arbeid i utviklingen av kunnskap og praksis fremmer fellesskapet som helhet. Sosialt definert kompetanse er alltid et samspill med vår erfaring, og det er i dette samspillet at læringen finner sted (Ibid.).

Praksisfellesskapene er læringsarenaer og hver enkelt medarbeider vil være medlem av flere praksisfellesskap i en organisasjon. Praksisfellesskapene er kjennetegnet ved at de er uformelle grupper. Disse gruppene har utviklet seg som et resultat av følt tilhørighet, det å skape felles mening, felles fortolkninger og felles forståelse av forhandlinger mellom medlemmene, samt refleksjon gjennom felles praksis (Ibid.).

Wenger definerer praksisfellesskap som «en gruppe mennesker som deler bekymringer, et sett av problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette området gjennom vedvarende samhandling» (gjengitt i Filstad 2010, s. 83-84). Det som først og fremst kjennetegner et praksisfellesskap, er deltakelsen i situerte aktiviteter, og at deltakelsen innebærer tilegnelse av sosial identitet heller enn bare tilegnelse av kunnskap.

Wenger definerer praksisfellesskaps kompetanse ved å kombinere tre elementer. Disse er:

1. Følelse av felles foretakende. Å være kompetent betyr å forstå hva praksisfellesskapet er, for dermed å være i stand til å bidra. Medlemmene må utvikle praksisfellesskapet gjennom et gjensidig engasjement.
2. Gjensidig engasjement. Gruppemedlemmene er i interaksjon med hverandre og etablerer normer og relasjoner for gjensidighet som reflekteres gjennom disse sosiale relasjonene. Å være kompetent er derfor å være i stand til å engasjere seg i praksisfellesskapet, slik at de andre medlemmene kan stole på vedkommende som en partner i disse relasjonene.
3. Et delt repertoar av felles ressurser, språk, rutiner, sensibilitet, artefakter, verktøy, fortellinger, stiler og liknende. Å være kompetent er å ha tilgang til dette repertoaret

og være i stand til å bruke det riktig. Medlemmene definerer sammen hva som er kompetanse i en gitt sammenheng. Kompetansen defineres altså gjennom følelse av felles foretakende, gjensidig engasjement og et delt repertoar (Filstad 2010, s. 85).

De ansatte i en organisasjon vil være medlemmer av flere uformelle praksisfellesskap. Derfor vil det å utvikle tillit og identitet i praksisfellesskap være helt essensielt, ellers vil kapasitet og det å sette av tilstrekkelig tid til å dele kompetanse raskt bli redusert. For å forstå læring må man derfor forstå de gjensidige og varige relasjonene i disse uformelle sosiale praksisfellesskapene (Ibid.).

I boka *Praksisfellesskap* (1998) forklarer Wenger nærmere hvilke faktorer som må være til stede for at kolleger skal ta hverandres kompetanse i bruk, og hvordan små praksisfellesskap kan utvikles og gi motivasjon til ny læring. Wenger sier man først må ta utgangspunkt i hva man mener med læring. Læring er ikke noe som kan defineres, pakkes og selges som en målt verdi. Læring er etter hans mening å være i konstant endring. Læring er en del av vår identitet og vårt indre.

Å være menneskelig er å finne sammenheng mellom å inneha en egen identitet og ta egne erfaringer i bruk til ny læring i den sosiale konteksten (Filstad 2010). Det den enkelte bidrar med, formes der og da, i den arbeidskulturen vi er en del av. Det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen blir derfor veldig viktig. Det gir mening og skaper diskusjoner. Arbeidsplassen må tilrettelegges slik at flest mulige skal bli engasjerte og delta med sin kompetanse.

For å lykkes med å få etablert en slik læringskultur, må skolene i større grad se på det som sin oppgave å arbeide for en kultur for livslang læring, og ikke læring som et produkt eller et sluttresultat (Rundberg 2009).

Filstad (2010) peker på at sosial identitet er viktig i forhold til hvilke sosiale praksisfellesskap den enkelte tilhører eller ønsker å tilhøre. Hva de ulike sosiale identitetene innebærer, og hvilke verdier og normer for sosial deltakelse som gjelder, vil variere, men de vil være forankret i det sosiale fellesskapet. Sosial deltakelse gjennom praksis er med andre ord sentralt. Deltakerne har sosiale relasjoner til hverandre og praktiserer sammen, både indirekte og direkte. I disse sosiale sammenhengene benytter deltakerne ulike verktøy og prosedyrer. I tillegg er menneskenes evne til å utvikle synlige artefakter og fysiske redskaper en viktig del av læringen (Filstad 2010, s. 34).

### 3.3.3 Læringsmiljø

For at elevene skal oppnå optimal læring og utvikling er det avhengig av et godt læringsmiljø. Det vil sikre eleven en skolehverdag som fremmer trivsel og helse. Læringsmiljøet vil også være et viktig bidrag til elevens dannelse. Læringsmiljøet er knyttet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring i tillegg til elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. De faktorene vi tenker på her er (Nordahl 2010, s.115):

- vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap
- relasjoner til medelever og til lærere
- hvordan klasseledelse blir gjennomført
- tolkning av normer og regler
- forventninger til
- det fysiske miljøet på skolen

Læringsmiljøets betydning kan først og fremst relateres til forskning og kunnskap om de faglige resultatene eller prestasjonene i skolen. De kontekstuelle betingelsene i klassen og det sosiale miljøet er viktig for å forstå læringsresultatene i ulike skoler (Nordahl 2010). Skolens læringsmiljø er viktig for å kunne forklare de faglige prestasjonene elevene viser. Dette bidrar til en forståelse av at undervisning og elevprestasjoner både er et resultat av og har innflytelse på et gode læringsmiljø. Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og god sosial kompetanse, samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til å opprettholde et godt læringsmiljø.

En stor internasjonal studie dokumenterer den sterke betydningen de ulike betingelsene i læringsmiljøet har for elevenes læring. Studien er en metaanalyse som er gjennomført ved Danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Det grunnleggende forskningsspørsmål var hvilken kompetanse hos lærere kan gjennom effektstudier påvises å bidra til læring hos ungdom? Konklusjonen på hva som gir effekt på læring er (Nordahl 2010, s.116):

- Læreren skal inngå en sosial relasjon til den enkelte elev.
- Læreren skal ha kompetanse til å lede klassen/undervisningsforløpet og utvikle og overholde regler.
- Læreren skal ha fagdidaktiske kunnskaper.

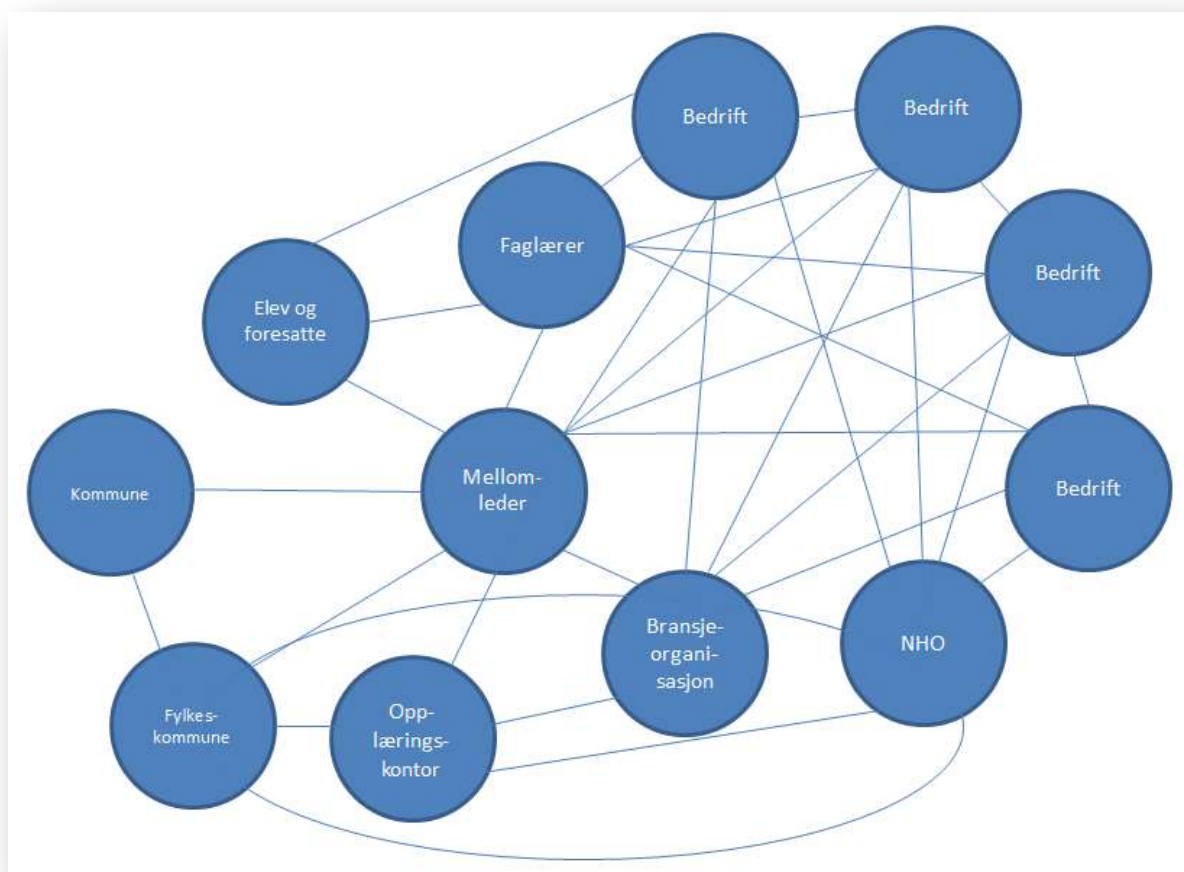
Studien viser at lærerens arbeid med skolens læringsmiljø er avgjørende faktorer. Også John Hatties studie kalt *Visible Learning* (2009) understreker at betingelser knyttet til skolenivå og organisering har blitt tillagt overdreven betydning. Skolestørrelse, skolebygninger og økonomi betyr alene svært lite for elevenes læringsutbytte. Det som er av betydning for elevenes læringsutbytte er relasjonen mellom elev og lærer, forventinger og støtte til elevene, lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler. Betydningsfullt er også relasjoner mellom elever og læringskulturen blant elevene, samt foreldrenes støtte og forventninger til egne barns skolegang (Nordahl 2010).

### 3.4 Profesjonelle nettverk

Læringsforhold knytter seg til flere personer. Det betyr at flere læringsforhold koples til hverandre og at slike koplinger kalles læringsnettverk. I læringsnettverk som består av flere læringsforhold, vil kunnskapsbygging skje fra ulike hold. Et læringsforhold i ett nettverk kan påvirke læringsforholdet i et annet nettverk. Læringen kan da være forskjellig i de forskjellige relasjonene. Dette igjen kan føre til endring i læringsadferd (Wadel 2002).

Lokale tilpasninger mellom skolens fagmiljø og praksisbedrifter eller såkalte profesjonelle nettverk formes av lærere, mellomledere og en rekke andre arbeidslivsaktører. I teoretisk forstand består et nettverk av et antall noder (Borgatti and Foster 2003). Nodene er i profesjonelle nettverk personer som deler en kompetansebase eller et yrkesdomene. Nettverket formes så av relasjonene mellom nodene. Slike relasjoner blir også omtalt som sosiale bånd. Vi har i figur 5 forsøkt å vise et eksempel på utsnitt av et profesjonelt nettverk. I praksis vil det i nettverket være både sterke, svake og løse koplinger mellom aktørene (Busch, Vanebo et al. 2010).





Figur 5. Eksempel på profesjonelt nettverk.

Dersom aktørene eller personene i nettverket har hyppig interaksjon med hverandre, det vil si møtes ofte og har hyppig kontakt, sier vi at de sosiale båndene er *sterke*. Sterke bånd er gunstig for at medlemmer av nettverket skal lære av hverandre (Hansen 1999). For eksempel dersom yrkesfaglærere og praksisinstruktører fra bedrifter, eller bedriftsledere, møtes ofte og har hyppig samkvem med hverandre, vil vi i teoretisk forstand si at båndene mellom dem er sterke, hvilket er gunstig for at de skal kunne utveksle informasjon, utvikle tillit til hverandre, lære hverandre å kjenne og tilpasse seg til hverandre. Dette kalles *tilpasningslæring* (Paulsen 2008b). I tillegg kan det være at medlemmene i nettverket har mange samarbeidsprosjekter og felles satsinger. Da kalles båndene i tillegg for *tette* (Thune 2006). *Nære* bånd handler på sin side om geografisk avstand til hverandre. Sterke, tette og nære sosiale bånd mellom medlemmer i nettverk er gunstig for sosial læring.

En studie av den norske Harvard-professoren Morten T. Hansen avdekket at dersom medlemmer i nettverk i tillegg har mange svake bånd, det vil si kontakter som man møter

sjelden, så er det også gunstig for læring, det vil si søking etter nye muligheter (Hansen 1999).

Profesjonelle nettverk er fagspesifikke i den forstand at de er avgrenset i et fag- og yrkesløp. Det er skolens ledere av avdelinger som har en viktig rolle som den sentrale aktør i slike nettverk. Skoleeier bør være klar over dette perspektivet når de skal rekruttere nye skoleledere eller trene nåværende skoleledere (Paulsen 2008b).

Det omfattende og veldokumenterte frafallet blant elever i yrkesopplæringen er bakteppet for teorien om profesjonelle nettverk. En rekke uavhengige studier indikerer at en andel av frafallsproblematikken i yrkesopplæringen skyldes overgangen mellom skole og fagopplæring i bedrift. Mangel på læreplasser fremstår som en svært vesentlig forklaring. 2+2-modellen, opplæring i skole og bedrift framstår som et vanskelig løp.

Det kritiske punktet er overgangen mellom skole og bedrift. Forbedringstiltakene må derfor være fokusert på overgang mellom avgangskurset i Vg2 på skolen og inntak i lærekontrakt. Hvis en elev først har fått seg lærekontrakt, er det betydelig større sjanse for fullføring og sertifisering. Når en elev først har fått en lærekontrakt er det også en indikator på at eleven raskere vil få innpass i arbeidsmarkedet. Karlsen-utvalget foreslår også som ett av satsingsområdene å intensivere samarbeidet mellom skole og lærebedrift på lokalplanet (Paulsen 2008b).

### 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet forsøker vi å klargjøre aktuell teori som vi skal bruke når vi analyserer og drøfter våre forskningsspørsmål.

Først har vi beskrevet livsløpsteori med fokus på *overganger*. Elder og Shanahan beskriver hvordan vi opplever folks livsutvikling. Ved å se på individer i gitte livsfaser kan vi forstå hvilke faktorer som har innflytelse på menneskers liv. Overganger som representerer mulige vendepunkt i et menneskes liv er av betydning for elever som starter på en ny skole.

Videre har vi prøvd å beskrive hvordan *ledelse* bidrar til læring og lærelyst, som igjen fører til at elevene trives og gjennomfører skolen. Viktig faktor her er blant annet læringsmiljøets betydning. Gode læringsmiljø fører til gode skolefaglige prestasjoner og gode sosial kompetanse. Vi har redegjort for hvordan ledelse i et relasjonelt perspektiv har betydning for

elevens læring. Her er både *skoleledelse* og *klasseledelse* av stor betydning. Nordahl og Hattie legger vekt på positive relasjoner mellom lærer og elev som en viktig faktor for elevenes læringsutbytte. God kommunikasjon er avgjørende for gode samtaler og god undervisning. Halland understreker viktigheten av god kommunikasjon for å være en dyktig klasseleder.

