



Universitetet
i Stavanger

Anne Nevøy (red.)

Innovasjoner i Jærskulen

-lærerprofesjon i reformtid

Rapporter fra Universitetet i Stavanger nr. 60



Innovasjoner i Jærskulen

-lærerprofesjon i reformtid

Universitetet i Stavanger

Rapport
2016

Oktober 2016

ISBN 978-82-7644-681-4

ISSN 1890-1387

Rapport nr. 60, Universitetet i Stavanger

Universitetet i Stavanger

N-4036 Stavanger

Norge

www.uis.no

Innovasjoner i Jærskulen – lærerprofesjon i reformtid

Et utviklingsprosjekt

I boken *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School* sier Hargraves og Fullan: “Sustainable improvement can [...] never be done to or even for teachers. It can only ever be achieved by and with them (2012:45).

Dette sitatet fra Hargraves og Fullan angir forskningsinnretningen i dette utviklingsprosjektet. Formålet er å studere hvordan lærere involveres, engasjeres og lærer i innovasjoner i Jærskulen. Forskningsinteressen er sentrert om utviklingsaktiviteter som er satt i verk og hvordan disse relateres til lærernes profesjonsutvikling.

Basert på innspill fra utviklingsleder i Jærskulen, Mats Bryne, er prosjektet konsentrert om fire innovasjoner i jærskolesamarbeidet:

- *Lokal skoleutvikling med utgangspunkt i skolenes valgte utviklingsområder*
- *Gjennomføring i videregående opplæring*
- *Profesjonsutvikling i samspill, medskapning i samarbeid med Utdanningsforbundet*
- *Læringsteknologi i undervisningen*

Felles for de fire delprosjektene er at de rapporterer om engasjerte lærere som deltar i ulike innovasjonsprosesser, lokalt på de enkelte skolene og i nettverkssamarbeid mellom skoler. I så måte synes målsettingen om at «Jærskulen har eit godt læringsmiljø med god kultur for læring» – også å gjelde for lærerne. Samtidig peker delprosjektene på utfordringer og konstruktive veier for videreutvikling av innovasjonene.

Studien av lokal skoleutvikling presenteres i kapittel 1. Denne er utført av Anne Nevøy og Lars Helle og har fått tittelen «Skolenes utviklingsplaner og lærerprofesjonen». Christina Finne og Stein Erik Ohna står bak studien av «Gjennomføring i videregående skole», og denne presenteres i kapittel 2. Utforskningen av «Profesjonsutvikling i samspill» - har fått undertittelen «Utdanningsforbundet og Jærskulen ‘At det er en prosess i det hele’». Nina Helgevold og Kåre Andreas Folkvord har gjennomført studien og denne presenteres i kapittel 3. Kapittel 4 handler om læringsteknologi i undervisningen. Denne studien er utført av Jorunn Thortveit og Hans Erik Bugge, og har fått tittelen «Ipad i Jærskulen».

Når vi med denne rapporten melder tilbake til Jærskulen, vil vi samtidig takke for godt samarbeid med Mats Bryne og Sigurd Aukland, Ass. kommunalsjef i Klepp kommune. Takk også til lærere og rektorer som har delt erfaringer og engasjement i gruppeintervju og til administrasjoner på skoler som har lagt til rette for gjennomføring av intervjuene.

Dette utviklingsprosjektet er gjennomført av medlemmer i forskergruppen i pedagogikk «Læring i og på tvers av kontekster», ved IGIS. Vi takker de øvrige medlemmene i forskergruppen for konstruktive innspill underveis i arbeidet.

UiS 26.10.2016

Anne Nevøy

For prosjektgruppen

Innhold

Innovasjoner i Jærskulen – lærerprofesjon i reformtid.....	1
Et utviklingsprosjekt	1
Kapittel 1	1
Skolens utviklingsplaner og lærerprofesjonen	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Et utdanningspolitisk bakteppe	1
1.2.1 «Accountability policies» i norsk innpakning	2
1.2.2 Skolen mellom sentralisering og desentralisering	2
1.2.3 Læreren mellom effektiv funksjonær og profesjonell yrkesutøver	3
1.3 Presentasjon av empiriske analyser	3
1.3.1 Kort om forskningsprosessen	3
1.3.2 Skolens utviklingsområder og arbeidet med disse: mellom resultatorientering og verdiorientering	4
1.3.3 Skolens utviklingsområder og arbeidet med disse: mellom sentralisering og desentralisering	6
1.3.4 Lærerne: mellom effektiv funksjonær og profesjonell yrkesutøver	7
1.4 Drøfting	9
1.4.1 Skolens utviklingsområder?	9
1.4.2 Skolens utviklingsområder og lærerens profesjonsutvikling?	9
Referanser	10
Kapittel 2	12
Gjennomføring i videregående skole	12
2.1 Innledning	12
2.2 Teoretisk innramming og tidligere studier	13
2.2.1 Nasjonale strategier for å øke gjennomføring i videregående opplæring	13
2.2.2 Lokale strategier og rapporter i tilknytning til gjennomføring av videregående opplæring ...	14
2.2.3 Rapport fra Kunnskapssenteret for utdanning	15
2.2.4 Oppsummering	17
2.3. Metode og analyse	17
2.4 Resultater	18
2.4.1 Ungdomsskoler	18
2.4.2 Videregående skole:	20
2.4.3 Oppsummering av funn, noen tendenser	21
2.5 Drøfting	22
2.5.1 Resultater i lys av perspektiver i kunnskapsoversikten	22

2.6 Oppsummering.....	24
Referanser	25
Kapittel 3	27
Profesjonsutvikling i samspillet	27
Utdanningsforbundet og Jærskulen	27
«At det er en prosess i det hele»	27
3.1 Innledning.....	27
3.2 Metode	28
3.3 Presentasjon av funn	29
3.3.1 Tillitsvalgtrollen	29
3.3.2 Nettverk som læringsfellesskap	30
3.3.3 Et systemisk fokus	31
3.4 Oppsummering.....	32
Referanser	34
Kapittel 4	35
Ipad i Jærskulen.....	35
4.1 Innledning.....	35
4.2 Metode	35
4.3 Overordnet teoretisk ramme for tolkning av intervjuene	35
4.4 Presentasjon av resultater.....	36
4.4.1 Klasseromsdynamikk	36
4.4.2 Variasjon i interaksjonsformer	36
4.4.3 Kollektiv deltakelse.....	37
4.4.4 Orden og organisering i klasserommet	37
4.4.5 Tilpasning av undervisningen	37
4.4.6 Vurderingsarbeid; muligheter for elevmedvirkning og varierte tilbakemeldinger	38
4.4.7 Tekniske og praktiske utfordringer	39
4.4.8 Nye muligheter gir mer (en annen type) kompleksitet i undervisningsarbeidet	39
4.4.9 Didaktisk tilrettelegging.....	39
4.5 Læreres profesjonsutvikling	40
4.5.1 Endringer i arbeidsformer	40
4.5.2 Autonomi og yrkesbevissthet.....	40
4.5.3 Individ-fellesskap/delingskulturer	41
4.5.4 Tilpasset oppæring og IKT	41
4.6 Oppsummering.....	42
Referanser	42

Kapittel 1

Skolenes utviklingsplaner og lærerprofesjonen

1.1 Introduksjon

Skolenes utviklingsplaner har en sentral rolle i arbeidet med skoleutvikling i Jærskulen. Dette understrekes i tilstandsrapporten for 2015: «Avgjerande for å få til skuleutvikling er korleis skulane prioriterer, organiserer og gjennomfører utviklingsarbeidet gjennom skoleåret» (2016:4). Videre står det at «Kvar skule utarbeider ein utviklingsplan basert på ein felles mal. Planen er utgangspunkt for det lokale arbeidet med skuleutvikling og for oppfølging av skulane frå skulekontora» (2016:4). Studien som presenteres i dette kapitlet er konsentrert om skolenes utviklingsplaner og søker svar på følgende forskningsspørsmål:

Hva er og hvordan begrunnes skolenes utviklingsområder, og hvordan relateres arbeidet med utviklingsområdene til lærernes profesjonsutvikling?