Vi har også forsøkt å beskrive ulike teorier om hva slags *læring* som kan bidra til at elevene ikke slutter. Her har vi beskrevet læringsprosesser der lærer og elever samhandler med hverandre. Vi har lagt vekt på et sosiokulturelt syn på læring, der individets evne til å delta der læring skjer er sentralt. Vi har også utredet sentrale begreper om læring. I disse begrepene forstås læring som situert i sosiale praksisfellesskap. Denne teorien bygger på Lave og Wengers teoretiske læringsforståelse. *Mesterlære* og *situert læring* i et sosialt *praksisfellesskap* er sentrale begreper innenfor denne retningen.

Til slutt har vi beskrevet hvordan flere læringsforhold kan koples sammen og at slike koplinger kalles læringsnettverk. Lokale tilpasninger mellom skoler og lærebedrifter er avgjørende for at såkalte *profesjonelle nettverk* har betydning for elevenes læringsutbytte. Sterke, tette og nære sosiale bånd mellom medlemmer i nettverket er gunstig for læring.

## 4. Metode

Vitenskapelige metoder er framgangsmåter for å samle inn, analysere og tolke data om ett eller flere fenomen i virkelighetens verden med det for øyet å bygge ny kunnskap eller finne bevis for antakelser. Å anvende en metode vil si å følge bestemte prosedyrer mot et mål, som i praksis vil si å belyse et tema eller et problem en er interessert i å undersøke (Johannessen, Tufte et al. 2010). Ulike veier har ulike retningslinjer for å sikre størst mulig grad av faglig forsvarlighet. Når en skal velge metode, må en ta hensyn til det fenomenet som skal undersøkes for å kunne hente ut mest mulig pålitelig informasjon. Hvordan kan en avdekke tiltak som hindrer frafall i videregående opplæring? I dette kapitlet vil vi gjøre rede for framgangsmåtene våre. Vi vil også belyse ulike aspekt ved reliabilitet, validitet og etikk.

### 4.1 Casestudier som forskningsstrategi

Ordet «case» er engelsk for det latinske «casus» og betyr tilfelle. Andersen (1997) påpeker at betegnelsen «case» er lite tilfredsstillende på norsk. Enkelte forskere bruker begrepet «kasus». Det er allikevel mest utbredt med «case», og vi har valgt å bruke den terminologien.

Selv om casestudier er en utbredt forskningstilnærming, fins det tilsynelatende ikke noen klar fellesforståelse av hva casestudier er eller bør være innen samfunnsvitenskapene (Andersen 1997). Noen ser imidlertid på casestudier som et alternativ til det konvensjonelle vitenskapelige: «... en kritisk, kvalitativ eller anti-positivistisk tilnærming som gjør det mulig å gripe det særegne ved mennesker og samfunn.» (Andersen 1997, s. 10). Det er en vanlig oppfatning at casestudier er opptatt av det særegne. Av og til kan casestudier være det eneste mulige fordi fenomenet en står overfor er unikt. Forskeren vil i mange tilfeller likevel forsøke å generalisere; peke på det mer generelle, det som går utover det unike tilfellet. Avhengig av hva en legger vekt på, kan en case ses på som et tilfelle av ulike empiriske og teoretiske univers. Derfor hevder Andersen (1997) at casestudier er analytiske konstruksjoner. Det gjelder også studier som er fokusert på å forstå og forklare det unike i en case.

I prinsippet er det to typer casestudier, enkle casestudier (studerer én case) og multiple casestudier (studerer flere caser) (Yin 1994, gjengitt i Johannessen, Tufte et al. 2010). Vår strategi har vært å velge tre ulike caser. Vi har hatt ønske om å forsøke å finne noe særegent i

---

hver case; én eller flere faktorer som genererer suksess. Vi har valgt tre caser fordi det etter all sannsynlighet kan være mange faktorer som enkeltvis eller sammen bidrar til gode resultater når det gjelder gjennomføring. Samtidig har vi prøvd å lete etter fellestrekk i casene for på den måten å kunne forsvare en generaliserende tilnærming.

## 4.2 Design

Johannessen, Tufte og Kristoffersen skriver at design knyttet til en undersøkelse dreier seg om å ta stilling til *hva* og *hvem* som skal undersøkes, og hvordan dette skal gjennomføres (Johannessen, Tufte et al. 2010). Det er dette som er forskningsdesign. Det mest kritiske i en casestudie er seleksjonen (utvalget) av enheter som skal studeres nærmere. I en casestudie er det vesentlig å finne én eller flere caser som belyser undersøkelsens tema. En slik belysning fører gjerne til ny teoretisk innsikt eller har overføringsverdi til det empiriske feltet (Andersen 1997). Derfor står og faller kvaliteten i en casestudie på seleksjon. I arbeidet med designet for denne undersøkelsen forsøker vi å identifisere mulige caser som er unike, i den forstand at de har løst, helt eller delvis, problemer som er gjennomgående for dette utdanningsfeltet. I dette tilfellet fullføringsproblemer i yrkesopplæringen. Ved en slik design er det så mulig å identifisere mønstre i casene som kan ha overføringsverdi, eller en type teoretisk validitet, gjennom å peke på mulige forklaringer.

## 4.3 Hva er en case?

Samtidig som at det ikke er noen enhetlig forståelse av hva en casestudie er, blir også termen *case* anvendt svært forskjellig. Forfatteren Charles C. Ragin bruker betegnelsen «casing» om arbeidet med casene. Han beskriver en analyseprosess der innholdet i casene får et sterkere teoretisk fokus (Ragin 1992). Ragins poeng er at en starter med en konvensjonell enhet i en casestudie, eksempelvis et nabolag, en kommune, eller i vårt tilfelle et fagmiljø innenfor en organisatorisk sub-enhet (avdeling). Dette er da casen i utgangspunktet. Gjennom den prosessen som Ragin kaller *casing* utkrystalliseres de teoretiske egenskapene i casene – relatert til problemstillingen. I vår oppgave vil det være mulige forklaringer eller årsaker til fullføringsresultater som er vesentlig bedre enn det en kan forvente i feltet. Dette vil være teoretiske variable, og gjennom en slik prosess endrer casen karakter gradvis mot en teoretisk konstruksjon og et teoretisk metningspunkt (Ragin 1992; Ragin 1994).

## 4.4 Kvalitativ tilnærming

Undersøkelsen vår har i tillegg en kvalitativ tilnærming, hvilket betyr at erfaringene fra undersøkelsen ikke skal uttrykkes i tall eller andre mengdeindikatorer. En forskningsdesign skal gi oss en struktur på hvordan vi på en effektiv og akseptabel måte skal komme fram til svar på problemstillingen vår. Når designen er kvalitativ, betyr det at dataene vi analyserer og konklusjonene vi trekker, skal uttrykkes med ord. En kvalitativ studie tilsier også at vi kan studere ulike sider ved én eller flere caser. Ifølge Robson (1997) binder en forskningsdesign sammen disse komponentene i studien:

1. Spørsmål
2. Innsamlede data
3. Konklusjoner

Problemstilling og forskningsspørsmål forteller hva vi vil finne ut: Hvorfor lykkes noen skoler bedre enn andre med å sikre elevenes gjennomføring? Datamaterialet er det vi oppfatter av det informantene formidler av tanker og meninger basert på erfaringer fra det virkelige livet i de respektive skolene. Hvilke ord bruker de, og hvordan tolker vi dem? Hvilke konklusjoner kan vi trekke fra tolkningene våre av informantenes tankesett? Hva mener de om læring og klasse- og skoleledelse?

Problemformuleringen springer ut av temaet og anviser mål og hensikt med undersøkelsen. «Et problem er en undring formulert som et spørsmål vi ønsker svar på.» (Dalland 2007, s. 99). Vi bestemte oss tidlig for tema; frafall i videregående. Etter samtale med veileder fant vi ut at det var både mer givende og mer hensiktsmessig å vinkle det fra et positivt perspektiv; suksesskriterier. Hvorfor fullfører elever? Hvordan kan en organisere læringsarbeidet for å holde på dem? På hvilken måte leder skolene dem best mulig gjennom utdanningsløpet?

Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig når vi undersøker fenomen vi ønsker å forstå bedre (Johannessen, Tufte et al. 2010). Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å undersøke og tolke fenomen som ikke kan kvantifiseres. Kvalitativ forskning inkluderer således både beskrivelser av det åpenbare og tolkninger av informantenes ytringer. Vi ønsker å finne ut hvordan videregående skoler arbeider for å få hindre at elever “dette av lasset”. Vi ønsker å beskrive og forsøke å forstå informantenes bidrag ut fra hvordan de opplever og

erfarer samfunnet på mikro- og mesonivå. Disse erfaringene er knyttet til skoleledelse og klasseledelse. Vi mener at kvalitative forskningsintervju er en relevant metode for gi en akseptabel beskrivelse av dette fenomenet. Basert på Grønmo (2004) kan vi gi en skjematisk oversikt over noen av elementene vi tar utgangspunkt i:

Analysenivå	Analyseenheter			
	Aktør	Handling	Mening	Hendelse
<b>Mikro</b>	Lærer	Klasseledelse	Klasseregler lærerens holdninger/ideer/ læringssyn	Elevsamtaler, fagsamtaler
<b>Meso</b>	Skole	Skoleledelse	Visjon, ordensregler, virksomhetsplan, pedagogisk plattform	Medarbeidersamtaler, kollegaveiledning, møter, plandager
<b>Makro</b>	Kunnskaps- departementet Utdannings- direktoratet	Lovverk læreplan statsbudsjett	Opplæringslova, forskrifter (LK-06)	

Tabell 2. Analyseenheter på ulike nivå.

## 4.5 Utvalg

Case- eller kasusstudier foretas ofte av organisasjoner eller andre avgrensede og relativt komplekse samfunn på mesonivå. Vi kan se på arbeidet vårt som en casestudie, der lærerne og lederne ved skolene representerer analyseenheter. Da vi skulle gjøre utvalget, var det av avgjørende betydning at vi fant skoler som geografisk sett ikke bød på praktiske hindringer. Gjennom mediene får en fra tid til annen høre suksesshistorier fra videregående skoler, men av praktiske årsaker måtte vi holde oss innenfor landsdelen. Vi fikk tips om en skole med gode resultat når det gjelder gjennomføring, og etter å ha kontaktet dem, valgte de selv ut to mellomledere og to kontaktlærere som var villige til å stille til intervju. Den andre skolen kjente vi litt til på forhånd; den hadde blitt løftet fram som en god rollemodell for andre videregående skoler. Denne skolen stilte også en mellomleder og en kontaktlærer til vår disposisjon. Analyseenheter er våre informanternes meninger om læring, klasseledelse, praksis, nettverk og organisering av skolehverdagen. Analysearbeidet vil da omhandle meningsinnhold i informantenes utsagn om organisering av læringsarbeidet på skolen og i praksis.

Det fins begrensninger ved en slik form for utvelging (selvseleksjon). Vi har ikke oversikt over hvem som eventuelt ikke ønsker å delta, ei heller kontroll på hvem som faktisk stiller opp. Informantene kan være særs sosiale, nysgjerrige og glad i å prate. Vi må også ta med i beregninga at vi kan få informanter som har en spesiell motivasjon for temaet som undersøkes. Det er for eksempel mulig å få informanter som har en agenda i form av et budskap de ønsker å formidle.

## 4.6 Gjennomføring

Vi informerte informantene på forhånd om hva undersøkelsen handlet om, men vi ønsket ikke å la dem forberede seg på spesifikke spørsmål. Vi ville ha mest mulig spontane svar. Vi utarbeidet en del spørsmål, men gjennomførte et delvis strukturert intervju. Med det mener vi at vi ikke var låst i rekkefølgen på spørsmål; vi hadde mange oppfølgingsspørsmål; vi hadde meningsutvekslinger og deltok delvis som likeverdige samtalepartnere. Vi opplevde at denne formen gav oss rom for innspill vi ikke hadde sett for oss på forhånd. Den fleksible intervjuformen krever likevel at en bruker intervjuguiden for å sikre seg at en får dekt alle områdene en ønsker å berøre. I og med at vi var to om å intervjuer, opplevde vi det ikke som noe problem. Sammen klarte vi å holde oversikt og sørge for at vi fikk belyst alt vi ville, samtidig som vi stilte viktige oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene i forbindelse med case 1 og 2 ble gjennomført på skole 1, der vi fikk sitte uforstyrret på de respektive informantenes kontor. Det første intervjuet (case 1) ble gjennomført som gruppeintervju med to informanter (mellomleder og kontaktlærer på samme avdeling). Dette var etter deres ønske. Vi var i utgangspunktet litt skeptiske til denne løsningen, men vi opplevde at de var åpne og ærlige og trygge på hverandre. De kunne utfylle hverandre og bekrefte og utfordre hverandres observasjoner, refleksjoner og meninger. Det andre intervjuet (case 2) ble gjennomført med én informant (kontaktlærer). Det tredje intervjuet (case 2) var også med én informant (mellomleder). I case 3 (skole 2) gjennomførte vi første delen av intervjuet som gruppeintervju med både mellomleder og kontaktlærer. Mellomlederen var da den førte ordet mest. Andre delen av intervjuet var med kontaktlæreren alene.

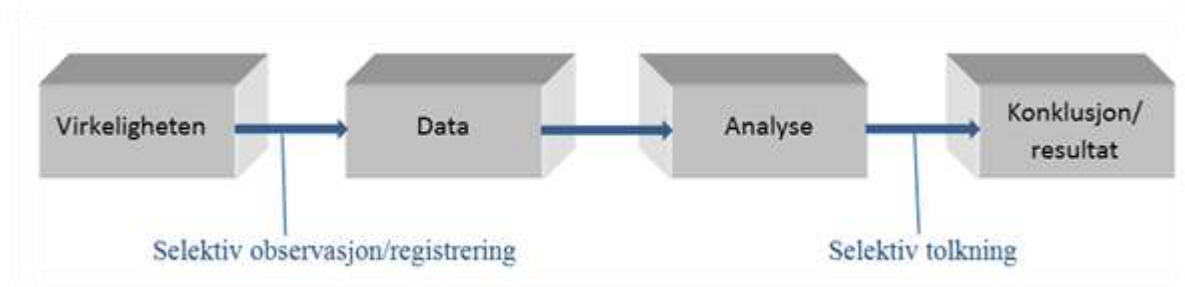
Intervjuene hadde en varighet på mellom 70 og 90 minutt. Vi brukte opptakerfunksjon på PC. Den krevde lite plass og oppmerksomhet, men hadde god lydgjengivelse.



Transkripsjonene ble ikke sendt til noen av informantene da ingen av dem uttrykte noe ønske om det. De stilte seg åpne for eventuelle tilleggsspørsmål i etterkant.

## 4.7 Den kvalitative undersøkelsens kvalitet

Kvaliteten på en undersøkelse kan påvirkes av ulike faktorer, og disse kan bidra til at det kan være krevende å etterprøve en kvalitativ undersøkelse. Anonymisering er en faktor som vanskeliggjør transparens. Det at lydopptak slettes, gjør det vanskeligere å etterprøve. Videre er det slik at forhold en studerer, har en naturlig og stadig endring. Selv om enkelte ting oppleves som konstante i en organisasjon, vil mennesker og miljø oppleves ulikt på ulike tidspunkt. To dager er aldri like i en skolehverdag. Aktører, atferd og hendelser vil kontinuerlig være i utvikling og framstå ulikt i ulike sammenhenger. Den som observerer eller registrerer denne virkeligheten, vil være påvirket av mennesker og miljø der og da. I tillegg er både datainnsamling og påfølgende analyse og tolkning av en selektiv art, jamfør denne figuren (Johannessen, Tufte et al. 2010, s. 39):



Figur 6. Seleksjon i forskningsprosessen.

For at en undersøkelse skal bli så etterprøvbar og transparent som mulig, er det derfor viktig å beskrive de ulike fasene i studien.

Som intervjuere registrerer vi data, og i dette datamaterialet vil vi ha fokus på elementer som kan fungere som svar på problemstillingene våre. Datainnhenting foregår dermed i en interaksjon mellom intervjuere og informanter. Intervjuet kan ses på som en sosial konstruksjon, der spørsmål og svar, kommentarer og kroppsspråk, oppfatninger og tolkninger utgjør en kontekst, en virkelighet, som ikke kan gjenskapes. Kunnskaper og erfaringer som deles i denne sosiale virkeligheten representerer en base som vi henter data fra. Datamaterialet tolker vi med utgangspunkt i egen forforståelse og med tilførsel av ervervet teoretisk kunnskap. Vår egen rolle er slik sett av avgjørende betydning for

undersøkelsens kvalitet. Sikring av kvalitet handler generelt om å ivareta pålitelighet, men også gyldighet.

## 4.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet når det gjelder datamaterialet og analysen, men en bør også vurdere påliteligheten i prosessen. I kvalitative undersøkelser vil reliabiliteten i stor grad være avhengig av dem som foretar studien. Det er normalt med justeringer underveis i prosessen, og det vil derfor være utfordringer forbundet med stabilitet. Studien kan derfor vanskelig etterprøves ved hjelp av flere datainnhenting av tilsvarende fenomen. Den er avhengig av den eller de personene som gjennomfører undersøkelsen, og den er avhengig av tidspunktet den ble foretatt på.

Når vi vurderer reliabiliteten knyttet til intervjuene, velger vi å dele dem inn i disse komponentene: Informanter, intervju (samtale/utspørring) og transkribering.

Hvor pålitelige er informantene? Utvalget i studien vår ble foretatt ved en form for selvseleksjon (skolen valgte ut informantene). Mellomlederne og kontaktlærerne var tydelig interessert i temaet for undersøkelsen. Vi oppfattet heller ikke at de hadde noen bestemt agenda. De var meddelsomme og virket reflekterte. Som tidligere nevnt fikk de ikke spesifikke spørsmål på forhånd, men de visste hva temaet for intervjuene var.

Intervjuets kvalitet er avgjørende for den etterfølgende analysen. Når det er snakk om hva som kan påvirke intervjuets reliabilitet, peker Kvale og Brinkmann (2009) blant annet på disse faktorene:

- Intervjuerens evne til å tolke underveis i intervjuet
- Intervjuerens evne til å få bekreftet tolkningene underveis i intervjuet
- Intervjuerens evne til å avstå fra å komme med unødig kommentarer og fra å be om unødvendige forklaringer; oppfatte når intervjuet kommuniserer godt nok i seg selv

Å mestre dette stiller dermed krav til oss og til den kompetansen vi har. Dette kommer vi nærmere inn på i kapitteldelen om validitet.

Transkripsjoners reliabilitet vies sjelden mye oppmerksomhet. Det blir kanskje sett på som et trivielt håndverk eller et nødvendig onde. Vi brukte som nevnt lydopptak på PC. Lydkvaliteten er alfa og omega for å omforme sosial virkelighet til datamateriale i form av skrevne ord. For vår del gikk dette smertefritt. I løpet av fire opptak var det bare ett enkeltord vi opplevde som vanskelig å oppfatte, men dette påvirket ikke forståelsen av helheten i det respektive opptaket. For vår del var det en styrke å være to om å kvalitetssikre transkripsjonene.

Hvor pålitelige er transkripsjonene når vi skal analysere og tolke innholdet? Når en transkriberer muntlig tale direkte, vil en møte enkeltord, setningsemner, muntlige uttrykksmåter, slang og dialektpreget språk. Derfor kan det være nødvendig med omformuleringer når en i neste steg skal presentere innholdet i informantenes ytringer, med andre ord formidle ideer, oppfatninger og holdninger (Kvale and Brinkmann 2009).

## 4.9 Validitet

I en undersøkelse må en etterstrebe at innsamlede data er gyldige for aktuell problemstilling og gjeldende tema. På fagspråket snakker vi da om gyldighet eller validitet, og det handler altså om relevans. Validitet kan kategoriseres i ulike typer. En form for validitet er den åpenbare. «Validiteten vurderes som tilfredsstillende dersom det er åpenbart at de innsamlede data er gode og treffende i forhold til studiens intensjoner» (Grønmo 2004, s. 231).

Kompetansevaliditet refererer til forskernes erfaringer. Disse erfaringene bærer en med seg når en samler inn data. I kvalitativ forskning skjer datainnhenting på en fleksibel måte. Opplegget blir justert underveis dersom det er behov for å styrke gyldigheten. «Alt i alt er dette en utfordrende og krevende prosess der forskerens kompetanse har stor betydning for datamaterialets validitet» (Grønmo 2004, s. 235). Vår egen kompetanse bygger på lang utdanning og lang fartstid i skolen. Dette utgjør vår forforståelse, og den har vi opplevd som verdifull og nyttig i denne undersøkelsen. Vi opplever samtidig et dilemma i forhold til egen modning over tid. Hadde vi hatt de samme erfaringene og den samme teoretiske forståelsen for ett år siden som vi har i dag, kunne forskningsopplegget ha sett helt annerledes ut.

En annen type gyldighet er den kommunikative, som handler om forskernes kommunikasjon, det vil si om innsamlede data er treffende i forhold til forskningsspørsmålene (Grønmo 2004). Det er med andre ord et spørsmål om relevans, og for vårt vedkommende har dette blitt diskutert med veileder.

Vi kan også snakke om pragmatisk validitet. Denne formen for validitet viser i følge Grønmo (2004) i hvilken grad datamateriale og resultat danner grunnlag for bestemte handlinger. Kan konklusjonene i studien vår være til nytte for de respektive skolene eller andre skoler? Danner de et grunnlag for forbedringer i skole- og/eller klasseledelse ved gitte skoler? Kan resultatene våre bidra til en høyere gjennomføringsgrad i videregående opplæring?

Når det gjelder transkripsjoners gyldighet, kan det være mer krevende å vurdere den enn dens pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2009) sammenlikner transkripsjoner med kart. Et kart gjengir ikke alt i naturen, men vektlegger noen element som er relevante når en skal finne fram. I våre intervjuer erfarte vi ikke at kulturelle ulikheter, ulik bruk av terminologi, kunnskap eller erfaring representerte noen utfordringer. Derfor mener vi at validiteten knyttet til transkriberingen er høy.

Reliabilitet og validitet kan utfylle eller overlappe hverandre. De utfyller hverandre i forhold til ulike kvalitetskriterier, og på en måte overlapper de hverandre fordi høy reliabilitet er avhengig av høy validitet. Datamaterialet kan ikke være gyldig eller relevant dersom det ikke er pålitelig. Det er derimot ikke slik at høy reliabilitet sikrer høy validitet. Informasjonen kan være pålitelig uten at den er relevant for forskningsspørsmålet.

## 4.10 Forskningsetikk

Grønmo (2004) har blinket ut følgende forskningsetiske hovedpunkt når det gjelder vitenskapens forhold til berørte mennesker i en studie:

1. Informasjon
2. Frivillighet
3. Ufarlighet
4. Konfidensialitet

---

Dette innebærer at informantene skal vite hva de stiller opp til – anonymt og med visshet om at dette ikke vil skade dem på noen måte. De har også rett til å angre seg. Uansett hvor gagnlig forskning er for samfunnet, vil personvernet og hensynet til menneskers ve og vel alltid veie tyngre.

Informantene i studien vår samtykket både på e-post og muntlig etter å ha blitt informert om formålet og hensikten med undersøkelsen vår. Ettersom vi ikke innhentet noen personlige opplysninger, anså vi det som ikke påkrevd med melding til NSD<sup>1</sup>. Vi behandlet heller ingen sensitiv informasjon, og både skoler og informanter er anonymisert.

*«Dersom opplysningene om de personene som deltar i en undersøkelse, er anonyme, det vil si at det ikke er mulig direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner som inngår i undersøkelsen, faller de utenfor personopplysningslovens definisjon, og undersøkelsen trenger ikke å meldes.»* (Johannessen, Tufte et al. 2010, s. 94).

Nå kan en jo diskutere muligheten av å identifisere mennesker indirekte. Om vi ikke røper verken kommune eller fylke, vil allmennheten ikke kunne spore skoler eller mennesker. På lokalt nivå er det derimot vanskeligere å sikre den fullstendige anonymiteten. Enkelt kolleger eller andre i nærmiljøet vil antakelig være opplyst om deltakelsen av informantene selv. Når det i studien vår likevel ikke blinker noen etiske varselamper, er det fordi vi som nevnt ikke har behandlet personlige eller andre sensitive data. I tillegg har vi valgt en positiv vinkling på problemstillingen vår; vi ser ikke etter feil og mangler, men søker derimot etter suksessoppskrifter. Det mener vi ufarliggjør hele prosjektet.

De forskningsetiske retningslinjene er ideelle krav og kanskje ikke bestandig like enkle å etterleve i praksis. «Selv om det foreligger formaliserte forskningsetiske retningslinjer, vil vi påpeke at forskningsetikk er konkrete avveininger som forskerne selv fortløpende må gjøre.» (Johannessen, Tufte et al. 2010, s. 92). Vi har ikke støtt på noen større dilemmaer i så måte. Det som har vært gjenstand for diskusjon, er på hvilken måte en skal anonymisere informantene. Skal de få et nummer eller et pseudonym? Skal vi generalisere stillingsbenevnelser og for eksempel bruke det nøytrale begrepet mellomleder? Skal vi røpe kjønn? Skal vi opplyse om navn på avdelinger og utdanningsprogram? På dette området må

---

<sup>1</sup> Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

en veie generalisering opp mot transparens og etterprøvbarhet. Vi mener vi har landet på et akseptabelt kompromiss.

## 4.11 Oppsummering

Vi har valgt å gjennomføre denne undersøkelsen som en flercasestudie, også kalt multippel kasusstudie. Datamaterialet er hentet fra tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogram ved to videregående skoler på Østlandet. Valget av caser ble gjort på bakgrunn av rykte om gode resultater når det gjelder gjennomføring. Det vil i denne sammenhengen si at de generelt har få elever som slutter i løpet av skolegangen.

Vi har valgt flere enn én case for å ha mulighet til å sammenlikne praksiser og dermed øke graden av overføringsverdi til andre skoler og utdanningsprogram. Informantene var én kontaktlærer og én mellomleder per case. Vi benyttet semistrukturerte dybdeintervju for å hente ut data. Casene er kort presentert i neste kapittel.

Vi har valgt å presentere og analysere datagrunnlaget samlet for alle casene og har kategorisert dataene og drøftingene i tråd med både det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene våre.

---

## 5. Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet presenterer vi kort casene våre før vi analyserer datamaterialet. Datamaterialet er utvalg av informasjonen vi fikk gjennom intervjuene våre. Vi forsøker å knytte interessante funn opp mot relevant teori.

### 5.1 Presentasjon av casene

#### 5.1.1 Case 1

I den første casen intervjuet vi kontaktlærer og mellomleder på programområdet helse- og oppvekstfag (tidligere helse- og sosialfag). Programområdet preges generelt av en betydelig overvekt av jenter i elevmassen. Det var også tilfellet i denne casen. Case 1 utgjør ett av programområdene på skole 1, som består av kun yrkesfaglige programområder. Helse- og oppvekstfag legger grunnlag for ulike omsorgsyrker. I case 1 sitt tilfelle er det snakk om barne- og ungdomsarbeiderfag, helsearbeiderfag og helseservicefag. Programområdet har ca ti klasser og omtrent 20 lærere. Av de fire Vg1-klassene fylles den siste opp av søkere som har programområdet som andre- eller tredjevalg.

Fagbrev som barne- og ungdomsarbeider kvalifiserer for arbeid i barnehager, skoler, skolefritidsordninger, ungdomsklubber og kommunale etater. Fagbrev som helsefagarbeider kvalifiserer til ulike pleie- og omsorgsoppgaver i helsevesenet. De som fordypet seg i helseservicefag, kan velge å bli apotektekniker, helsesekretær eller tannhelsesekretær. Avdelingen har et godt samarbeid med aktuelle institusjoner i nærområdet, både offentlige og private aktører.

Skole 1 ligger i en mellomstor bykommune relativt sentralt på Østlandet og har tradisjonelt et typisk arbeiderklasse miljø på grunn av tidligere tiders fabrikkvirksomhet. Den ligger i et område med utstrakt jord- og skogbruksvirksomhet. Skolen er stor og dekker åtte programområder på Vg1. Utdanningsnivået i kommunen er generelt lavt.

### **5.1.2 Case 2**

Case 2 er på samme skole som case 1. Informantene våre i case 2 var kontaktlærer 2 på Vg2 kjøretøy og mellomleder 2. Elevmassen ved programområdet er i hovedsak gutter, både minoritetsspråklige og etnisk norske.

Programfaget kjøretøy omfatter vedlikehold, feilsøking og valg av reparasjonsmetode på ulike kjøretøy, motorer og utstyr. Bruk av verktøy, utstyr og måleinstrumenter inngår i faget. Forståelse av ulike systemers virkemåte står sentralt i faget. Programfaget omfatter bruk av lover, forskrifter og fastsatte prosedyrer, og dokumentasjon av utført arbeid. Logistikk, kundebehandling, forvaltning av materiell og hensynet til helse, miljø og sikkerhet er også en del av faget.

Kontaktlærer 2 har lang bransjeerfaring og har et meget godt samarbeid med aktuelle bedrifter i nærområdet. Skolen har partnerskapsavtaler med firmaer om praksisplasser, utplassering og læreplasser. Problemet deres er at det er for få læreplasser å oppdrive i umiddelbar nærhet.

### **5.1.3 Case 3**

Case 3 er ved skole 2, som ligger på et tettsted i en ganske liten landkommune relativt sentralt på Østlandet. Tettstedet har noe industri og en viss variasjon av bedrifter/næringer. Resten av kommunen er preget av jord- og skogbruk. Tilgrensende kommuner er mer folkerike og har atskillig flere bedrifter. Disse er til en viss grad nedslagsfelt for lærlingeordningen. Skole 2 er kombinert yrkesfaglig og studiespesialiserende med til sammen fem programområder. Det er en relativt liten skole. Befolkningen i distriktet har generelt lav utdanning. Skolen er aktiv samarbeidspartner i arbeidet for regional utvikling og har partnerskapsavtaler med firmaer om praksisplasser, utplassering og læreplasser.

I case 3 har vi intervjuet kontaktlærer 3 og mellomleder 3 på utdanningsprogrammet bygg- og anleggsteknikk. Innen utdanningsprogrammet har de fordypning innen overflateteknikk, byggteknikk og klima, energi og miljø.

Ved begge skolene gjennomførte vi en oversiktsanalyse av sekundærdokumenter (skolestatistikk, elevsammensetning, studietilbud) som vi fikk tilgang til, og vi har også benyttet oss av sekundærkilder om skolen og programområdene på skolens nettside.