Studien er basert på en analyse av utviklingsplaner for 2015/2016 for alle skolene i jærskolesamarbeidet, totalt 33 planer, og fokusgruppeintervju med lærere på 3 av skolene.

Presentasjonen av studien har en tredelt struktur. I neste delkapittel (1.2) gjennomgås studiens teoretisk innramming. I lys av et utdanningspolitisk bakteppe løfter vi fram tre dimensjoner knyttet til i) «Accountability policies» i norsk innpakning, ii) Skolen mellom sentralisering og desentralisering og iii) Læreren mellom effektiv funksjonær og profesjonell yrkesutøver. Deretter presenteres de empiriske analysene av utviklingsplanene og fokusgruppeintervjuene (1.3). I avslutningskapitlet (1.4) henter vi opp det innledende forskningsspørsmålet og diskuterer kjennetegn ved skolenes utviklingsområder og ved lærernes profesjonsutvikling.

1.2 Et utdanningspolitisk bakteppe

I Norge er vi vant med at politikk og policy på skoleområdet skjer gjennom en kombinasjon av nasjonale reformer og lokale beslutninger og utviklingsarbeid (Imsen 2012). De siste 10-årene har imidlertid myndighetene strammet grepet om den nasjonale styringen av skolen, på bekostning av den lokale friheten. Denne trenden kan vi spore tilbake til inngangen av 1990-tallet. Dersom vi går lenger tilbake i tid, og ser på norsk skolepolitikk i lys av Hargraves og Shirleys strategier for skoleutvikling (2009), finner vi trekk fra det de beskriver som «den første veien». Her ble utdanning og skole ansett som et velferdsgode, et instrument for sosial utjevning og en investering for vekst i næringslivet (Imsen 2012). De nasjonale læreplanene representerte en relativ fast nasjonal styring av skolens innhold og samtidig en åpenhet for lokalt utviklingsarbeid (ibid). I vår tid pekes det på flere svakheter ved denne skoleutviklingsstrategien; den bidrar ikke til å sikre tilstrekkelig kvalitet på tvers av skolene, arbeidet med lokale læreplaner kan preges av tilfeldighet og målene for elevenes arbeid kan bli diffuse (ibid.).

Ved overgangen til 2000-tallet signaliseres et klart stemningsskifte i norsk utdanningspolitikk. Med Kunnskapsløftet introduseres skolenorge for en sterkere sentralisering og standardisering. Man gikk fra en tydelig innholdsstyring i L97 til en markert resultatstyring i Kunnskapsløftet. Læreplanene for fag baseres nå på målstyring med klart formulerte kompetansemål. I kjølvannet følger økte krav om dokumentasjon og kontroll av elevers måloppnåelse og økt oppmerksomhet på elevenes scorer på

nasjonale og internasjonale kunnskapstester. Handlingsrommet for skolene og lærerne avgrenses til valg av innhold og arbeidsmetoder for å nå målene. Nå var «det resultat og spørsmål om måloppnåelse som gjaldt – det hørte til statens sak» (Thuen 2010: 283). I denne toppstyrte modellen blir lokale skoleeiere, skoleledere og lærere stilt til ansvar for elevenes læringsutbytte (Imsen 2012).

Denne nyliberale vendingen i norsk utdanningspolitikk har tydelige trekk fra internasjonale oppskrifter for å høyne elevers skoleprestasjoner og for økt effektivitet i skolen. I tråd med de skoleutviklingsstrategiene som Hargreaves og Shirleys (2009) beskriver som «den andre og tredje vei», er stikkordene nettopp skolers ansvarliggjøring i tråd med internasjonal «accountability policies», sentralisering og standardisering og målstyring og testing. Internasjonalt har denne nyliberale skolemodellen blitt møtt med omfattende kritikk. I norsk sammenheng bli det pekt på at skolen skrives inn i en logikk hvor samfunnsøkonomisk gevinst er formende for utdanningstenkningen og hvor undervisningen preges av «teach for the test» og tappes for engasjement og kreativitet (Thuen 2010, Imsen 2012). Videre uttrykkes bekymring for at skolen kommer til kort i arbeidet med å møte og samle elevmangfoldet til meningsfull deltakelse, noe som gjenspeiles i at stadig flere elever får sitt skoletilbud utenfor den ordinære klassen og i økt frafall i videregående opplæring (Haug 2011, Markussen 2010). For å få skoleutviklingen på rett kjørl, foreslår Hargreaves og Shirley (2009) «en fjerde vei». Her anbefaler de en verdimeisig samling om skolens inkluderende visjon, en desentralisert politikk og økt oppmerksomhet om skoleledelse og nettverkssamarbeid, lærerprofesjonalisering og tilpasset opplæring.

1.2.1 «Accountability policies» i norsk innpakning

Thomas Hatch (2013) ser nærmere på den norske utdanningspolitikken, og han legger denne til grunn for utforskning av «accountability policies» på skolefeltet. I analysen finner han at vektleggingen av skolens ansvarliggjøring handler om å sammenholde og navigere mellom to aspekter:

- *Answerability*: innebærer en *resultatorientert* ansvarsstyring og viser til realisering av kortsiktige mål, i hovedsak knyttet til elevenes læringsutbytte slik det kommer til uttrykk i resultater fra ulike typer tester/målinger. Her er det altså snakk om en form for tydelig, lukket målstyring.
- *Responsibility*: innebærer en *verdiorientert* ansvarliggjøring og viser til realisering av bredt formulerte langsiktige mål for skolen av mer identitetsskapende, sosial og samfunnsmessig karakter. I praksis blir dette gjerne mål man styrer *etter* – ikke *når*.

Hatch sitt poeng er at *skolens resultatorientering*, det vil si ansvaret for å nå kortsiktige, klart formulerte resultatmål – ofte kan stå i motsetning til å ta ansvar for *skolens verdiorientering*, og dermed undergrave de langsiktige, bredt formulerte og høyt verdsatte overordnede formål for utdanning og skole. Konklusjonen hans er at «accountability policies» må reflektere koblingen mellom resultat- og verdiorientering så vel i planer som i oppfølging og evaluering. I lys av utleggingen til Hatch av norsk «accountability policies», er vi interessert i hvordan resultatorienterte og verdiorienterte målformuleringer kommer til uttrykk i skolens utviklingsplaner og i arbeidet med disse, og hvordan begrunnes utviklingsområdene som velges?

1.2.2 Skolen mellom sentralisering og desentralisering

I norsk skolesammenheng har vi lang tradisjon for å understreke betydningen av at *elevenes livsverden* knyttes tett sammen med den *systemverdenen* som skolen representerer. Begrepet *livsverden* viser til den hverdagen elevene er en naturlig del av. Det er her de lever sine liv med sine nærmeste. Elevenes livsverden er en sentral arena for å utvikle identitet, språk og hverdagskunnskap. Skolen representerer *systemverden*: Dette er en mer formalisert verden som er styrt av politikk, jus, fag og administrasjon, i skolen representert ved blant annet læreplan og opplæringslov. For elevene kan for stor avstand mellom livs- og systemverden skape en følelse av fremmedgjøring. I boka *Den fjerde vei* (2009) argumenterer Hargreaves og Shirley for at den gode

skole forutsetter en revitalisering av lokalmiljøets engasjement, hvor ikke bare foreldre, men også nærmiljøet og det lokale næringslivet gis og tar ansvar i utdanningssammenheng. I denne analysen av utviklingsplanene og intervjuene er vi på jakt etter i hvilken grad og eventuelt hvordan den lokale konteksten og elevenes livsverden reflekteres i utviklingsplanene og arbeidet med disse.

1.2.3 Læreren mellom effektiv funksjonær og profesjonell yrkesutøver

I rapporten *Om lærerrollen, Et kunnskapsgrunnlag* (Dahl m fl 2016) understreker ekspertgruppen betydningen av lærernes profesjonsfellesskap. Spesielt vektlegges hvordan dette fellesskapet utgjør et medierende ledd mellom den enkelte lærer og myndighetenes krav til profesjonen.

Profesjonsfellesskapet «kan forvalte normer og standarder, bidra til å utvikle en profesjonell kunnskapsbase og drive aktiv skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen, skoleeier og eksterne interessenter» (2016:207). For å bygge slike profesjonsfellesskap, anbefaler ekspertgruppen at fellestiden i skolen brukes til «utviklingsarbeid der lærerne arbeider med spørsmål knyttet til fag, didaktikk og pedagogikk, innarbeiding av nye læreplaner, forskning og utdanningspolitikk og vurdering av undervisningsmateriell» (2016:209).

Profesjonsfellesskapets betydning for utvikling av lærerprofesjonalitet presiseres i rapporten *Teachers – formation, training and identity: a literature review* (Menter 2010). Her skisseres en mangefasettert lærerrolle og hvordan så vel utdanningspolitikk som profesjonen selv setter betingelser for utforming av rollen. Framstillingen til Menter (2010: 24ff) konsentreres om fire idealtypiske rollemodeller: den effektive, undersøkende og reflekterte rollen og den lærerrollen som sikter mot å bidra til samfunnsmessig endring. Den effektive læreren knyttes til den nyliberale vendingen i utdanningspolitikken, til kunnskapsøkonomien, lærerens ansvarliggjøring, og til konsentrasjonen om samvirket mellom elevenes måloppnåelse, lærerens kompetanse og standardbaserte undervisning. Mens den effektive læreren er utdanningspolitikkenes lærerrolle, innrettet mot politikkenes resultatorientert ansvarsstyring, er de øvrige modellene sterkere knyttet til utviklingsdynamikken i lærerprofesjonen – og til den profesjonelle og autonome yrkesutøveren.

Menter (2010) knytter den reflekterte læreren til tradisjonen fra Donald Schöns «The reflective practitioner». Den undersøkende læreren, kobles til ideene fra Lawrence Stenhouse om «Læreren som forsker» fra 1975. Her understrekes den forskende tilnærmingen til lærerarbeidet, aksjonsforskning og samarbeid med forskningsmiljø og universitet. Den samfunnsendrende lærerrollen har ifølge Menter (2010) en klar politisk dimensjon. Rollen har sitt utspring i tradisjonen fra den radikale pedagogen Paulo Freire og sikter mot å utvikle og forberede elevene til samfunnsmessige endringsagenter. I analysen av utviklingsplanene og intervjuene er vi på jakt etter hvordan det arbeides med utviklingsområdene i kollegafellesskapet, og hvordan dette arbeidet relateres til lærernes profesjonsutvikling.

1.3 Presentasjon av empiriske analyser

1.3.1 Kort om forskningsprosessen

Slik det er beskrevet innledningsvis, er studien basert på analyse av utviklingsplaner for 2015/2016 for alle skolene i jærskolesamarbeidet, totalt 33 planer, og fokusgruppeintervju med lærere på 3 av skolene. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført våren 2016. Samtalene i fokusgruppene var konsentrert om lærernes erfaringer fra arbeidet med utviklingsplanene. Den teoretiske innrammingen av studien som er presentert i foregående delkapittel, gir rammene for analyse av utviklingsplanene og intervjuene. Analysene presenteres i følgende tre delkapitler:

- Skolens utviklingsområder og arbeidet med disse: mellom resultatorientering og verdiorientering
- Skolens utviklingsområder og arbeidet med disse: mellom sentralisering og desentralisering
- Lærerne: mellom effektiv funksjonær og profesjonell yrkesutøver

1.3.2 Skolens utviklingsområder og arbeidet med disse: mellom resultatorientering og verdiorientering

I Mål- og prinsippdokumentet for jærskolesamarbeidet (2011:2) er det formulert to målsettinger: «Jærskulen har eit godt læringsmiljø med god kultur for læring» og «Jærskulen har godt læringsutbytte». Her ser vi at Jærskulen har et dobbelt sikte som sammenholder resultatorienterte mål om økt læringsutbytte og verdiorienterte mål om godt læringsmiljø. I utviklingsplanene, eller rettere sagt i beskrivelsene av utviklingsområdene og i intervjuene finner vi den samme dobbeltheten i målformuleringer. I grove trekk viser analysen av utviklingsplanene en tilnærmedesvis jevn fordeling mellom de to dimensjonene. Litt over halvparten av utviklingsområdene er innenfor resultatorienteringsdimensjonen, mens de øvrige kan plasseres innenfor verdiorientering.

De resultatorienterte utviklingsområdene er i hovedsak konsentrert om «de grunnleggende ferdighetene» i læreplanen. *Lesing* står i en særstilling. 14 skoler har valgt dette utviklingsområdet. Flere skoler har valgt *Skriving*, *Digital kompetanse* og *Vurdering for læring* som utviklingsområder.

Valget av lesing som utviklingsområde beskrives slik i planen til en skole:

Målet vårt er at elevane våre skal vere gode lesarar. Som indikator vil me bruke nasjonale prøver i lesing på 5. trinn. Resultatmålet der vil vere å komme over landssnitt (2,0). Dagens resultat er 1,75. I tillegg vil me finne støtte i indikatorar som SOL, kartleggingsprøvar frå utdanningsdirektoratet, nasjonale prøve i lesing for 8. trinn og eventuelt andre kjelder for evidens, men desse vil vere utfyllande og sekundære. Vårt primære mål vil vere nasjonale prøver 5. trinn.

Når valget av lesing skal begrunnes, vises det ofte til resultatene på nasjonale prøver:

På grunnlag av dei svake resultata på nasjonale prøver har lesing blitt eit naturleg val. Lesing har vore ei satsing over tid, men den har ikkje gitt resultat. Skulen gjekk derfor inn på SOL (Systematisk Observasjon av Lesing) skuleåret 13/14. Det første skuleåret vart brukt til å kurse nøkkelpersonar i SOL. [Skulen] har 3 mentorar i SOL, ein på kvart arbeidslag. Desse har rolle som veiledarar og drivarar i utviklingsarbeidet vårt kring lesing.

I lærernes samtaler om skolens utviklingsområder er det resultatorienterte målsettinger som får størst oppmerksomhet, og da i særdeleshet arbeid med elevenes leseferdighet. I samtalen i en av fokusgruppene, sier en lærer:

Mitt arbeid med lesing, altså i alle fag... Og jeg mener at det er jo en del gode resultater har vi sett ... De leser bedre, altså de kan mer, de forstår mer, de klarer å tilegne seg stoffet på en annen måte. Vi har jo hatt... Jeg nevnte såvidt SOL, systematisk observasjon og lesing ja, det har vi jo og hatt nå i tre år. Vi fikk gå på kurs, og vi fikk være mentor i SOL og vi fikk kurse personalet her så det har og vært en viktig del av leseopplæringa. Altså det å bruke det verktøyet, har og gjort at vi har fått mer fokus på det. Hva vi egentlig holder på med.