---

## 5.2 Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

I de tre casene har vi mange sammenfallende funn. For det første deltar de på utdanningsmesser for ungdomsskolen. Her presenterer de seg med ulike programområder og programfag. Mellomleder 1 er opptatt av at de formidler hva som kreves for å mestre hvert enkelt programområde. Elevene får her kjennskap til hva det faktisk innebærer å være elev ved de forskjellige programområdene. I følge kontaktlærer 2 har elevene ofte gale forestillinger om faginnholdet:

*“Elevene tror de skal skru bil; mange gutter er jo interessert i bil, men de veit ikke åssen dette fungerer i dag. Det er mye mindre av det å skru bil enn for noen år tilbake (kontaktlærer 2).”*

Kontaktlærer 2 er også opptatt av at elever får oppdatert og korrekt informasjon om hva programområdet innebar. Utdanningsmessene er obligatorisk for alle ungdomsskolene i de respektive regionene.

Et annet tiltak som de videregående skolene har, er hospitering. Da er elevene en hel dag på samme programområde og får et innblikk i fagfeltet de vurderer å søke seg inn på. Denne hospiteringen er en del av det obligatoriske faget *utdanningsvalg* i ungdomsskolen.

Skolene har også åpne dager for ungdomsskoleelever som sokner til dem. Hvert programområde viser fram fag og arbeidsmåter. Dette er en arena der de både får informert nysgjerrige elever og markedsført seg for dem. I case 1 var de opptatt av å framstå som attraktive også for teoritrøtte elever ved å vise fram alternative undervisningsmetoder. Mellomleder 1 mener det er viktig at de ikke får mer av fag og metoder som de er lei av.

I alle tre casene kom det fram at rådgiverne har formalisert nettverkssamarbeid med rådgiverne i ungdomsskolen. Alle mellomlederne påpekte viktigheten av at rådgiverne i ungdomsskolen har god kunnskap om de ulike programområdene og hva som kreves for å klare å gjennomføre på best mulig måte.

Mellomleder 1 forteller at de har tilretteleggingsleder som samarbeider med PPT<sup>2</sup> og rådgiver for å forberede skolen på ulike nye elever. Informasjonen får de fra rådgiver på

---

<sup>2</sup> Pedagogisk-psykologisk tjeneste

ungdomsskolen. Kontaktlærer 3 ønsker derimot ikke å vite så mye om hva slags bagasje elevene eventuelt har med seg fra ungdomsskolen, bortsett fra diagnoser som for eksempel epilepsi og diabetes. Han synes det er viktig å møte elevene med åpent sinn og gi dem en sjanse til å vise fram de gode sidene sine:

*“Vi har elever som har hatt ei svært brokete fortid. Når du er voldsdømt som 15-åring og det går veldig bra på videregående, da trenger ikke læreren vite noe om det som har skjedd tidligere. Det er veldig viktig å la dem prøve seg helt på nytt; starte med blanke ark. Vi ser det hvert år at det går veldig bra med mange (kontaktlærer 3).”*

Dette funnet representerer et dilemma. På den ene siden har læreren behov for mye relevant informasjon, i forhold til å tilpasse opplæringen til eleven på en best mulig måte. På den andre siden skal eleven «skjermes» mot at læreren får stereotype oppfatninger om eleven, og kommer i risikozonen for sosial kategorisering. Dette kan i neste omgang føre til at læreren anvender en psykologisk overlevelsesstrategi, som kalles *tilbaketrekning* (Lipsky 1980). Fenomenet aktualiseres når læreren møter vanskelige situasjoner, og han eller hun samtidig vet at eleven har en skolefortid med konflikter, lærevansker eller problemer knyttet til sosial bakgrunn. Derfor er avveining et viktig ledelsesansvar, som i denne konteksten tilligger mellomleder som nærmeste personalansvarlig.

I alle casene har de etablert gode rutiner for samarbeid med nærliggende ungdomsskoler. Dette handler dels om informasjon og markedsføring, dels om forventningsavklaring og realitetsorientering og dels om kartlegging og deling av elevdata. I vedlegg 2 har vi et eksempel på en plan for samarbeidsrutinene.

### 5.3 Skoleledelse

I case 2 mener både mellomleder og kontaktlærer at det er et svært godt samarbeidsklima mellom ledelsen og faglærerne. Mellomleder gir de ansatte tillit og han karakteriseres veldig medmenneskelig, noe som skaper en god stemning mellom de ansatte og mellom de ansatte og ledelsen. Dette igjen skaper en smitteeffekt mellom faglærerne og ned til elevene, hvilket bidrar til et godt læringsmiljø.

---

Et godt klima for læring er vesentlig for læringsutbyttet. Knyttet til læringsmiljøet finner vi verdier, holdninger og prioriteringer som skoleledelsen kan påvirke i ulike retninger. Skolelederen er en viktig bærer av kulturen og læringsmiljøet ved skolen (Nordahl 2007). Ledelse handler dessuten om relasjoner, og gode relasjoner skaper et godt miljø, som igjen er avgjørende for å kunne samarbeide best mulig.

*“Et godt samarbeidsklima mellom alle lærerne har alt å si for elevene (mellomleder 3).”*

At et godt samarbeidsklima er viktig for elevene, begrunner mellomleder 3 med følgende utsagn: “Tidligere sa yrkesfaglærere at fellesfag ikke er så viktig, men nå samarbeider fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne i stor grad. Nå sier yrkesfaglærerne at fellesfagene er like viktig som yrkesfagene. Det er viktig i dag at en yrkesfagarbeider kan matematikk, norsk og engelsk. I dag må man rapportere og skrive logg og avviksmeldinger, det betyr at håndverkerne må kunne disse basisfagene. Uansett programområde er elevene likeverdige og dette elevsynet er en bevisst holdning på hele skolen. Hvis alle lærerne prater sammen språket overfor elevene, drar de i samme retning. Ingen snakker lenger negativt om hverandre og hverandres fag og elever. Dette er en bevisst ledelsesstrategi. Det har vært en organisasjonsendring en tid tilbake, de hadde fått inn nye personer inn i ledelsen. Det ledelsen forfekter, sprer seg ned i organisasjonen.” Når skolen i case 3 har utviklingsprosjekter, blander de bevisst lærere fra både yrkesfag og studiespesialisering i samme gruppe. De har felles arbeidsrom og pauserom, og det fører til mange gode samtaler på tvers av fag. I følge kontaktlærer og mellomleder i case 3 er likeverd og respekt for hverandres fagområder en suksessfaktor ved skolen.

Også ved case 2 jobbes det bevisst med samarbeid mellom fellesfagene og yrkesfagene. Her viser yrkesfaglærerne ved sine holdninger til fellesfagene at alle fag er like viktig. De frigjør tid til lekser i fellesfagene på bekostning av yrkesfagene. Hvis en elev ikke består et fellesfag, består de ikke kurset. Når det gjelder tanken om helhet i elevenes løp, er ikke alle like bevisste på det, sier kontaktlærer 2. Hvis man ikke er bevisst på dette kan det være en årsak til frafall:

*“Eleven må gjøre sitt beste i alle fag. I gym, for eksempel, var det ikke så farlig å få god karakter før; nå tenker bedriften at hvis du ikke er god i kroppsøving, har du*

*heller ikke helse til å ligge under en bil og skru. Dette er nye tanker for både skolen og bedriften (kontaktlærer 2).”*

Rønning og Skogvold (2010) viser til Andy Hargreaves, som hevder at samarbeid har blitt et metaparadigme for skoleutvikling. Fellesskapet som etableres gjennom samarbeid, skaper trygghet til å møte eksterne krav, samtidig som det utgjør en arena for utvikling og erfaringsutveksling. Hargreaves mener også at utfordringene videregående skole står overfor, kan møtes med satsing på helhet, felles utviklingsarbeid og etablering av samarbeidsstrukturer. Et samarbeid på tvers av ulike programområder kommer ikke av seg selv. Det er åpenbart at ledelsens holdninger og føringer spiller en avgjørende rolle for å skape et godt samarbeidsklima, slik vi ser det.

Ledelse kan ses på som en sosial og relasjonell prosess (Andersen 2007). Alle medarbeidere i en organisasjon påvirker og skaper situasjonene og relasjonene de lever i. Det som har betydning for lederen, er kommunikasjonen med andre. Lederen inngår i et aktivt samspill med medarbeiderne på skolen, og ledelse skjer gjennom påvirkning av andre. Påvirkningen skjer ved å formulere krav og forventninger om oppgaveløsning og samarbeid.

Et annet funn som er viktig å merke seg fra case 3 er ledelsens holdning til å rekruttere lærere fra forskjellige bransjer. Her er ledelsen opptatt av at programområdet Bygg- og anleggsteknikk skal ha lærere fra et bredt yrkesspekter. På enkelte skoler har de kanskje bare tømrere. Men ved denne skolen har de i tillegg til tømrere, betongarbeider, rørlegger, maler, blikkenslager og murer. Dette er viktig for å skape mangfold blant elevene. Dette fører til at elevene får et større utvalg av kontakter med ulike yrkesgrupper innenfor programområdet. Det vil også bli lettere å gjennomføre kompetansemålene i læreplanen når det er flere yrkesgrupper å spille på.

Det at ledelsen bidrar til et yrkesmangfold, ikke bare på skolen, men også innenfor programområdet, vil kunne bidra til favne flere elevers evner og interesser. Elevene har mulighet til å velge som de vil, men i følge kontaktlærer 3 vil de i stor grad påvirkes av lærerne sine. Dersom de har lærere fra flere yrker som rollemodeller eller mestere, vil de få en mer balansert påvirkning, og det er større sjanse for å motivere flest mulig til å foreta det mest mulig rette valget. Elever lærer og motiveres i praksisfellesskap, og de deltar i situerte aktiviteter og tilegner seg en sosial identitet, jamfør kapittel 3.

---

I case 3 har ledelsen lagt til rette for yrkesretting i matematikk i produksjonsfaget. Det forutsetter et nært samarbeid mellom matematikklæreren og yrkesfaglæreren. Da ser eleven nytten av faget matematikk i det daglige virket. Det er viktig å finne fag som det er naturlig å yrkesrette. Begge faglærerne må være bevisste på hva de skal lære og dra veksler på hverandres fag.

Det snakkes generelt om yrkesretting i videregående opplæring. I case 3 er skoleledelsen opptatt av dette i praksis. Det er av avgjørende betydning for slike prosjekt at de er initiert av eller iallfall solid forankret i ledelsen dersom de skal lykkes. Dersom ledelsen ikke involverer seg og støtter, kan slike tiltak fort bli et forbigående blaff. Det handler om å løfte det opp i virksomhetsplaner og sette av tid og ressurser til å implementere, gjennomføre og videreutvikle. Gode ledere skaper gode betingelser eller premisser for forandring (Andersen 2007).

Et tydelig funn når det gjelder ressursbruk er at alle tre casene valgte i størst mulig grad å ha små grupper både i programfag og i fellesfag. Case 2 har to-lærersystem på Vg1. Case 1 og Case 3 har maksimum 15 elever i gruppa. Det betyr at det er en bevissthet fra ledelsen sin side når det gjelder lærernes mulighet til å se den enkelte elev og dens behov, og at de er villige til å ta den kostnaden det innebærer.

I følge Christensen (2007) er en av basiskompetansene for ledere som lykkes å stå støtt under press. Hattie (2009) peker på at klassestørrelse isolert sett har liten effekt på læring. I casene våre fant vi at ledelsen prioriterte å ha undervisning i små grupper. De lot seg ikke affisere av rådende trender og populære skoleforskere; de står fast ved prinsipper og holdninger. Ledere som lykkes, er modige eller prinsippfaste nok til å reagere ut fra overbevisning og er villige til å sette sin egen stilling og prestisje inn på en viktig sak (Christensen 2007).

Informantene i alle de tre casene viste til nødvendigheten av å ha et tett og nært samarbeid med helsesøster. Begge skolene har helsesøster. Denne elevtjenesten er viktig for de elevene som har personlige problemer eller helsemessige problemer som ikke skolen kan hjelpe dem med. Det er rådgiver som har den nærmeste kontakten med helsesøster. Særlig ved case 1 er det et spesielt nært samarbeid mellom rådgiver og helsesøster. Det å se verdien av og prioritere å bruke ressurser på hjelpefunksjoner som helsesøster, er et viktig verdivalg som skoleledelsen gjør. Det handler om relasjonell forståelse. Relasjonell forståelse blir også sett

på som en basiskompetanse hos suksessrike ledere (Christensen 2007). Det handler om evne og vilje til vise empati og bruke tid og krefter på andres følelser og behov.

Skoleledelsen ved alle tre casene er bevisst på en tydelig ansvarsfordeling og gjennomsiktighet, slik at ingen skal kunne lure seg unna ansvaret sitt. Det er også ledelsens ansvar å sørge for at skolens virksomhetsplan blir gjennomført. Her kommer det klart fram hvem som har ansvar for hva. Ledelsen og lærerne jobber sammen mot felles mål.

Christensen (2007) peker på insisterende delegering som en annen suksessfaktor for ledere som lykkes. Det handler om ledere som holder andre ansvarlige på en konstruktiv og utfordrende måte. De insisterer på at medarbeidere tar ansvar og overtar ikke ansvar og oppgaver som er delegert til andre.

I sum har vi funnet at skoleledelsen spiller en vesentlig rolle i arbeidet for å hindre frafall. Det å vise forståelse for elevers problemer og behov for hjelp og støtte har betydning på alle nivåer. Når ledelsen bidrar med empati og raushet, vil det gjøre noe med skolemiljøet. Ledelsen er generelt i en posisjon til å øve innflytelse på klimaet for læring på hele skolen. Det å utøve pedagogisk ledelse som for eksempel å sette yrkesretting av fellesfag inn i et system, er også et viktig bidrag i kampen mot frafall. En annen måte å utøve pedagogisk ledelse på er å arbeide bevisst og målrettet for et godt samarbeidsklima på skolen, på tvers av tradisjonelle skillelinjer. Videre vil ledere som stiller tydelige krav og som følger opp med hurtig intervensjon ved ubehageligheter, ha stor sjanse for å lykkes, jamfør Christensen (2007). Det er som nevnt også en suksessfaktor at skolelederne er rakryggete og holder fast på det de selv mener virker og makter å stå i mot press fra ulike hold. I alle våre caser ble det prioritert å bruke ressurser på undervisning i små klasser.

## 5.4 Klasseledelse

I alle tre casene beskriver både lærere og skoleledelse at de er opptatt av tett oppfølging av elevene. Dette blir gjort ved både formelle og uformelle samtaler. De formelle samtalene er for eksempel kartleggingssamtale, fagsamtale og konferansetime. I disse samtalene følges eleven opp faglig, men også når det gjelder orden og atferd. I case 1 sier både mellomleder og kontaktlærer at programområdet kjennetegnes av gode og tette relasjoner mellom elever og lærere. Dette er noe de er bevisst på, og det er viktig for dem. De har hyppige samtaler. Lærerne følger elevene tett; de ser dem og tar vare på dem – faglig og sosialt.

---

Den tette oppfølginga innebærer også rask intervensjon ved fravær og ved dalende faglige resultater. Kommunikasjon er et stikkord, og kontaktlærerne ringer eksempelvis til elevene om de uteblir. Lærerne har bakgrunn innen helse- og sosialfag, er empatiske og viser evne til å sette seg inn i elevenes utfordringer.

De er opptatt av god klasseledelse, noe som blant annet handler om tydelige lærere og individuell tilrettelegging.

*”Vi har jobbet mye med klasseledelse. Det er viktig å være en tydelig lærer, og det er læreren som er leder i klassen og styrer alt som skal skje (kontaktlærer 1).”*

Alle tre kontaktlærerne er raske til å henvise videre i systemet ved behov, det være seg mellomleder, helsesøster, rådgiver, oppfølgingstjenesten eller pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det er også etablert godt samarbeid med eksterne instanser som politiet, SLT<sup>3</sup>-koordinator, barnevern og utekontakt.