De siste årene har *Vurdering for læring* (Vfl) fått økt oppmerksomhet i skolen. Dette reflekteres også i skolens valg av utviklingsområder. Nå er imidlertid Vfl et sammensatt prinsipp. Slik det er presisert i forskrift til opplæringslov (2009), dekker vurderingsarbeidet et spekter av oppgaver fra presisering av mål for opplæringen og grunnlaget for vurdering til elevenes medvirkning i å vurdere egen kompetanse og eget arbeid. I de planene som har Vfl som utviklingsområde er vurderingsarbeidet i hovedsak avgrenset til prinsippet om klargjøring av mål og kriterier. Prinsippet om elevinvolvering finner vi ikke i planene. Et dekkende eksempel er en utviklingsplan hvor målet for vurderingsarbeidet er beskrevet på denne måten:

Å videreutvikle «vurdering for læring» i klasserommet med høy validitet, forutsetter et grundig arbeid med mål i ulike tidsperspektiv.

Ved en skole arbeides det spesielt med å utarbeide modulplaner, som igjen koples til vurderingskriterier. I fokusgruppeintervjuet sier lærerne:

Så det er en egen bolk da [i modulplanene], for vurderingsoppgaver. Der må vi tenke litt sånn baklengs planlegging og gjerne starte med hvilken vurderingsoppgave skal vi forme til den, og så at vi knytter den samtidig med kompetansemålene. Alt står på den ene sida der.

De *verdiorienterte* målene for skolen er klart formulert i Prinsipper og retningslinjer i Kunnskapsløftet. Her står det at skolen skal «Stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking».

I utviklingsplanene er de verdiorienterte målene knyttet til *tilpasset opplæring og inkludering* og utvikling av elevenes *sosiale kompetanse*. Videre er *klasseledelse* løftet fram i flere utviklingsplaner og i en plan rettes oppmerksomheten mot *elevenes medbestemmelse*.

Ved en skole har de valgt sosial kompetanse som utviklingsområde, og dette er formulert slik i planen:

Me har hatt eit godt trykk på arbeidet med sosial kompetanse. Sosialt årshjul er innarbeidd dette skuleåret, og me har tydelege forventningar til elevane og føresette. FAU har òg følgd opp med felles foreldremøte, og me har eit aktivt og godt elevråd. Me har hatt gode erfaringar med aldersblanda opplegg. Skulen har Trivselsleiarar, ei ordning me ser har stor verdi for positiv aktivitet i friminutta. *Arbeidet med sosial kompetanse står sentralt i skulekvardagen hjå oss, og er eit område me vil ha med oss som utviklingsområde òg i åra som kjem.*

Skolen som har valgt elevenes medbestemmelse som utviklingsområde, uttrykker dette slik i planen:

Me ynskjer å ta elevane på alvor når dei melder om for liten medverknad og motivasjon, at nokre opplever for liten arbeidsro i timane, og at dei i liten grad får vera med å vurdere seg sjølv. Difor vil me ha fokus på dette i oppstart av nytt skuleår for lærarar, der ein vil koma opp med kriterier for korleis dette skal løysast i klassane, og dei ulike faga.

I samtalene om skolens utviklingsområder i fokusgruppene, er det som nevnt, spesielt de resultatorienterte målene som er i fokus. Samtidig framhever en av lærergruppene skolens arbeid med å redusere enkeltvedtak om spesialundervisning og å styrke tilpasset opplæring:

Det har vel vært i utgangspunktet at vi har hatt samarbeid med PPT med at vi vil jo satse mer på å... Altså disse her elevene som gjerne... Ja, de trenger grupper... De jobber i grupper på en måte, at de ikke får enkelttimer på en måte, men at vi har spes peden inne i klasserommet, og at vi skal prøve å hjelpe de uten at de får enkeltvedtak på spes ped på en måte. Og at de får... At vi klarer å gjøre mye mer i forhold til tilpassa opplæring, i forhold til å få ned enkeltvedtak. Og tidlig innsats er jo og et... At vi ønsker jo å hjelpe tidligst mulig.

Når valget av verdiorienterte mål og utviklingsområder skal begrunnes, vises det til brukerundersøkelser blant elever og foreldre. I planen for en skole som arbeider med å utvikle et godt læringsmiljø, uttrykkes det på denne måten:

Brukarundersøkingar for elevar og foreldre, syner at me over tid har eit stabilt godt miljø på skulen. Elevane får god rettleiing og tilbakemeldingar ift. dei sosiale og faglege måla ein jobbar mot på stega. Skulen har gode rutinar for å følgja opp utfordringar i elevmiljøet, noko som underbyggjer gode klassemiljø der elevane er trygge på kvarandre, og vert motivert for arbeid med fag. Fokus på heim/skulesamarbeidet står sterkt, med gode rutinar for tilbakemeldingar til heimen.

1.3.3 Skolens utviklingsområder og arbeidet med disse: mellom sentralisering og desentralisering

I analysen av utviklingsplanene er bildet relativt entydig: Lite eller ingenting forteller oss at dette er utviklingsplaner for skoler i Jærregionen. En gjennomgående tendens er at utviklingsområdene er tett koblet til den nasjonale læreplanen, og at utviklingsressursene for å nå målene er skaffet til veie gjennom innkjøp av ulike program eller «pakker» fra eksterne tjenesteytere. Spesielt SOL løftes fram av mange skoler:

Pedagogane skal med utgangspunkt i SOL løfte den einskilde elev i lesing.

Tidleg innsats i lesing. Setje inn tiltak så fort som mogleg når elevane slit med lesinga. Bruk av SOL vert viktig som verktøy. Evaluering undervegs etter kartleggingar og testar.

I tillegg beskrives bruk av antimobbe-program (Olweus) og Høyskolen i Lillehammer sitt modulbaserte opplegg i vurdering for læring. Her gis det et inntrykk av at *grepet* for å realisere komplekse mål finnes i universelle og standardiserte programpakker.

Lærernes respons på spørsmål om lokale innslag i undervisningen, ga inntrykk av at betydningen av lokalt lærestoff ikke var tematisert i arbeidet med utviklingsområdene. En lærergruppe er overrasket over spørsmålet, men mener at det vil være rom for «det jærsk» i skolen. En annen gruppe mener undervisningen ville vært den samme uavhengig av hvilken skole de arbeidet på, og i en gruppe sier lærerne:

Altså jeg tenker at dette kunne vært en universell skole som kunne vært plassert hvor som helst.

I planene og i intervjuene, synes det som de lokale perspektivene hovedsakelig kommer til uttrykk i forbindelse med resultat på nasjonale prøver og elevundersøkelsen – og i omtale av utdanningsnivået i kommunen.

Når det gjelder hvordan elevene har gjort det på de nasjonale prøvene, og hva de uttrykker på elevundersøkelsen er utsagn som dette relativt gjennomgående:

Tallene fra elevundersøkelsen viser at vi må vi holde fokus oppe for å prøve å skape en mobbefri skole samt styrke elevdemokratiet. Vi har for mange elever (...) som svarer at de opplever mobbing.

Skulen brukar resultata på den nasjonale prøven i lesing på 8.trinn til å initiere tiltak mot enkeltelevar som score dårleg på prøven.

Utdanningsnivået i kommunen og i foreldregruppen er ikke eksplisitt uttrykt i planene, men nevnes noe vagt i enkelte i forbindelse med resultat på nasjonale prøver:

Det er mange faktorar som spelar inn på resultata, både elevar, lærarar, foreldre

Det same gjelder for samtale i fokusgruppeintervjuene. Eksempelvis diskuterer en lærergruppe foreldrenes utdanningsnivå relatert til forventningene til elevresultat:

Det er liksom en forventning til hvilket resultat en kan få fra skolen ut i fra ressursgruppa til foreldrene, holdt jeg på å si. Det er liksom en kartlegging rundt det.

Foreldrenes rolle i arbeidet med utviklingsområdene synes å ha en mer perifer rolle. Planene fra enkelte skoler nevner samarbeid om utviklingsområdene, da spesielt med FAU:

Sosialt årshjul er innarbeidd dette skuleåret, og me har tydelege forventningar til elevar og føresette. FAU har òg følgt opp med felles foreldremøte.

Videre synes det som relasjonen til foreldrene handler om å gi informasjon. Dette nevnes i flere planer. I intervjuene finner vi heller ikke spor etter dialog med foreldre eller at foreldre medvirker i skolen. Også her er det informasjonen til foreldrene som framheves:

På foreldremøte starter vi med å si at vi har disse gruppene, og at din unge kan få tilbud om kurs. Og at de får et skjema med hjem der de skriver under på at de skal være med på kurset så og så lenge, og at vi har en forventning om at de følger opp i forhold til det som er tilpassa de enkelte elevene. Så det har vi. Men vi har ikke noe kontroll på det.

I spenningsfeltet mellom sentralisering og standardisering – og desentralisering og lokalorientering synes det som utviklingsområdene og arbeidet med disse i hovedsak rammes inn av en skoletenkning preget av sentralisering og standardisering. Betydningen av lokalorientering og relasjonen til lokalmiljøet er samtidig tilstede. I noen planer nevnes det at skolen har et «godt rykte i bygda».

1.3.4 Lærerne: mellom effektiv funksjonær og profesjonell yrkesutøver

Det er stor variasjon i utviklingsplanene når det gjelder utviklingsområdenes rolle i lærerprofesjonaliseringen. Flere planer angir konkrete tiltak for økt lærerkompetanse som «Lesson Study», skolevandring og aksjonsforskning. I andre planer understrekes kompetanseheving gjennom kollegasamarbeid. I en plan forenes ulike veier til kompetanseheving på følgende måte:

Det blir avsett tid til samarbeid, erfaringsutveksling og refleksjon rundt korleis verdiane blir implementert i undervisninga. Dette vert også fokusområdet på skolevandring.

I intervjuene kommer det fram at lærerne opplever at arbeidet med utviklingsområdene er til hjelp når det gjelder effektivisering av arbeidet og for nyansatte lærere ved skolen. Spesielt framheves arbeid med planer for fag på ulike trinn. En skole har utarbeidet ukeplaner, eller «forløp på ukebasis». Om disse planene sier lærerne:

Vi har laget forløp på ukebasis som blir revidert. Og der har vi frihet til å forandre og sånn, men da vil du ha ett eller to forløp fra de siste årene som du kan gå rett inn og se ganske klart konturene av hva du skal jeg gjøre da. Så det sparer tid da, forhåpentligvis. Men det er jo mulig å forandre på.

Samme tenker jeg, hvis det kommer nye lærere, så er det greit hvis vi har noe vi kan tilby de, at det er litt av standarden vi har på en måte. Så de vet at noe av det vi gjør er felles.

Et generelt inntrykk er at lærerne er lojale mot utviklingsplanene og mener arbeidet med disse bidrar til profesjonell utvikling.

[...] tidligere så var det kommunen som bestemte hva satsingsområdene skulle være. Nå er det skolene selv som bestemmer. Da jobber du med noe du har bruk for, og har tro på.

[...] Og vi blir fulgt opp på en ordentlig måte og får veiledning på hvis det er ting vi er usikre på eller. Så det er en enorm tydelig styring i fra ledelsen, og de er veldig målrettet. Det tenker jeg og er mye av suksessfaktoren her, fordi det går så bra.

Videre gir lærerne uttrykk for at de i dag opplever at de har tilstrekkelig autonomi. Samtidig uttrykker de bekymring for at handlingsrommet snevres ytterligere inn, slik at de på sikt kan miste noe av seg selv. I en lærergruppe vektlegges muligheten for lærerens didaktiske valg:

Men sånn som jeg oppfatter modulplanene så er det sånn at - ja, det står her, men det betyr ikke at du som lærer ikke kan gå utenfor hvis du har en kjempeide. [...] Så vi står jo helt fritt til å revidere og legge inn andre vurderingsoppgaver.

I andre lærergrupper er det skepsisen til rigide planer og snevre rammer for lærerarbeidet som diskuteres:

Vi må være individuelle, det tenker jeg for jeg ..., jeg er jo den kreative, jeg fikk jo aldeles... hetta... For da følte jeg at dette var mye organisering og sånn er ikke jeg som person, og sånn tenker ikke jeg når jeg skal legge opp en time, ikke sant? Så da var det rett før jeg skjøt rygg.

Men det som er, sånn som jeg ser det, ulempe med modulplaner, er at de blir rigide. Lærere er jo lojale, og hvis det er noen som sier at du skal gjøre sånn, så gjør vi sånn. Og det er jo sånn som vi må være bevisste på, at det må være en frihet som du sier, til å forandre på hvis det oppstår situasjoner eller muligheter slik at du må kunne ta dem selv om det ikke står i modulplanene eller forløpet. Så det må ikke bli en oppskrift som blir... For da mister vi kreativiteten og sånne ting. Så det er jo ankepunktet, eller det vi må være spesielt observante på i forhold til å organisere på den måten der.

Hvis vi spoler tilbake til Menters lærermodeller (2010), som ble presentert innledningsvis, så er det i hovedsak den *effektive lærerrollen* vi finner i utviklingsplanene og i lærernes samtaler om arbeidet med disse:

Jeg styres av effektivitet og organisering, og lite kreativitet. Altså det å snakke med andre lærere, for på en måte å utvikle seg og bli flinkere...

Men det er jo veldig mye sånn standarder for alt, det er jo uendelig med dokumenter du kan bla deg gjennom, fordi vi har en virksomhetsplan der du kan bla deg inn i et excel-dokument, og der ligger det en standard for alle arrangement og alle ting. Så egentlig så kan du finne svaret på alt der. Men så er det så mye å komme gjennom og når du er nyansatt, så det er litt sånn jungel å finne frem i og.

Samtidig finner vi enkelte spor etter *den undersøkende og reflekterte rollen* i intervjuene:

Men det og er sånn... Du ser film, får teori, du må refl.. Det kan stå en refleksjon. Snakk i gruppe om hvorfor... Sånne ting... Prøve ut i klassen...

Det vi går gjennom, det skal vi og ta med inn i klasserommet, vi skal ta det tilbake igjen og så si - Jeg feilet skikkelig på dette her, hva var det som gjorde dette? Eller - jeg fikk det jo veldig godt til [...]. Du kan få en mye mer fruktbar diskusjon enn å høre på en som...

Læreren som ser det som et mål å bidra til samfunnsmessig forandring finner vi ingen tegn til, verken i planer eller intervjuer.

1.4 Drøfting

Hva er så og hvordan begrunnes skolens utviklingsområder, og hvordan relateres arbeidet med utviklingsområdene til lærernes profesjonsutvikling?

1.4.1 Skolens utviklingsområder?

I analysen kommer det fram at planene reflekterer et balansert forhold mellom resultatorienterte- og verdiorienterte utviklingsområder, mens lærerne i intervjuene hovedsak retter oppmerksomheten mot de resultatorienterte aspektene ved skolens utviklingsområder. Dessuten så vi at begrunnelsene for de valgte utviklingsområdene i all hovedsak var hentet fra resultatene på nasjonale prøver og elevundersøkelsen.

Blant de resultatorienterte målformuleringene har vi sett at flere skoler velger å arbeide med lesing. Det finnes gode argumenter for dette valget, bl. a viser OECD (2010) (<http://www.oecd.org/document/>) at flere norske elever går ut av skolen som funksjonelle analfabeter. Som voksne mestrer ikke de funksjonelle analfabetene oppgaver som å avkode skriftlig informasjon som togtabeller, kart, brosjyrer, bruksanvisninger og kontrakter. I vår sammenheng kan det imidlertid være grunn til å stille spørsmål om hvordan vi kan forstå det gjennomgående trykket på *lesing* på bekostning av f. eks regning. I skolens videre arbeid med utviklingsplanene kan det kanskje være grunn til å diskutere når arbeidet med utviklingsområdet *lesing* er internalisert i personalet, slik at eventuelle andre satsingsområder kan prioriteres.