Både elever og ansatte trives godt ved alle casene. Årsaken kan være gjensidig tillit mellom elever og lærere. I case 2 forteller kontaktlærer at lærerne jobber tett på elevene og behandler dem som voksne mennesker.

*“Vi er liksom kamerater på et vis (kontaktlærer 2).”*

Dette handler om interpersonlig kontakt og sosiale bånd, som Ogden (2012) trekker fram som én av suksessfaktorene hos lærere som lykkes godt med å engasjere elever. I tillegg trives de med det faget de har valgt. Elevene har også mye praksis på Vg2. Det er nok en årsak til at disse elevene trives så godt. På Vg1 har de ikke slike valgmuligheter, men der har de faget prosjekt til fordypning, der de får fordype seg i det fagfeltet de ønsker.

Elevene i alle casene har to elevsamtaler i året med kontaktlærer og en kartleggingssamtale hvor elevenes styrker og svakheter og ambisjoner blir kartlagt. Fagsamtaler har faglærer ved terminbytte. Her blir det lagt vekt på hva eleven kan og hva han må jobbe videre med. Når disse samtalen går, løses timeplanen opp. Elevene får begrunnelse for hver karakter. Elevene opplever fagsamtalene som veldig nyttige.

---

<sup>3</sup> Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende Tiltak

Lærerne i case 2 beskriver at de er bevisst på at det er siste året i skole før elevene skal ut i bedrift. De er frie til å velge andre arbeidsoppgaver en dag, hvis de sliter med dagsformen. De er tolerante, og det forekommer nesten ikke mobbing. Kontaktlærer 2 planlegger skoleuka sammen med elevene hver mandag. De skriver opp alt som skal skje i løpet av uka, og de lager en plan for hvordan dette skal gjennomføres. Planen må vises til læreren og godkjennes før de får skifte til arbeidstøy og gå på verkstedet.

I tillegg til faglige og didaktiske ferdigheter og kompetanse til å lede klasser, er det evne til å inngå og holde fast ved sosiale relasjoner til den enkelte elev, som er en av de grunnleggende læringsfremmende faktorene hos en lærer (Nordahl, Hansen et al. 2012). Elevene får et godt læringsbytte dersom læreren har et godt og støttende forhold til dem og samtidig har en strukturert og tydelig klasseledelse. Relasjonsbasert ledelse skaper grunnlag for god samhandling mellom elev og lærer. Det er altså ikke tilstrekkelig med fagkompetanse; læreren må kunne utøve både relasjonell ledelse og undervisningsledelse for å oppnå best mulig resultater med elevene.

## 5.5 Læring

### 5.5.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø henger nøye sammen med klasseledelse. Analysen vår vil derfor bære preg av dette. Enkelte data vil gripe inn i og delvis overlape hverandre.

Også når det gjelder læring har vi mange sammenfallende funn i de ulike casene. I alle tre casene er aktørene opptatt av gode læringsmiljø og fruktbare læringsmetoder. Mange av elevene på yrkesfaglig utdanningsprogram har svært lave inngangspoeng fra ungdomsskolen. Noen av dem har hatt fritak fra vurdering i ett eller flere fag på ungdomsskolen, og andre har igjen svært lave karakterer og dermed dårlige basisferdigheter med seg inn i videregående skole. Av den grunn er det spesielt viktig for lærerne i yrkesfaglig utdanningsprogram å være seg bevisst både læringsmiljø generelt og læringsmetoder spesielt. Både situert læring og læring i praksisfellesskap er her avgjørende for elevenes læring. De lærer ved hjelp av helt andre metoder enn tradisjonelle undervisningsmetoder. Elevene er knyttet opp til både formelle og uformelle grupper hvor de lærer faget ved hjelp av selv å være aktive i prosessen. Det er i denne lærings situasjonen elever som tidligere har hatt vansker med å tilegne seg kunnskap, nå lykkes.



---

Gode relasjoner til faglærer og praksisveileder er avgjørende for elevenes læringsmiljø. Ved case 1 er både kontaktlærer og mellomleder opptatt av at elevene skal bli sett. De har etablert nære relasjoner til sine elever. De har som tidligere nevnt hyppige samtaler med elevene, både formelle og uformelle. De uformelle samtalene er etter kontaktlærers mening like viktige som de formelle. Ved de uformelle samtalene, som blir avholdt kontinuerlig blir det diskutert alt fra undervisningsmetoder til strikkeoppskrifter og gode råd ved kjærlighets sorg. Her er lærerne veldig tett på elevene, og de viser empati og omsorg langt mer enn det som kan forventes av en lærer. Ved case 2 og case 3 forteller begge kontaktlærerne at de selv har hatt en utfordrende skoletid, og at de derfor lett klarer å identifisere seg med de elevene som strever.

Ved alle tre casene skårer de høyt på elevundersøkelsen når det gjelder læringsmiljø. Det tolker kontaktlærerne og mellomlederne som at elevene trives godt ved deres avdelinger. Elevundersøkelsen blir aktiv brukt i videre arbeid med læringsmiljø. Mellomleder 2 forteller at de analyserer dataene fra elevundersøkelsen helt ned til klassenivå. De prøver å finne årsakene for eventuelle resultatendringer i ulike klasser og setter inn tiltak ved behov.

*“Hva har vi gjort annerledes i år? Hva kan vi lære av det? Vi jobber kontinuerlig med tiltak for å bedre læringsmiljøet (mellomleder 2).”*

I casene våre er det få elever som slutter, noe som kan bety at disse elevene trives – samtidig som de klarer seg faglig. Dette er i tråd med teorien til blant annet Thomas Nordahl og John Hattie: Elevenes læringsutbytte har sammenheng med relasjonen mellom elev og lærer. Elevens forventinger og støtte fra læreren er avgjørende.

Ved case 2 jobbes det med læringsmiljø og klassemiljø. Elevene ved denne avdelingen trives også svært godt og skårer bra på elevundersøkelsen i forhold til trivsel. Kontaktlærer 2 sier det er over 95 % gutter på avdelingen, og det gjør noe med læringsmiljøet, men de trives. Deres utfordring inneværende år er de minoritetsspråklige elevene.

*“De tror de kan godt nok norsk, for de snakker norsk, men de forstår ikke (kontaktlærer 2).”*

Språkbarrierene bidrar til faglige utfordringer for disse elevene. Det igjen fører til at lærerne må arbeide mer med fagligmetodiske tiltak. Tilrettelegging blir gjort for alle elevene, men det blir satt inn ekstra ressurser for å lære alle elevene godt nok norsk. Selv med disse

utfordringene trives elevene, og de møter opp, ifølge kontaktlærer 2. Det er veldig lite mobbing blant elevene her. Det synes kontaktlærer 2 er veldig bra med tanke på at de har så mange med innvandrerbakgrunn på avdelingen. Han mener at fordi de arbeider bevisst med klassemiljø, blir elevene tolerante.

Videre påpeker kontaktlærer 2 det samme som gjelder i case 1; lærerne behandler elevene som voksne personer og tar dem på alvor. Skolen jobber bevisst med dette. De prøver i tillegg å få elevene til å forstå at det er opp til dem selv om de lykkes.

Også i case 3 er de opptatt av læringsmiljøet. Ved denne avdelingen har de stort fokus på fravær. Her var mellomleder og rektor aktivt inne med hensyn til å følge opp fraværet. De mener at elevene som ikke har godkjent fravær som sykdom og liknende, må fanges opp fort, slik at det kan settes inn tiltak. Mellomleder 3 mener dette er god rutine for å sikre gjennomføring og for at elevene får bestått på sin fagprøve. Rektor har ukentlige møter med mellomlederne der fravær blir diskutert. Hver måned må kontaktlærerne levere fraværsoversikt for sin klasse til mellomlederen. Han vurderer da tiltak som kan gjøres for å få elevene tilbake. Enten det er skolefaglige eller helsemessige grunner til fraværet, så skal mellomlederen snakke med eleven og eventuelt henvise videre til helsesøster.

Kontaktlærer 3 forteller oss at han har sitt eget fraværprosjekt. Han lager tabeller og grafer hver uke over fraværet til elevene, og målet er å få fraværet under 5 %. Da har han lovt elevene sine å finne på noe artig. Han erfarer at dette har en meget god effekt på de aller fleste elevene.

Mellomleder 3 mener at myndighetene må gjøre noe med fraværordningen. Han mener det er demotiverende å ha en ordning der det ikke er noe maksimalt fravær som gjelder. Selv om det er kompetansen til elevene som skal måles, er det veldig spesielt at det ikke er krav til frammøte, mener han. Han trekker paralleller til yrkeslivet og sier der må man møte opp - hvis ikke, mister man jobben. Hvorfor skal ikke det være noe tilsvarende for videregående opplæring, spør han.

Mellomleder 3 er også veldig opptatt av elevsynet. Han mener den viktigste faktoren for at elevene skal lykkes er lærernes og ledelsens syn på elevene. De har innført en såkalt miljøbok, som føres i pennen av elevene når de har klassens time som arrangeres hver uke. I klassens time diskuteres alt fra klassemiljø, orden og adferd til hvordan ting fungerer eller ikke fungerer i klassene. Kontaktlærer 3 har også opprettet en Facebook-gruppe for sine

---

elever der de kan gi hverandre beskjeder og minne hverandre om ting som skal skje på skolen. Meldingene går begge veier, og det er viktig.

*“Elevene må behandles med respekt, for da viser de også respekt tilbake (kontaktlærer 3).”*

Gode relasjoner er viktig, sier kontaktlærer 3. Det underbygger teoriene som vi har vist til tidligere. Vi må ha nære og tette relasjoner mellom elever og lærere for at elevene skal lykkes både i forhold de faglige målene, men også i forhold til den sosiale kompetansen de må tilegne seg for å bli «eit gangs menneske», som den generelle læreplanen uttrykker det.

### **5.5.2 Læring i sosialt fellesskap**

Når vi skal se på hvilke læringsmetoder som kan være suksessfaktorer i forhold til vår overordnede problemstilling, er det flere metoder som viser seg å være aktuelle.

Casene har mange fellesnevnerne. De er alle yrkesfaglige programområder, noe som betyr at de har flere timer i uka med yrkesfag enn fellesfag. Det igjen fører til at de har mange praktiske timer i uka hvor de arbeider på verksted eller i pleie- og omsorgssituasjoner. Da er ikke de tradisjonelle undervisningsmetodene mest egnet for disse timene.

Ved case 3 har de bevisst tatt noen grep som var interessante. De har en fast timeplan gjennom hele året. De løser ikke opp timeplanen, men prøver stort sett å ha hele dager med produksjon. Det betyr at de får hele dager på verkstedet eller ute i bedrift i faget prosjekt til fordyping (PTF). Det vil si at her er det situert læring og læring i praksisfellesskap som brukes. Elevene lærer helt klart mye mer av denne metoden enn å sitte på skolebenken å høre hvordan oppgavene kan utføres. De er aktive i et sosialt fellesskap med felles mål. Her erfarer elevene at de selv er en del av miljøet. I tillegg erfarer de at egen innsats er utslagsgivende for at mål skal nås og prosjekt skal ferdigstilles.

I Vg1 har de PTF en dag i uka på skolen, mens på Vg2 har de PTF ute i bedrift en gang i uka. Med denne organiseringen av skoledagen er det mye lettere å få til et konstruktivt samarbeid med fellesfaglærerne.

Skolen har et samarbeid med Matematikksenteret i Trondheim. De jobber bevisst med yrkesretting av faget matematikk. Det er en strategi for å få elevene til å bestå faget matematikk. Det forutsetter et nært samarbeid mellom matematikklæreren og lærer i

produksjonsfaget. Ved hjelp av dette samarbeidet ser eleven bedre nytten av faget matematikk som et verktøy i den daglige driften. Mellomleder 3 mener det er viktig å finne fellesfag som det er naturlig å yrkesrette. Begge faglærerne må være bevisste på hva elevene skal lære og samtidig dra vekslers på hverandres fag.

Et annet tiltak som denne avdelingen gjør, er at de tilbyr elevene matematikk første termin og naturfag andre termin. Det fører til at de får flere timer i samme fag i en lengre periode. Med en slik periodisering blir det mer «trøkk» på faget, og de gjør seg ferdig med det ene faget før de starter med et nytt. For ressursvake elever er det en fordel å ha færre fag å forholde seg til. Det er også en fordel å ha et kortere tidsperspektiv på fag som kan oppleves vanskelige. Elevene ved case 3 gjør det relativt bra til eksamen. Det kan skyldes at elevene får større læringsutbytte med flere timer i uka.

Det er også godt samsvar mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i case 3. Elevene som ble trukket ut til forrige eksamen, gikk enten én karakter opp eller forsvarte standpunktkarakteren. Dette resultatet er avdelingen godt fornøyd med. Når det gjelder tverrfaglig eksamen på Vg2 yrkesfag, gjør elevene det bra. De aller fleste går opp én karakter til eksamen også her. Dette er en praktisk prøve hvor elevene skal utføre et konkret oppdrag i løpet av 5 timer, med en forberedelsesdag i forkant. Det at elevene gjør det bra, skyldes blant annet skolens undervisningsmetoder, mener mellomleder 3.

I case 2 gjør også lærerne og ledelsen bevisste valg når det gjelder organisering av skoledagen. Her er det som ved case 3 hele dager på verkstedet. Kontaktlærer 2 er fleksibel med hensyn til tilrettelegging for elevene ved individuelle behov. Dersom en elev ikke er ferdig med oppgaver i et fellesfag, lar yrkesfaglærerne ham få gjøre arbeidet i løpet av den dagen de har programfag.

*“Lekser har vi gitt opp å ha hjemme; dem gjør de ikke allikevel (kontaktlærer 2).”*

De dagene elevene har yrkesfag, er de stort sett på verksted eller i en pleie- eller omsorgssituasjon, hvor de skal læres opp til ett eller flere alternative yrker. Her blir det lagt vekt på at skolehverdagen i størst mulig grad skal være lik den verden de kommer ut i når de har bestått sine fag på videregående og fått tatt fagbrevet etter to år i lære. I case 2 starter de alltid mandagen med å planlegge uka. De lager ukeplaner hver uke. Også prøver og innleveringer blir skrevet ned på denne planen - ellers glemmer de det, sier kontaktlærer 2.

---

Ingen av elevene hans får skifte til arbeidstøy før de har lagd ferdig planen og vist den fram til læreren som godkjenner den. De skal være bevisst på hva som skjer hver uke.

I case 1 er de også opptatt av at skoledagen skal være mest mulig lik en arbeidsdag. I faget PTF er alle elevene utplassert i bedrift, men de tar elevene inn igjen i uke 39 for å kartlegge elevene og deres ønsker. Mellomleder 1 mener dette er en unik mulighet til å finne ut om de har tatt det rette valget med hensyn til yrkesretning. Hvis det viser seg at dette ikke er det rette valget for elevene, er det mulighet for omvalg nå. Resten av året er de utplassert en dag i uka. De arbeider hardt for å finne «rett mann på rett plass».

Når elevene fra case 3 er i verkstedet, er de opptatt av at det ikke må være flere enn én klasse til stede der om gangen. Ved denne skolen er de også som tidligere nevnt bevisste på hvem de rekrutterer som lærere. De forskjellige bransjer skal være representert blant lærerne. Dette for at alle kompetansemålene i læreplanene lettere skal nås og at lærerstaben skal bestå av et tverrfaglig team – slik det er i virkeligheten.

Når elevene jobber ute i PTF, eller på skolen i PTF, eller på skolens eget verksted eller pleie- og omsorgsrom, foregår læringen i tråd med det sosiokulturelle perspektivet. Vi ser her at overføring av kunnskap og kompetanse skjer gjennom elevaktivitet, der konteksten har stor betydning. Dette samsvarer med Deweys og Vygotskijs syn på læring. Deweys måte å se kunnskap og læring på er konstruktivistisk. Dette underbygger våre funn. Ved alle tre casene er de opptatt av at læring skal foregå i nær samhandling med både de andre voksne som er til stede og med sine medelever. Vi snakker med andre ord om situert læring. Læring er situert i konkrete situasjoner som på verksted eller ute i en bedrift og dermed i sosial praksis. Våre funn fra de tre ulike casene gir oss en klar forståelse av at læring er et resultat av å være deltakere i sosiale praksisfellesskap. Dette er også i tråd med Lave og Wenger sine teorier om at læring nettopp skjer i sosial praksis.

Når elevene er ute i slike læresituasjoner, skjer læringen gjennom og er en del av hovedaktivitetene. Når elevene ved case 3 skal bygge et hus, og så nært som mulig et ordinært hus, må de tilhøre flere forskjellige sosiale fellesskap. Noen er formelle og andre uformelle. Læring er knyttet til det konkrete arbeidet som skal gjøres. Det igjen betyr at elevene må observere og imitere læreren/mesteren og samtidig ha en dialog i gruppen som dreier seg om erfaringer og problemløsningen. Det betyr at eleven faktisk må være aktivt

deltagende i dette arbeidet for at læring skal skje. Læring i praksisfellesskap kan stimulere til økt interesse for sosiale samhandlinger og uformell læring.

Alle våre informanter er opptatt av at læring ikke bare var kompetanse på oppnådde resultater, men også bestående av holdninger og ferdigheter, hvilket er av stor betydning når elevene skal komme ut med et fagbrev. Det er dette våre lærere og mellomledere har sagt til oss; de er opptatt av at elevene skal ha grunnleggende ferdigheter for å tilegne seg denne kompetanse som vi nå har beskrevet. Som nevnt i kapittel 3, har en analyse av et utvalg av elever som hadde fått lærekontrakt, skåret høgt på positive forventinger til arbeidsplassen og motivasjon til å lære av kolleger i et arbeidsfellesskap.

Wengers definisjon på læring; en interaksjon mellom sosialt definert kompetanse og personlig opplevelse, betyr at læringen skjer fordi fellesskapets kompetanse hviler på alle medlemmenes kompetanse jf. kapittel 3. Dette er i tråd med våre funn. Her er lærerne veldig opptatt av å ha nære og gode relasjoner til elevene sine, samtidig som de skal lære dem et fag. Men for å lykkes i å lære dem opp i et yrke, så er lærerne avhengig av at elevene ser nytten av at de tilhører et sett av formelle og uformelle grupper som sammen er avhengig av hverandre. De lærer av hverandre, og de utvikler ny kompetanse i samhandling med andre.

Når en kontaktlærer sier at han gir elevene frihet til å velge mellom å gjøre lekser eller arbeide på verkstedet en dag eleven er i dårlig form, signaliserer han ved sin væremåte at han tar eleven på alvor, viser ham tillit og gir omsorg, og han tilrettelegger for at elevene skal ha best mulig læringsforhold. Eleven vil da lettere kunne tilegne seg den kunnskapen han mangler for å motivere seg til å jobbe videre på verkstedet neste dag. Selv om læreren i de fleste situasjoner blir sett på som mesteren i læringsteoretisk forstand og praksisfellesskapet består av en gruppe med asymmetrisk fordeling av makt, viser nettopp dette eksemplet at læreren går foran og viser eleven hva han må gjøre for å komme videre. Han gir ikke opp, men trer støttende til og kommer med forslag til andre måter å arbeide på. Selv om medlemmene i praksisfellesskapet ikke er likeverdige, er eleven/lærlingen avhengig av å rette seg etter mesterens instruksjoner og sosialiseres inn i fellesskapets kultur og normer.

Ved case 1 sier kontaktlæreren at mange av elevene har kommet seg igjennom skoletiden på grunn av den praksisopplæringen som de har fått. De har klart å tilegne seg kompetanse fordi de har vært ute i et praksisfellesskap. Mange av hennes elever som sliter med teorifagene,

---

klarer seg nettopp fordi læringen blir satt inn i en kontekst som for dem synes å være naturlig og meningsfull. Da er det lettere for elevene å tilegne seg kunnskapen.

Mange av elevene ved våre tre caser har relativt lave karakterer med seg fra ungdomsskolen. Til tross for dette har de gjort det overraskende bra til avsluttende eksamen. Det mener kontaktlærer og mellomleder ved case 3 er takket være det gode læringsmiljøet inkludert de sosiale relasjonene som elevene har til hverandre og til lærerne. Men også måten de tilegner seg kompetansen på, gjennom læring i praksisfellesskap er av vesentlig betydning. Selv den skolesvake eleven kan blomstre opp og trives når det skjer i et praksisfellesskap der alle er avhengig av hverandre.

Dette er i tråd med teorien om læring i praksisfellesskap. Kompetanse består av holdninger, ferdigheter og kunnskap. De vet å spille på lag med elevene sine. De er tett på eleven både i forhold til elevsamtaler, fravær og tilrettelegging. Dette gjør at case 3 nesten ikke har noen «sluttere» ved sin avdeling.

## 5.6 Profesjonelle nettverk

Aktørene i profesjonelle nettverk i denne sammenhengen er lærere, mellomledere og arbeidslivsaktører i privat og offentlig virksomhet. Hvordan kan slike nettverk bidra til at flere elever gjennomfører videregående opplæring i løpet av fire eller fem år?

Ved case 1 er det opparbeidet et nettverk i forhold til skolen, fagopplæringskontoret og praksisplassene. Praksisplassene for denne casen er både hos kommunale og private institusjoner. Bedre samarbeid mellom disse aktørene er målet med nettverket. I dag er det bare skolen som tar initiativ til dette samarbeidet. Mellomleder 1 mener de private aktørene har det mer travelt enn kommunene, men tar likevel imot elever både i faget PTF og som lærlinger. Mellomleder 1 opplever disse samarbeidspartnerne som positive, og de er flinke til å følge oppe elevene. Aktører fra de nærliggende kommunene er også flinke til å komme på skolen og markedsføre seg. De forteller elevene hvorfor det kan lønne seg å være lærling nettopp hos dem.

Inneværende skoleår er det bare 3 elever som ikke fikk lære plass, og da startet de på påbygg. Det er elevenes ansvar å skaffe seg lære plass, men det kan gjøres ved hjelp av rådgiver. Mellomleder 1 er skeptisk til at de elevene som ikke får lære plass starter på påbygg. Det er

gjernede med dårligst resultater og stor fravær som ikke får plass i lærebedrift. Disse elevene har ikke forutsetninger til å klare et påbyggingsår til generell studiekompetanse. Hun mener det er å lure eleven å la dem starte på dette kurset.

Ved case 1 er de opptatt av å pleie sine kontakter med lærebedriftene. Skolen inviterer inn til møte om Vg1- og Vg2-elever for neste skoleår. Praksisplassene må ha informasjon om elevene og eksamensordningen, og de må også orienteres om kompetansemålene. Dette blant annet fordi nettverkets aktører er invitert til å være medsensorer til eksamen. Det mener mellomleder 1 har vært en suksess. Hun mener det er store gevinster for alle parter å ha et nettverk i forhold til lærlingordningen og utplassering i PTF. Både skolen og næringslivet og kommunene er tjent med dette samarbeidet. Bedriftene og kommunene trenger godt kvalifisert arbeidskraft, og derfor vil de være med på å forme sine framtidige arbeidstakere. Utplasseringen kvalitetssikrer arbeidet som gjøres på skolen. Den gjensidige nytten de har av dette samarbeidet kommer til slutt brukerne og samfunnet til gode.

Hun forteller også at det er opprettet en prosjektlederstilling med målsetting å bryte ned grensene mellom skole og arbeidssted. Denne stillingen ønsker hun velkommen og mener den kan være med å gjøre overgangen fra videregående og ut i arbeidslivet lettere.

Ved case 2 er det kontaktlæreren som har mest kontakt med næringslivet. Han forteller at det er kontaktlærerne som er en del av nettverket. Ofte er kontaktlærer og faglærer samme person. Dette gjelder både i forhold til faget PTF og seinere når eleven skal ha lærlingplass. Hvis en elev har gjort et godt inntrykk i bedriften mens han var der i faget PTF, får ofte den samme eleven også mulighet til å være der i lære etter Vg2. Hvis bedriften er fornøyd med den eleven de har fått, ønsker de at han skal fortsette, og lærlingen vil i disse tilfellene få jobbtilbud og nå sitt endelige mål for opplæringen. Skolen og eleven er også fornøyd med den ordningen. Nettverkssamarbeidet blir en fordel for alle parter. Bedriftene er stort sett interessert i elever som møter opp, er ivrige og viser interesse. De samme bedriftene er ikke så opptatt av fag. Fagopplæringen er det bedriften som står for.

Kontakten med bedriftene må pleies. Det arrangeres felles kursdager for lærerne og bedriftene. Slike treffpunkt er en arena for å knytte kontakter og bygge nettverk. Fylket har også et eget fagnettverk. Opplæringskontoret i fylket har blitt en del av dette. Som nevnt tidligere er både skolen og bransjen avhengig av hverandre. De ser nytteverdien av dette samarbeidet. Men som en bedriftsleder sa til en kontaktlærer i case 2:



---

*“Hvis ikke du kan levere meg en lærling som er sånn og sånn, ferdig, så henter jeg ham et annet sted. Da drar jeg til Estland eller Polen (kontaktlærer 2).”*

Sitatet forteller oss at næringslivet er opptatt av at skolen leverer. Da må eleven ha de kvalifikasjoner som bedriften ønsker. Den felles dagnadsånden som myndighetene så for seg, er avhengig av at alle parter har nytte av nettverket.

Mellomleder 2 sier også at nettverket er avhengig av konjunkturer. Da byggbransjen trengte folk for noen år tilbake, tok de imot alle elevene som hadde ståkarakterer og ikke mer enn åtte dagers fravær. Nå er det mye vanskeligere tider. Mange bedrifter må si opp ansatte, og da er det også vanskeligere å få lære plasser til elevene. Han forteller videre at av de elevene som var ferdig på Vg2 og var klare for lære plasser, var det bare 2 av 13 som fikk lærekontrakt. Han mener dette like gjerne kan skyldes at bransjen sliter med oppdrag og derfor ikke har råd til å ta inn lærlinger. Når det er slik, betyr det at ordningen er veldig sårbar.

Mens det er vanskelig for elevene ved case 2 å få lærekontrakter, er tilfellet det stikk motsatte ved case 3. Der ringer bedriftene til mellomleder og kontaktlærerne og ber om å få lærlinger. De fleste elevene ved case 3 får lære plass. Noen elever velger imidlertid å gå to Vg2-kurs. Det gir elevene bredere kompetanse, men fordi eleven har brukt ett år ekstra på skolen, får bedriften som skal ta imot den eleven som lærling, litt mindre tilskudd. Derfor er disse elevene ikke like attraktive for næringslivet, selv om de i utgangspunktet har en bredere kompetanse.

I case 3 er de også opptatt av å pleie kontakten med bransjen. De er avhengig av å samarbeide for elevenes beste. Skolen har et godt rykte på seg ute blant mange bedrifter, sier kontaktlærer 3. Det innebærer at skolen må være ærlig og fortelle lærebedriften hvis eleven har stort fravær eller det er andre ting som ikke er like bra. Dette tillitsforholdet er viktig å opprettholde. Kontaktlærer 3 mener at årsaken til at skolen har fått et så godt rykte utad, er sammensatt. Han sier at lærerne er bransjefolk selv og vet hva som forventes. Kontaktlærer 2 sier det samme.

På spørsmålet om hvordan nettverk kan spille en rolle i gjennomføring av yrkesutdanningen, har vi fått flere interessante svar. Det er bransjefolk som jobber i skolen, og de vet hva bransjen vil ha. De er ærlige mot hverandre og spiller på gjensidig tillit. Det blir også foretatt strategiske utplasseringer. De sender ikke en tilfeldig elev ut til en bedrift som de vet har

høye forventinger og krav. Det er også forskjeller mellom de private bedriftene og det offentlige. De private er mer sårbare på grunn av konjunktursvingninger. I tillegg representerer det store kostnader for små bedrifter å delta på møter og besøke skoler, noe som er vesentlig for et godt nettverkssamarbeid.

Våre funn forteller at det stort sett er mangel på læreplasser, bortsett fra i case 3. Der fikk de aller fleste elevene lærlingkontrakt. Der aktørene i nettverket har hyppig interaksjon med hverandre og dermed sterke sosiale bånd, vil de ha lettere for å tilpasse seg hverandre, jamfør Hansen og Paulsen, gjengitt i kapittel 3.

Studien vår viser at overgangen mellom skole og bedrift er en kritisk fase. Hvis en elev først har fått en lærekontrakt, er sjansen for fullføring stor. Men for de elevene som ikke får lærlingplass og starter på Vg3 påbygg, er muligheten for at de ikke fullfører stor. Dette bekrefter teorien om profesjonelle nettverk (kapittel 3).

---

## 6. Konklusjoner og implikasjoner

I denne masteroppgaven har vi hatt som formål å belyse organisatoriske og læringsrelaterte faktorer som framstår som suksesskriterier for gjennomføringsgraden i videregående skole. Vi har konsentrert oss om yrkesfaglig utdanningsprogram, ettersom problemet er størst innenfor dette programområdet. I dette kapitlet vil vi peke på noen implikasjoner av suksessfaktorene vi har funnet fram til. Avslutningsvis vil vi se på hvilke utfordringer myndighetene har for å lykkes med å få flest mulig elever til å gjennomføre yrkesfaglig utdanningsprogram.

### 6.1 Konklusjoner

Frafallsproblematikken i skolen er et omfattende og sammensatt problem. Det er ingen lettvinne løsninger eller enkelttiltak som alene kan løse problemet. Årsakene er mange og tiltakene må tilpasses den enkelte. Med utgangspunkt i funnene våre er det imidlertid noen suksesskriterier vi vil trekke fram.

#### 6.1.1 Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

- *Hvordan arbeider videregående skole for å få rett elev på rett programområde?*

For det første viser det seg at alle våre informanter beskriver at deres fagmiljøer er kollektivt bevisste på hvordan de kan rekruttere elever. De samarbeider tett med ungdomsskolene som avgir elever til den aktuelle videregående skolen. Dette gjøres ved å arrangere messer og hospitering i samarbeid med ungdomsskolene. Myndighetenes målsetting er at det nye faget ”utdanningsvalg” på ungdomsskolen skal være et bidrag til å redusere omvalg og frafall i videregående opplæring. Utprøvingen av mulige utdanningsprogram gjennom kurs i videregående opplæring eller utplassering i arbeidslivet er et hovedelement i faget. Yrkesfaglærerne er de som gir uttrykk for at faget er til nytte for elevene. De videregående skolene er opptatt av at elevene skal få et realistisk bilde av programområdet de søker på. Det er viktig at informasjonen er korrekt. Dette kan i en videre forstand også tolkes som en aktiv sosialiseringpolitikk der potensielle søkere blant elevene og ansvarlige for utdanningsprogrammet gjennomgår en type forventningsavklaring.

Elevgrupper med forskjellig forutsetninger ser at det er mulig å tilegne seg kompetanse ved hjelp av andre læringssituasjoner enn ved ordinær klasseundervisning. Dette blir markedsført ved hospitering og på utdanningsmesser. Tett kopling med ungdomstrinnet, med forutsigbare møteplasser der elevene blir motivert samtidig som de blir realitetsorientert, er med andre ord et viktig funn. Dette formaliserte samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring er et resultat av innføringen av Kunnskapsløftet. Gjennom denne reformen så myndighetene for første gang hele utdanningsløpet i sammenheng.