Slik det framgår av analysen kan det synes som planene og utviklingsområdene fortrinnsvis er styrt av en effektivitetsmodell. Noe som igjen kan koples sammen med det Hatch (2013) omtaler som resultatorientert ansvarsstyring. Hvis skolene i hovedsak retter blikket mot elevenes kvantitative framgang, kan veien til standardiserte opplegg være kort. Mye læringsforskning de senere årene har vært rettet mot «det som virker». Det er mange aktører som utvikler program, undervisningsopplegg og ulike «pakker» som alle har til hensikt å forbedre elevenes resultater. I denne sammenhengen kan det være grunn til å spørre om i hvilken grad slike program har positiv innvirkning på elevenes læring, og i hvilken grad utstrakt bruk av program kan være et hinder i lærernes profesjonsutvikling.

Den dominerende tendensen til standardisering og sentralisering av skolen som framkommer i analysen, aktualiserer spørsmålet om foreldrenes rolle i skolen. Foreldrerollen er tydelig definert i både i opplæringslov og forskrift til denne: Opplæringslovens formålsparagraf §1-1 understrekes skolens plikt til å samarbeide med hjemmet, mens kapittel 20 i Forskriften poengterer at foreldrene også må være aktive medspillere i skolen. Dette forfølges i Kunnskapsløftet, i Prinsipper og retningslinjer: «Det må også leggjast til rette for at foreldre og føresette får nødvendige opplysninger for å kunne delta i reelle drøftingar om utviklinga av skolen.» Nordahl (2007) fanger opp de ulike relasjonene mellom foreldre og skole, og hevder at samarbeidet kan foregå på tre måter: som informasjon, dialog og som medvirkning. Han refererer til studier som viser at 3 av 4 foreldre sier de sjelden eller aldri drøfter forhold omkring opplæring og læringsmiljø – og at 4 av 5 foreldre opplever ingen eller svært liten medvirkning i utforming av læringsmiljø og opplæring. I denne studien synes det som foreldrenes rolle hovedsakelig er knyttet til informasjonsdimensjonen. Hauge (2014) gir gode argumenter for en mer dialogisk og medvirkningsbasert modell ved å vise til en studie som viser at foreldrenes innsats betyr mer for elevenes lese- og skriveutvikling enn skolens ekstrasatsing med kvalifiserte lærere.

1.4.2 Skolens utviklingsområder og lærerens profesjonsutvikling?

Lærerprofesjonens autonomi handler ikke om den fullstendige frihet. I langt større grad dreier autonomi seg om muligheten til å balansere mellom en *individuell didaktisk refleksjon* der læreren

har frihet til å gjøre de didaktiske prioriteringene og en *kollektiv organisasjonsdidaktisk refleksjon*, der lærerne med utgangspunkt i utviklingsplanene velger undervisningshandlinger som støtter opp om disse. Vi ser at lærerne uttrykker seg med engasjement og vitalitet når de omtaler lærerarbeidet, samtidig som de uttrykker både tillit og lojalitet til ledelsen. De uttrykker videre at den kollektive didaktiske refleksjon som skjer i ulike lærerfellesskap virker utviklende på dem som profesjonelle yrkesutøvere. I analysene kommer det likevel fram en bekymring for at deres autonomi ikke må strammes ytterligere inn. Flere av lærerne er tydelige på at de ønsker å beholde muligheten til å gjøre egne didaktiske valg innenfor de rammene utviklingsplanene setter. I den forbindelse kan det være aktuelt for 'jærskolene' å diskutere forholdet mellom lærernes frihetsgrader og styringsgraden i utviklingsplanene.

I analysen kom det fram at den lærerrollen som synes å dominere, var den effektive læreren. En side av dette bildet er at i en resultatorientert, sentralisert skole er effektivitet et nøkkelord. Vi ser imidlertid også konturene av en undersøkende og reflektert lærerrolle. For å trenge nærmere inn i de kollegiale prosessenes betydning for lærerprofesjonaliseringen, velger vi å hente teoretisk støtte fra Erling Lars Dale (1989) som skisserer tre kompetansenivåer for lærerarbeidet. Det første nivået (K1) omhandler de konkrete undervisningshandlingene i klasserommet. Dette faller utenfor denne studien. Den andre nivået (K2) er knyttet til kollegial, didaktisk planlegging. Relatert til hvordan lærergrupper i jærskolesamarbeidet beskriver arbeidet med utviklingsområdene, kan det arbeidet plasseres på dette kompetansenivået. Lærerne beskriver gode, sosiale prosesser som de mener er utviklende for lærerrollen. Dales siste nivå (K3) omhandler kompetansenivået for lærerrollens kritiske og teoretiske dimensjoner. Så langt synes det som dette kompetansenivået er mindre involvert i lærerkollegienes arbeid med utviklingsområdene.

Referanser

- Dahl m fl (2016) Om Lærerrollen <http://khrono.no/sites/khrono.no/files/rapport-om-laererrollen.pdf> (Lastet ned 24.10.16)
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Hargraves, A. og Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. California and London: Corwin Sage.
- Hatch, T (2013). "Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity-building in recent education reforms in Norway". *J. Educ Change* 14 (2013). Springer Science.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2, 129-139.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2012). Hargreaves og Shirleys bok «Den fjerde vei» Om gamle kart og nye veivalg. *Bedre Skole*, nr. 3, 39-45.
- Markussen, E. (2010). Sammendrag: Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden. E. Markussen (red). *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. TemaNord 2010:517. Nordisk Ministerråd, København.
- Menter, I. (2010). *Teachers – formation, training and identity: a literature review*. <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/CCE-teachers-formation-training-and-identity-a-literature-review.pdf> (lastet ned 24.10.16)
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2010). *Adult Literacy*. <http://www.oecd.org/document/>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 4, 273-285.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet*. <http://www.kunnskapsloftet.no>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2009). *Forskrift til opplæringslova*. <http://www.lovdato.no>

Kapittel 2

Gjennomføring i videregående skole

2.1 Innledning

Gjennomføring i videregående opplæring har fått økt politisk oppmerksomhet de siste årene. Det er et omfattende problemkompleks som kan forstås på ulike måter avhengig av om en velger å fokusere på individuelle forhold (elevers bakgrunn, tidligere skoleresultater, sosiale og kulturelle forhold, psykiske vansker etc), eller institusjonelle forhold (forhold ved skolen, organisering av opplæringen, tilpasset opplæring etc). Kompleksiteten ved tematikken understrekes ytterligere ved at offentlige styringsdokumenter peker på at «(...) det er i dag omtrent 20 % av et elevkull som har svært lav sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse» (Meld St. 20, 2012-13, side 96).

I dette kapitlet presenteres resultater fra studien «Gjennomføring i videregående opplæring» som er en av fire delstudier innenfor prosjektet «Lærerprofesjon i reformtid» (se introduksjon til hovedrapport). Det overordnede målet i fellesprosjektet er å studere hvordan lærere involveres, engasjeres og lærer i aktiviteter tilknyttet innovasjoner i Jærskulen og å belyse hvilke mulige konsekvenser disse kan ha for lærerarbeidet og lærernes profesjonsutvikling. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan ungdomsskoler og videregående skoler i de fire kommunene som inngår i Jærskulen håndterer utfordringer knyttet til elevers gjennomføring i videregående skole.¹

To forskningsspørsmål er formulert i studien:

1. Hvordan tematiseres fenomenet frafall i videregående opplæring blant lærere og rådgivere på ungdomstrinnet og i videregående opplæring?
2. Hvilke strategier og tiltak gjennomføres på ungdomstrinnet og i videregående skole med tanke på å øke gjennomføring?