### 6.1.2 Skoleledelse

- *Hvilken rolle spiller skoleledelsen i arbeidet for å forebygge frafall?*

Skoleledelsen spiller en viktig rolle i arbeidet med å unngå frafall. En skoleledelse som er opptatt av at kontaktlærerne er tett på elevene sine og har fokus på å forebygge fravær, har større sjanse for å lykkes. Rask intervensjon ved stort fravær gjør at elevene som er i faresonen, lettere blir hentet inn igjen av lærerne. Alle mellomlederne er opptatt av å følge med på elevens fravær og karakterutvikling, slik at det ved behov kan settes inn tiltak. I alvorlige tilfeller er det skoleledelsen som har ansvaret for at samarbeidet med andre profesjonsutøvere fungerer, herunder eksempelvis PPT, oppfølgingstjenesten, helsesøster og barnevern.

Skoleledelsen er opptatt av at samtaler med foresatte og elever må formaliseres og gjennomføres minst to ganger i året. Det er gjort i våre tilfeller. Disse samtalene fører til at elevens eventuelle problemer kan løses på et tidlig tidspunkt, noe som igjen kan føre til at elevene klarer å gjennomføre og bestå. Skoleledelsen ser på et tett og godt samarbeid med hjemmet som en avgjørende faktor for å hindre frafall.

Skoleledelsen er som pedagogisk ansvarlig opptatt av å tilrettelegge for læring. Dette gjøres ved å fokusere på utviklingsarbeid som gir gode resultater. Eksempler på dette er yrkesretting av fellesfag, tverrfaglig samarbeid og alternative undervisningsmetoder.

Mellomlederne beskriver at de bruker elevundersøkelsen aktivt for å analysere læringsmiljøet. De er opptatt av trivsel både blant elever og lærere. Dette ser de på som en suksessfaktor. Nære, tette relasjoner til hverandre, både mellom lærere og mellom lærer og elev, er avgjørende for å ha et godt læringsmiljø. Skoleledelsen er opptatt av at skolens lærere skal ha respekt for hverandre og hverandres fag, slik at ingen sier noe nedsettende om

---

andre. Skoleledelsen er den faktoren nest etter klasseromsundervisningen som har mest innflytelse på elevens læring.

### 6.1.3 Klasseledelse

- *Hvilken rolle spiller klasseledelse i kampen mot frafall?*

Våre funn bekrefter at en avdeling eller klasse fungerer aller best når den har både god skoleledelse og klasseledelse. Det er læreren som er den viktigste voksenpersonen i forhold til elevenes læringsutbytte. Det er kontaktlærerne og faglærerne som arbeider nærmest elevene. De er førstelinjen i elevenes støtteapparat. Læreren har veldig mye å si når det gjelder å skape et positivt klima i klassen. Kommunikasjon og relasjonsbygging er nøkkelord for god klasseledelse. Læreren har ansvar for å skape arbeidsro og motivere elevene til innsats, jamfør teorien i kapittel tre.

Lærerens evne til å lede klassen og undervisningsforløpet er avgjørende faktorer for elevens læringsutbytte, noe som igjen fører til at elevene klarer seg bedre på skolen, trives og dermed unngår å gjøre omvalg eller slutte. De får bedre skolefaglige resultater som gir en smitteeffekt i forhold til gjennomføring. God klasseledelse fører til høyere motivasjon og innsats hos elevene, noe som igjen gir mestring. Ved mestring får elevene bedre faglige resultater; færre slutter og flere fullfører og består.

### 6.1.4 Læring

- *Hva slags læring kan bidra til fullføring av videregående opplæring?*

Når det gjelder spørsmålet om hva slags læring som kan ha positiv effekt på gjennomføringsgraden i yrkesfaglig opplæring, har vi funnet ut at det er flere faktorer som går igjen. Situert læring og læring i praksisfellesskap stimulerer til økt interesse for sosial samhandling og uformell læring. Dette er viktig når vi her snakker om elever som i utgangspunktet har lave karakterer med seg inn i videregående skole og som kanskje har opplevd liten grad av mestring i grunnskolen. Læring skjer ved at elevene deltar i ulike fellesskap.

Det er mange fordeler ved å ha praksis ute i bedrift. Elevene lærer å bruke fagets redskaper og metoder gjennom direkte arbeid fra dem som alt mestrer faget. De blir som tidligere nevnt sosialisert inn i et arbeidsfellesskap, et såkalt praksisfellesskap, med uformelle regler om

hvordan man ter seg. Her skjer læringen i en bedrift der miljøet består stort sett av voksne folk og deres kultur, ikke av jevnaldrende i en typisk ungdomskultur, slik det er på skoler.

Stor grad av tilpasset opplæring er avgjørende for å lykkes. Det skjer for eksempel ved varierte undervisningsformer og ved å gi alle elever uavhengig av forutsetninger muligheter for å utvikle evner og talent. Et eksempel her er å yrkesrette fellesfagene. Det i seg selv gjør at flere elever klarte å bestå faget matematikk som har vært et problem på yrkesfag. Periodisering av undervisningen i fellesfagene og det at de ikke slår sammen grupper for å spare ressurser, er suksessfaktorer som gjør at flere består fellesfagene.

### **6.1.5 Profesjonelle nettverk**

- *Hvordan kan nettverk ha noe å si for gjennomføringsgraden i yrkesutdanningen?*

De sterke, nære og tette bånd som er etablert mellom lærerne og praksisstedene er av uvurderlig betydning. Det er etablert mange ulike nettverk, både formelle og uformelle, som består fortrinnsvis av representanter for skolene og lærebedriftene. Men for at nettverket skal ha verdi i forhold til vårt forskningsspørsmål, er det viktig at begge parter har nytte av nettverket. Vi har funnet at det er stor gjensidig nytte og respekt i case 3. Der klarer ikke skolen å skaffe praksisbedriftene nok elever til læreplassene. I case 2 er det derimot ikke like lett for elevene å få læreplass, selv om det er et godt etablert nettverk også her. Mellomlederen mener det blant annet skyldes konjunktursvingninger. Lærebedriftene må ha oppdrag for å ta i mot lærlinger. For at dette nettverket skal være en suksessfaktor, må også forholdet pleies. Informantene i alle tre casene er opptatt av dette. De er selv bransjefolk og ønsker at bransjen og skolen skal ha felles nytte av det arbeidet som blir gjort i skolen.

## **6.2 Implikasjoner**

### **6.2.1 Implikasjoner for videre undersøkelser**

I arbeidet for å unngå frafall i videregående opplæring er det satt i verk en rekke tiltak på både individnivå og systemnivå. Vi mener det må arbeides målrettet med dette problemet på flere nivåer. Det er viktig at det satses på et nasjonalt nivå, slik at vi ikke får regioner og/eller skoler som ikke tar dette problemet på alvor.

---

Det er flere områder vi kunne ønske å undersøke videre i arbeidet med dette temaet. Blant annet hadde det vært interessant og opplysende å undersøke nærmere hvordan kontaktlærerens arbeidsoppgaver kan være med å hindre frafall. Vi mener det er aktuelt å styrke kontaktlærerrollen, da denne er vesentlig i dette arbeidet. Det er kontaktlæreren som først møter elevene når de kommer til videregående skole. Kontaktlæreren har en sentral rolle både i forhold til karriereveiledning og elevens personlig utvikling. Skolering av kontaktlærere er viktig, slik at de klarer å håndtere møte med elevene og bygge nære relasjoner til dem. Det er kontaktlæreren som er i posisjon til å fange opp signaler og sette inn nødvendig tiltak på et tidlig stadium. Det bør derfor fokuseres på bevisstgjøring, rolleavklaring og instruksjoner til denne funksjonen.

Kompetanseheving er et nøkkelord her. Det må arbeides kontinuerlig med kompetanseheving på mange områder. Det bør undersøkes hvordan støtteapparatet arbeider. Her tenker vi på rådgiverrollen, helsesøster, oppfølgingstjenesten og andre elevtjenester. Kan de være mer aktive i dette arbeidet, og i så fall på hvilken måte? Kan de se faresignalene raskere? Dette mener vi handler om fagspesifikk kompetanse som de impliserte profesjonsutøverne må ha. Vi mener også skolen må få bedre kunnskaper om elever som har psykiske problemer og i tillegg må de øke sin kunnskap om minoritetsspråklige elever. Dette er elevgrupper som er i faresonen, og de rette tiltakene må settes inn.

Et annet viktig område det kan forskes mer på er hvordan man kan hindre frafall blant ordinære lærlinger. Det kan se ut som fokuset har vært knyttet til bruk og videreutvikling av lærekandidatordningen. Lærekandidatordningen er et tilbud til de elevene som sliter mest med å gjennomføre ordinær fagopplæring. Som lærekandidat ønsker en å oppnå kompetanse på et lavere nivå enn fagbrev. Opplæringen avsluttes med et kompetansebevis.

Det er som tidligere nevnt mangel på læreplasser som kanskje er en av de viktigste årsakene til frafall blant potensielle lærlinger. Resultatet blir at mange enten velger å avbryte den videregående opplæringen eller får opplæring i skole framfor lærebedrift eller gjør omvalg. Hva gjør vi for å skaffe nok læreplasser? Å bidra til å skaffe tilstrekkelig antall læreplasser er kanskje myndighetenes ansvar?

Det bør forskes mer på samarbeid mellom sentrale aktører i skolesystemet. Med det mener vi internt i skolen og mellom skoleslagene. Når det snakkes om det 13-årige løpet, er det en forutsetning at det skal ses i sammenheng, som en uavbrutt skolegang der eleven planmessig

går mot et høyere nivå i både kunnskap og utvikling. Det er mange utfordringer når man skal skifte skole fra barneskole til ungdomsskole og fra ungdomsskole til videregående. Elevene må lære å omstille seg både når det gjelder fysiske omgivelser, nye medelever, lærere, nye fag, ulike kulturer og tradisjoner og ulike pedagogiske metoder og rammer. Dette er utfordringer som myndighetene må ta på alvor. Hvordan skal vi klare å løse elevene igjennom denne prosessen på en best mulig måte?

### **6.2.2 Hva kan skoleledere lære av våre funn?**

For å lykkes med arbeidet med å øke gjennomføringsgraden er det viktig å forankre dette arbeidet i hele organisasjonen. Arbeidet mot frafall kan ikke stå og falle på enkeltpersoner. Uten en solid forankring i skoleledelsen har man et dårlig utgangspunkt for dette arbeidet. Det er ikke nok at skoleledelsen har signalisert at det må settes inn tiltak. Ledelsen må vise sin støtte gjennom aktiv deltakelse slik som ved case 3, der rektor var aktivt inne i blant annet arbeidet med forebygging av fravær og oppfølging av fraværet. Det er rektor som bør fronte arbeidet innad i egen skole og utad i forhold til omgivelsene og skoleeier. Da signaliseres det at dette arbeidet er viktig for hele skolen.

Tiltakene må også forankres i skolens lærerkollegium. Det er viktig at både skolens lærere og øvrige stab har et eierforhold til tiltakene, og at alle kjenner sin rolle og sine oppgaver. På den måten kan ingen velge bort arbeidet med å forebygge frafall til fordel for andre presserende arbeidsoppgaver i skolen.

Det er en styrke for utviklingsarbeid i skolen at den er forankret hos skoleeier. Når skoleeier er involvert i utviklingsarbeid som satsing mot frafall, gir det nødvendig støtte til den enkelte skole. Arbeidet får både tyngde og legitimitet. Det blir vanskelig å velge arbeidet bort. Skoleeier kan igjen spre erfaringer og sette inn tiltak. De kan også etablere og vedlikeholde kontakten med aktører i og utenfor skolen.

Vi mener det er viktig for skoleledere å arbeide med spredning av skoleutvikling mellom skoler. Erfaringsmessig har det vært slik at de skolene som har vært aktivt inne i utviklingsarbeid, er de skolene som gjør det best. Det er viktig å unngå at de passive skolene blir hengende etter mens de gode skolene blir bedre. Det er skoleeiers ansvar å sørge for at dette ikke skjer. Skoleeier har en sentral rolle i arbeidet med å løfte de skolene som ikke har så sterke tradisjoner på å drive utviklingsarbeid.



---

Et annet viktig poeng i arbeidet mot frafall i skolen er å integrere det i skolens virksomhetsplan. På den måten sikrer man at arbeidet blir en del av skolens sentrale aktivitet og ikke bare et tidsbegrenset prosjekt. Målet må være at arbeidet for økt gjennomstrømning skal være en del av skolens hovedmålsetting.

Arbeidet med frafallsforebygging er komplekst. Det kan ikke bare være ansvaret til noen få aktører, ei heller være tidsavgrenset. Dette er et kontinuerlig arbeid som hele skolen har ansvar for. Alle i skolen har en potensiell rolle i arbeidet, og derfor er det viktig at alle er bevisste rundt problemstillingene og sine arbeidsoppgaver. Arbeidet mot frafall er hele skolens oppgave, men ansvaret må være klart fordelt.

Målsettingen med dette arbeidet har tiltak som er langsiktige og ambisiøse. Virkningene kan vi først se om noen år. Men på den enkelte skole kan man relativt raskt se målbare resultater av tiltak som har ført til reduksjon av frafallet. Ingen løser frafallsproblematikken på egenhånd. Samarbeid og nettverksbygging på alle nivåer er viktig for å lykkes med dette arbeidet (Havn, Buland et al. 2007).

### **6.2.3 Politiske implikasjoner**

Hvilke utfordringer ser vi at myndighetene må jobbe mer med for å oppnå større grad av gjennomstrømning i videregående opplæring? Vi har funnet ut at overgangen mellom grunnskolen og videregående skole fortsatt er et kritisk punkt, selv om det er gjort grep også her. Det er for mange elever som slutter fordi de har valgt feil programområde, eller fordi de ikke behersker de fagene som de må ha på videregående. Hvordan kan de tette og nære bånd mellom ungdomsskolen og videregående utvikles? Rådgiverne ved begge skoleslag danner felles nettverk, men vet de nok om hverandre? En av våre informanter mente at rådgiverne fra ungdomsskolen fortsatt ikke vet nok om yrkesutdanningen i videregående. Han mener blant annet at det er feil å gi råd om å begynne på en yrkesfaglig utdanning når man sliter faglig eller er fritatt i flere fag på ungdomsskolen. Med det utgangspunktet er det ikke håp om at de vil klare å gjennomføre videregående skole mener kontaktlærer 3.

Myndighetene har lagt opp til og sluttet seg til ambisjonen om å bedre gjennomstrømmingen i videregående opplæring. I St.meld. nr. 31 (2008), Kvalitet i skolen, er ett av tre hovedmål at alle elever og lærlinger som er i stand til det, gjennomfører videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes enten for videre studier eller i arbeidslivet. En viktig

forutsetning for å handle er å vite. Med det menes å få en oversikt over hvor stort frafallet er, når det skjer, hvor det skjer og hvorfor det skjer. Karlsen-utvalget (2008) har foreslått at det bør utarbeides et felles rapporteringssystem som viser gjennomføringsgraden på den enkelte skole på hvert årstrinn, samt gjennomføring i den enkelte lærebedrift. Fylkeskommunene må pålegges å bruke rapporteringssystemer. Når man vet, kan man sette inn tiltak.

Et slikt rapporteringssystem er allerede tatt i bruk ved skole 1. Det er et helhetlig datasystem for kvalitetsarbeid. Også ved case 3 skal dette datasystemet nå tas i bruk. Det er viktig at tolking av data blir omsatt til resultater i den sosiale virkeligheten. Ved hjelp av dette programmet kan mellomlederne bearbeide resultatinformasjon fra SATS (karakterer) og Skolearena (fravær, orden og atferd) på et tidlig tidspunkt. Ved å gjøre dette, skapes kollektiv innsikt og engasjement. Det er mer motiverende å sette i gang tiltak med dagens elever og se resultatene raskt, enn å jobbe med resultater utarbeidet av Statistisk sentralbyrå på bakgrunn av materiale om tidligere elever som har sluttet på videregående for flere år tilbake.

Alle skoler bør ta i bruk tilsvarende kvalitetssikringsprogrammer, der de kan få ut data fra skolens nåværende elever og sette inn tiltak for disse elevene. Det er lettere for skoleledelsen å motivere lærerne til å arbeide med ferske data. Dette gjelder både fraværs- og karakterutvikling. Ved å se de konkrete tallene, vil det bidra til økt entusiasme for deltakelse i endringsprosesser.

Myndighetene må gjøre noe med lærlingordningen. Den ”nasjonale dugnaden” har ikke slått til. Altfor mange elever får ikke lærlingkontrakter. Det kan ikke være slik at det er bare de elever som er prisgitt skoler med et tett samarbeid med næringslivet eller andre lærebedrifter som en kommune, som får lærlingkontrakter. Det kan heller ikke vært slik at det bare er mulig å få lærlingkontrakter avhengig av oppdragene lærebedriftene har. Det må være en mulighet for alle som har bestått de to første årene i skolen. Det er i utgangspunktet eleven selv som er ansvarlig for å skaffe seg lærlingkontrakt. Dette er etter vår mening et altfor sårbart system. Det må være et ansvar hos myndighetene å sørge for at de som har bestått skoledelen også får muligheten til å få seg en lærlingkontrakt slik at utdanningen blir gjennomført som tenkt.

Skolens uformelle forbindelser, nettverk, er bygd på betydelig innsats, tillitt og personlig kjennskap. Disse nettverkene er neppe tilstrekkelig for å løse problemet frafall. Det bør

etableres et sentralt register for læreplasser, i både privat og offentlig sektor. Det bør være noen økonomiske insentiver som gjør at det lønner seg for bedriftene å ta inn lærlinger. Det skal koste å ikke bidra. Det bør være et nasjonalt ansvar å tilby elever som ikke får læreplass et fullgodt alternativ.

## Litteraturliste

- Andersen, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes trivsel på skolen. Skoleledelse og læringsmiljø. O. Hansen. Fredrikshavn, Dafolo: 89-103.
- Andersen, S. S. (1997). Case-studier og generalisering : forskningsstrategi og design. Bergen, Fagbokforlaget.
- Borgatti, S. P. and P. C. Foster (2003). "The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology." Journal of Management Studies **29**(6): 991-1013.
- Busch, T., J. O. Vanebo, et al. (2010). Organisasjon og organisering. Oslo, Universitetsforl.
- Chaudhary, M. (2011) "Sju av ti fullfører videregående opplæring." Samfunnsspeilet **2011**.
- Christensen, P. B. (2007). Signalement af den gode skoleleder. Skoleledelse og læringsmiljø. O. Hansen. Fredrikshavn, Dafolo.
- Dalland, O. (2007). Metode og oppgaveskriving for studenter. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. Mesterlære: læring som sosial praksis. K. Nielsen and S. Kvale.
- Dysthe, O. (2001). Dialog, samspel og læring. Oslo, Abstrakt forl.
- Ekeberg, T. R. and J. Buli-Holmberg (2001). Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen: en innføring. Oslo, Universitetsforl.
- Elder, G. H. and M. J. Shanahan (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne: Et livsløpsperspektiv. Livsløp: Oppvekst, generasjon og sosial endring. I. Frønes, K. Heggen and J. O. Myklebust. Oslo, Universitetsforl.: s. 19-45.
- Filstad, C. (2010). Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse. Bergen, Fagbokforl.
- Fuglestad, O. L. (1993). Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen. [Oslo], Samlaget.
- Fuglestad, O. L. and S. Lillejord (1997). Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv. Bergen-Sandviken, Fagbokforl.
- Grøgaard, J. B. (2006). Det første Reform -94 kullet overgang til arbeid etter videregående skole. Oslo, NIFU STEP.
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen, Fagbokforl.
- Halland, G. O. (2005). Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer. Bergen, Fagbokforl.
- Hansen, M. (1999). "The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organizational subunits." Administrative Science Quarterly **44**: 82-111.
- Hansen, Å. G. (1997). Å lykkes med utviklingspsykologi. [Oslo], NKS-forlaget.
- Hargreaves, A. (1996). Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid. Oslo, Ad notam Gyldendal.

- 
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, Routledge.
- Havn, V., T. Buland, et al. (2007). Intet menneske er en øy: rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim, SINTEF, Teknologi og samfunn.
- Iván, A. L. (1998). Upper Secondary School Reform in Norway. Education and the Welfare State in the Year 2000. A. Tjeldvoll. New York, Garland Publishing Inc.
- Johannessen, A., P. A. Tufte, et al. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo, Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet (2008). St.meld. nr. 31. Kvalitet i skolen. [Oslo], [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet (2009). St.meld. nr. 11. Læreren: rollen og utdanningen. [Oslo], [Regjeringen].
- Kunnskapsdepartementet (2013). Meld.st. 20. På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen. [Oslo], [Regjeringen].
- Kvale, S. and S. Brinkmann (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2000). Overgang fra barnehage til skole. Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap R. Haugen. Kristiansand, Høyskoleforl.: S. 425-439.
- Lave, J. and E. Wenger (2003). Situert læring - og andre tekster. København, Reitzel.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. Rektor som leder og sjef ; Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. J. Møller and E. Ottesen. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (1980). Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services. New York, Russell Sage.
- Markussen, E. (2009). Videregående opplæring for (nesten) alle. [Oslo], Cappelen akademisk.
- Markussen, E. and N. Sandberg (2005). Stayere, slutttere og returnerte : om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret. Oslo, NIFU STEP.
- Markussen, E., N. Sandberg, et al. (2008). Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Oslo, NIFU STEP.
- Møller, J. and A. B. Eggen (2005). "Team leadership in upper secondary education." School Leadership & Management **25**(4): 331-347.
- Møller, J. and O. L. Fuglestad (2006). Ledelse i anerkjente skoler. Oslo, Universitetsforl.
- Møller, J., T. S. Prøitz, et al. (2009). Kunnskapsløftet - tung bær å bære? Oslo, NIFU-STEP.
- Møller, J. and L. Sundli (2007). Læringsplakaten : skolens samfunnskontrakt. Kristiansand, Høyskoleforl.

- 
- Nordahl, T. (2000). En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. Skoleledelse og læringsmiljø. O. Hansen. Frederikshavn, Dafolo: S. 35-45.
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo, Universitetsforl.
- Nordahl, T., O. Hansen, et al. (2012). Klasseledelse. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Norge and Ø. Stette (2012). Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer 2012 : lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova. Oslo, PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Ogden, T. (2012). Klasseledelse: praksis, teori og forskning. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Ottesen, E. and J. Møller (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. Utdanningsledelse. K. Sivesind, G. Langfeldt and G. Skedsmo. Oslo, J. W. Cappelens Forlag AS.
- Paulsen, J. M. (2008a). Managing adaptive learning from the middle. Oslo, Handelshøyskolen BI.
- Paulsen, J. M. (2008b). "Profesjonelle nettverk - en motor for effektiv samhandling." Yrke(12): 22-24.
- Paulsen, J. M. (2010). Hvilke faktorer har betydning for implementering og spredning av CLIL?: analyse av CLIL i videregående skole 2009-2010 : del 2. Elverum, Høgskolen.
- Paulsen, J. M. (2012). "Å lede endringer fra midten." Skolelederen **26**(2): 8-9.
- Pedlex (2012). Vil bli noe!: videregående opplæring 2013-2014. [Oslo], PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Printy, S. M. (2008). "Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective." Educational Administration Quarterly **44**(2): 187-226.
- Ragin, C. C. (1992). Casing and the process of social inquiry. What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry. C. C. Ragin and H. Becker. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ragin, C. C. (1994). Constructing Social Research. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Robson, C. (1997). Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford, Blackwell.
- Rundberg, M. (2009). "Wengers praksisfellesskap." Bedre skole(3): 54-59.
- Rønning, W. and A. S. Skogvold (2010). Mestringsprosjektet: utviklingsprosjekt for å motvirke frafall i videregående opplæring. Bodø, Nordlandsforskning.
- Skandsen, T., J. I. Wærness, et al. (2011). Entusiasme for endring : en håndbok for skoleledere. Oslo, Gyldendal akademisk.
- SSB (2011) "Gjennomstrømning i videregående opplæring."

- 
- Säljö, R. (2005). Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet. [Stockholm], Norstedts akademiska förlag.
- Thomassen, A. O., L. Stousrup, et al. (2007). Organisationsforandring og vidensudvikling. Erfaringer fra projekt "Viden der virker" i CVU Nordjylland. Ålborg, Aalborg Universitet.
- Thune, T. (2006). Formation of research collaboration between universities and firms Doctoral dissertation, BI Norwegian School of Management.
- UFD (1991-92). St.meld. nr. 33. Kunnskap og kyndighet. U.-o. forskningsdepartementet. Oslo, Statens forvaltningstjeneste.
- UFD (2003-2004). St.meld. nr. 30. Kultur for læring. U.-o. Forskningsdepartementet.
- Utvalget for fag- og y. and R. J. Karlsen (2008). Fagopplæring for framtida: Utvalget for fag- og yrkesopplæringen ble oppnevnt av Regjeringen i statsråd 29. juni 2007 : utredningen ble avgitt til Kunnskapsdepartementet 13. oktober 2008. Oslo, Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Wadel, C. (2002). Læring i lærende organisasjoner. Flekkefjord, SEEK.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur.
- Weick, K. E. (1976). "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems." Administrative Science Quarterly **21**(1): 1-19.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). En social teori om læring. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag: s. 151-161.
- Wennberg, B. and S. Norberg (2005). Klasseromsledelse. [Oslo], Damm.

# Vedlegg 1

## INTERVJUGUIDE

### Overgang ungdomsskole – videregående skole

- Hvordan får dere rett elev på rett utdanningsprogram?
- Informasjon fra vgs
- Hospitering på vgs
- Samarbeid med u-skolen generelt, spesielt rådgiver ved u-skolen
- Utdanningsmesse
- Andre tiltak?

### Skoleledelse

- Rollefordeling ved ulike funksjoner som rådgivere og kontaktlærere
- Andre funksjoner som helsesøster og PPT?
- Gruppestørrelser
- Yrkesretting av fellesfag
- På hvilken måte har skoleledelsen fokus på gjennomføring?
- Hva gjør rektor? Hva gjør mellomlederne? Rollefordeling?
- Organisasjonskart?

### Klasseledelse/læringsmiljø

- Timeplan?
- Metodiske grep?
- Tilpasset opplæring
- Spesialundervisning
- Yrkesretting av fellesfag?
- Arbeidsplaner- lekser
- Kontroll og oppfølging vs. Ansvar for egen læring
- Fagsamtaler, utviklingssamtaler/elevsamtaler
- Konferansetime? Tett på-samtaler? Oppstartsamtaler? Kartleggingssamtale?
- Fokus på klasseledelse?
- Sosialt – trivsel – klassemiljø – Tiltak?



## Nettverk

- Hvordan opprettes kontakt med aktuelle samarbeidspartnere? Hvem har ansvaret?
- Pleiing av kontakt – formell/uformell?
- Hvilke typer bedrifter er aktuelle?
- Programfag til fordypning? Fungerer det som et bindeledd mellom skole og arbeidsliv? Et vellykket fag?
- Læreplasser?
- Er lærebedrifter inne på skolen og orienterer - knytter kontakter med elevene?
- Markedsfører arbeidsplassen sin?
- Hva slags krav stiller de til elevene for å fungere i jobben?
- Kommunen/ fylkeskommunen/NAV/LO? Er disse aktive i lærlingordninga? Fagopplæringskontor? Fagnettverk?
- Næringslivet (NHO?) Er disse aktive?
- Samarbeid – oppfølging? Hvem har ansvar for lærlinger?

## Vedlegg 2

Eksempel på plan for overgang ungdomsskole – videregående skole:

### DEL 1: ADMINISTRATIVE RUTINER

TIDSPUNKT	TILTAK	ANSVAR
Januar 10. trinn	Foreldremøte vgs	Rådgivere vgs
Januar 10. trinn	Foreldremøte om struktur i vgs og søkeprosessen	Rådgivere ungdomsskolen
2 ganger pr. semester	Rådgiverforum	Koordinator

### DEL 2: RUTINER I UNGDOMSSKOLEN FØR SKOLESTART

TIDSPUNKT	TILTAK	ANSVAR
8. til 10. trinn	Utdanningsvalg m. Yrkesorientering/ Utdanningsorientering	Rådgivere ungdomsskolen
Vår 9. trinn	Utdanningsvalg Hospitering i vgs	Koordinator Rådgivere ungdomsskolen
Høst 10. trinn	Utdanningsvalg Hospitering i vgs	Koordinator Rådgivere ungdomsskolen
Innen 1. mars	Søknad om inntak ved fellesinntaket	Elev/foresatte
Innen 15. mars	Oversende vgs. skjema for elever med mindre tilretteleggingsbehov	Rådgivere ungdomsskolen

### DEL 3: RUTINER RUNDT ELEVER MED BEHOV FOR EKSTRA TILRETTELEGGING, SPESIALUNDERVISNING OG MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER

TIDSPUNKT	TILTAK	ANSVAR
November/desember	Overføringsmøter for elever med spesielle behov, elever med adferdsvansker og minoritetsspråklige elever	Rektor ungdomsskole Avd. leder spes. ped. DVS
Desember	Det sendes oversikt over rettighets elever til PPT (elever som skal søkes inn ved særinntaket)	Rektor u. skole
I løpet av 10. trinn	Delta på ansvarsgrupper for elever med IP	Rektor u. skole innkaller Avd. leder spes. ped. DVS
Innen 1. februar	Søknad sendes særinntaket	Rådgiver u. skole Elev/foresatte
Mai/juni	Overgangs IOP	Rådgiver/kontaktlærer ungdomsskole Avd. leder spes. ped. DVS
Mai/juni	Info møter vedr. elever som har søkt på særskilte vilkår, elever som har behov for ekstra tilrettelegging og minoritetsspråklige elever	Avd. leder spes. ped. DVS
Vår i 10. trinn	Tilbud om blikjent-besøk på DVS	Kontaktlærer/spesiallærer ungdomsskolen

### DEL 4: AKTIVITETER SOM SKAL LETTE OVERGANGEN UNGDOMSSKOLE – VIDeregående skole

TIDSPUNKT	TILTAK	ANSVAR
Etter skolestart Vg1	Ulike bli kjent opplegg i vgs.	Kontaktlærer vgs

### DEL 5: INFORMASJON OG KONTAKT MED FORELDRE

TIDSPUNKT	TILTAK	ANSVAR
August i Vg1	Foreldremøte	Rådgivere vgs
Januar i Vg1	Foreldrekonferanser	Kontaktlærer vgs

### DEL 6: RUTINER VG1

TIDSPUNKT	TILTAK	ANSVAR
Høst Vg1	a. Gjennomgang av resultater fra kartleggingsprøver vgs b. Drøfting med, og tilbakemelding til ungdomsskolen	Rektor vgs/ avd. lederne
Tidlig vår Vg1	a. Elevundersøkelse b. Tilbakemelding til rådgivere i ungdomsskolen	Rektor vgs Rådgivere vgs