Formålet med studien er ikke å belyse årsaker til frafall. Dette spørsmålet er godt belyst gjennom ulike forskningsrapporter de siste tiårene (bl.a. Markussen m.fl. 2009, Lamb et al. 2011). I denne studien er vi opptatt av å utvikle kunnskap om hvordan fenomenet gjennomføring i videregående opplæring forstås blant lærere og rådgivere og hvilke strategier og praksiser som gjennomføres på ungdomsskoler og videregående skoler i de fire kommunene som inngår i Jærskulen. Fokus rettes mot hva skolene gjør for å forberede elever for videregående opplæring (fokus på ungdomsskoletrinnet) og hva skolene gjør for å at elevene klarer å gjennomføre videregående opplæring (fokus på videregående skole). Oppmerksomheten rettes derfor på strategier og praksiser på skolene og hvordan lærere og rådgivere beskriver og vurderer disse.

For å besvare forskningsspørsmålene er det gjennomført to fokusgruppeintervjuer med lærere og rådgivere i henholdsvis grunnskolen og videregående skole. Intervjuene er gjennomført våren 2016.

Studien inngår i et samarbeid med det interkommunale skoleutviklingsprosjektet *Jærskulen*. Fra *Jærskulens* side er det flere forhold som begrunner dette delprosjektet. Først og fremst er gjennomføring av videregående opplæring et nasjonalt mål for utdanningssektoren (Meld. St. 20,

¹ Fenomenet gjennomføring i videregående opplæring kan beskrives og forstås på ulike måter. En snakker om dropout, frafall, måloppnåelse osv. I denne teksten bruker vi gjennomføring av videregående opplæring som en felles term.

2012-13, side 11-12 og St. meld 31 (2007-08). Kommunene som inngår i *Jærskulen* har også formulert gjennomføring i videregående opplæring som et sentralt mål for Jærskuleprosjektet (Bryne, 2014). Dernest er det et mål for *Jærskulen* å styrke samarbeidet med fylkeskommunen og de to videregående skolene i regionen. Ved å legge vekt på sammenhenger mellom grunnskole (særlig ungdomstrinnet) og videregående opplæring, ønsker en å bidra til kunnskaps og tiltaksutvikling som kan styrke gjennomføring i videregående opplæring.

Rapporten er organisert i fem kapitler. Etter en kort introduksjon i kapittel 1, redegjør kapittel 2 for studiens teoretisk innramming og tidligere studier om gjennomføring av videregående opplæring. I kapittel 3 presenteres metode og konstruksjon av data. Kapittel 4 presenterer studiens resultater, hhv for ungdomstrinnet og videregående skole. I kapittel 5 og kapittel 6 drøftes resultatene i lys av studiens forskningsspørsmål.

2.2 Teoretisk innramming og tidligere studier

Fenomenet gjennomføring av videregående opplæring har fått økende oppmerksomhet innen utdanningsforskning de siste tiårene. Selv om videregående opplæring er organisert på ulike måter på tvers av land og skolesystemer, peker Markussen (2011) og Lamb (2001) på at internasjonale komparative studier viser et felles mønster i mange land. Mellom 60% og 80% av elevene består videregående opplæring. Dette innebærer at skolesystemet på tvers av land og utdanningssystemer kan ha betydelige utfordringer med å gi et adekvat tilbud i videregående opplæring på videregående skolenivå til om lag hver tredje elev.

I den internasjonale forskningen er det fire forhold som synes å forklare variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse (se Ohna 2013). Det er (i) ulik sosial bakgrunn, (ii) tidligere skoleprestasjoner, (iii) elevers faglige og sosiale engasjement og identifikasjon med skolen, og (iv) forhold knyttet til den konteksten utdanningen foregår innenfor. Også når det gjelder tiltak som søker å øke gjennomføring i videregående opplæring er det internasjonale fellestrekk. Disse inkluderer blant annet (i) karriereveiledning, (ii) alternative løp for elever som ikke har forutsetninger for å klare ordinære studieløp, og (iii) tilbud om utvidet yrkesopplæring.

Den internasjonale forskningen viser også at det finnes lite forskning og evaluering som peker på tiltak som kan bidra til økt gjennomføring i videregående opplæring. Til tross for det, er det viktig å merke seg at andelen elever som fullfører og består videregående opplæring har økt betraktelig de siste 20-30 årene i de landene som er studert. For eksempel nevner Lamb m.fl. (2011) til Reform 94 som bidro til å doble andelen ungdommer som gjennomførte og besto yrkesfaglige utdanningsprogrammer fra 30 – 60 %. Reformen bidro samtidig til å styrke overgangen mellom grunnskolen og videregående skole. Forfatterne forklarer dette med betydningen av omfattende systematiske og helhetlige nasjonale programmer.

2.2.1 Nasjonale strategier for å øke gjennomføring i videregående opplæring

Gjennomføring av videregående opplæring har vært et sentralt spørsmål på den utdanningspolitiske dagsorden etter innføring av Reform 94. I kjølvannet av innføringen av Kunnskapsløftet (K06) er gjennomføring av videregående opplæring framhevet som ett av de tre prioriterte målene for kvalitet i grunnutdanningen. Stortingsmelding 20 (2012-13, side 11) *På rett vei* viser til *Kvalitet i skolen* (St.meld 31, 2007/08) der målene er gitt følgende formulering:

- Alle elever som går ut av grunnskole, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv,
- Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet,
- Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring.

I denne delen gis en kort presentasjon av noen nasjonale tiltak og strategier som er iverksatt for å styrke ungdomsskolenes arbeid med å forberede elever for overgang til videregående skole.

Prosjektet Ny GIV. Ny GIV startet i 2010 for å bekjempe frafall i videregående skole. Mange elever gjennomfører ikke videregående skole fordi de mangler nødvendige grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Ny GIV 2010 - 2013 var rettet mot de ti prosent lavest presterende elevene på 10. trinn (elever med spesialundervisning er unntatt). Videreføringen av Ny GIV i 2014 har fått navnet *Matematikk og lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter* og definerer ikke elevgruppen like tydelig som Ny GIV, men målet er fremdeles økt gjennomføring i videregående skole. Innsatsen skal sikre grunnleggende ferdigheter hos alle elever, forebygge stryk i matematikk, sikre økt oppfølging av elever og bidra til økt kunnskap om hva som gir resultater (Lesesenteret/Uis.no, publisert 11.11.2014.).

Faget Utdanningsvalg ble introdusert i Kunnskapsløftet og innført som et obligatorisk fag høsten 2008. Formålet er å styrke elevers forberedelse til og gjennomføring av videregående opplæring. (NIFU 2009). UDIR (2015) beskriver faget utdanningsvalg på følgende måte:

Faget utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. Faget skal gi kunnskaper om hva forskjellige utdanningsveier kan føre fram til, og gi innsikt i et arbeidsmarked i endring.

Valgfaget *Arbeidslivsfag* (UDIR, 2015) består av 222 timer for ungdomsskolen (8-10 trinn) og skal gi elevene kompetanse innenfor områdene: *Tjenester og produkter* og *Yrkesetikk og arbeidsliv*. Faget skal som alle fag vektlegge de grunnleggende ferdighetene. Faget ender opp med vurdering med standpunktarakter og mulighet for å bli trukket ut i muntlig. Kunnskapsløftet viser ikke til anbefalt organiseringsform foruten de 13 kompetansemålene som eleven skal besitte etter endt 10. trinn. Dette gir skolene handlingsfrihet både i forhold til organisering og innhold i faget.

I en rapport som undersøker innføringen av utdanningsvalg og arbeidslivsfag (NIFU, rapport 28, 2012), pekes det på at gjennomføringen av faget Utdanningsvalg varierer fra skole til skole (ibid, side 110). Videre framheves at lærerne opplever faget som gunstig for elevene, samtidig som det uttrykkes en del frustrasjon i forhold til hva faget skal inneholde. Det stilles spørsmål om faget primært er en måte å imøtekomme utfordringen med å differensiere/tilpasse opplæringen for elever med svake skoleresultater. Rapporten peker også på at faget ikke fremstår som tydelig og at det er uklart hvor skillet mellom aktiviteter og faget er, noe som særlig framheves av elevene. Lærerne på sin side ser faget som et positivt tilskudd og uttrykker at det er et forsøk på å gjøre ungdomstrinnet mer praktiskrettet og gi elevene en opplevelse av mening i undervisningen.

2.2.2 Lokale strategier og rapporter i tilknytning til gjennomføring av videregående opplæring

I denne delen presenteres to rapporter som omhandler gjennomføring i videregående opplæring og som er utarbeidet innenfor rammen av Jærskulen.

Rapporten «*Kva skal du i morgon? Forebygga fråfall i vidaregåande opplæring*» (Kleppe kommune 2015) er utarbeidet av en arbeidsgruppe i Kleppe kommune. Rapporten beskriver og analyser faktorer som ligger til grunn for at unge voksne under videregående opplæring og bosatt i Kleppe kommune skal oppleve mestring, tilhørighet og progresjon i egen utdanning. Dokumentet inneholder også forslag til tiltak rettet mot ungdom i samarbeid med ulike kommunale tjenesteområder.

Rapporten peker på flere forslag til tiltak med utgangspunkt i styrking av forpliktende samhandling:

1. Tiltak knyttet til språk, faglig nivå, fravær og trivsel (predikerte årsaksfaktorer)
2. Tiltak knyttet til sosial status, demografi, minoritetsperspektiv og kontekst (frigjøre ungdoms som må arbeide utenom skolen for å finansiere hverdagen)

3. Tiltak knyttet til familiestruktur og foreldre
4. Tiltak knyttet til individuelle forklaringer, holdninger og utdanning
5. Tiltak knyttet til strukturelle og kulturelle interne tiltak

Rapporten «*Kvalitet og utvikling i Jærskulen 2015*» er en årlig tilstandsrapport fra det interkommunale utviklingsprosjektet *Jærskulen*. I rapporten omtales gjennomføring av videregående opplæring på sidene 22-26. Rapporten framhever at frafall i videregående opplæring har store negative konsekvenser for individ og samfunn. Rapporten peker på flere faktorer som har sammenheng med frafall:

Skuleprestasjoner i grunnskulen; Fråvær i grunnskulen; Feilval; Strykarakterar og fråvær i vidaregåande skule; Utfordringar i overgangar mellom nivå, mellom anna manglande tilbod om læreplass etter VG2 yrkesfag; Svake språkferdigheiter; Låg sosial status; Foreldras utdanningsnivå; Psykisk og fysisk helse; Sjølvkjensle; Mobbing; Haldningar til skule og utdanning; Kjønn: Jenter gjennomfører i større grad enn gutar; Etnisk bakgrunn: Elevar med innvandrarbakgrunn fullfører i noko mindre grad, men ikkje om dei har same sosioøkonomisk nivå og karakterar som majoritetsungdom (*Jærskulen 2015*, side 23).

I rapporten vises det til at det innenfor *Jærskulen* er igangsatt tre nye satsinger og tiltak som skal bidra til å styrke sammenheng i overgangen mellom ungdomsskoler og videregående skole, (i) forskningssamarbeid med UiS og Rogaland fylkeskommune, (ii) fagsamarbeid om matematikk mellom ungdomsskoler i *Jærskulen* og Bryne og Øksnevad videregående skoler, og (iii) samarbeid om å sikre gode overganger til videregående skole for elever som står i fare for å droppe ut.

2.2.3 Rapport fra Kunnskapssenteret for utdanning

Kunnskapssenteret for utdanning publiserte i 2015 en kunnskapsoversikt over forskning om frafall i videregående opplæring (Lillejord m.fl. 2015). I tråd med forskningen på feltet, beskrives problematikken knyttet til frafall som et komplekst fenomen. Rapporten peker likevel på noen funn som kan ha betydning for gjennomføringen i videregående opplæring. Først og fremst framheves at faktorer som bidrar til frafall, ser ut til å være de samme i alle landene. Derest pekes det på at det foreligger relativt lite forskning og evaluering av konkrete tiltak der målet er å redusere frafallet og å øke gjennomføringen.

Kunnskapsoversikten bygger på en rapport fra Campbell Collaboration (Wilson m.fl. 2011) og bekrefter i stor grad funn i denne studien. Studien er en systematisk kunnskapsoversikt (metastudie) som fokuserer på to spørsmål: (1) Hvilke tiltak eller programmer forbygger frafall i videregående opplæring, eller tilbakefører ungdom utenfor opplæring og arbeid og (2) hvordan beskrives disse tiltakene i forskningslitteraturen. Studien til Kunnskapssenteret bruker de samme søketrådene og kriteriene som Wilson m.fl. (2010). Forskjellen er at den søker i nyere forskning (2010-14) mens Wilson undersøkte studier i perioden 1985-2010. I rapporten gis en bred oversikt over internasjonale studier som analyserer effekten av tiltak og hva som skal til for at disse tiltakene kan gjennomføres med suksess på andre skoler. I alt 18 studier ivaretar kriteriene som studien er basert på. I tillegg inngår 8 systematiske kunnskapsoversikter og litteraturgjennomganger. Alle er internasjonale, dvs. at det ikke foreligger noen norske eller nordiske studier som ivaretar kriteriene som studien er basert på.

Kunnskapsoversikten konkluderer med at det ikke er mulig å anbefale noen særlig tiltak foran andre, men understreker betydningen av tidlig innsats, i denne sammenheng forstått som ikke «vente og se». Videre legger rapporten vekt på betydningen av at skolen gjør *noe* for å øke gjennomføringen i gjennomgående skole og at den avgjørende faktoren er *hvordan* det gjennomføres mer enn det konkrete innholdet i tiltaket.

Rapporten framhever likevel tre generelle trekk ved tiltak som kan beskrives som å ha virkning på gjennomføring i videregående opplæring: (1) kontroll av oppmøte, (2) veiledning og (3) kurs som forberedelse til videregående skole. Nedenfor gis en kort presentasjon av disse tre tiltakskategoriene.

Kontroll av oppmøte – fravær: Denne tiltakskategorien viser til bruk av systematiske strategier for kontroll av oppmøte og tiltaket kan knyttes til den overordnede kategorien «tidlig innsats». Det hevdes at hvis skolene har systemer for å fange opp elever tidlig og sette raskt i verk tiltak, så vil dette ha gode muligheter for en positiv virkning på å motvirke at elever slutter. Rapporten viser konkret til en studie av oppmøtekoordinatorer fra Israel av Aflalo og Gabay (2012) (Lillejord m.fl. 2015, s. 39 og 55). I denne studien framheves betydningen av at hele organisasjonen står sammen om tiltaket og har felles rutiner for samarbeid og deling av informasjon om elevenes oppmøte. Videre framheves systematisk bruk av digitale verktøy for å kunne tidlig kartlagt elever i risiko for skoleslutting.

Veiledning: Som nevnt ovenfor framhever ikke kunnskapsoversikten noen tiltak som mer virkningsfullt en andre. I stedet viser de til noen områder det er hensiktsmessig å sette inn tiltak på. Tidlig intervensjon og innsats er en gjennomgående anbefaling, og veiledning blir i den forbindelse beskrevet som et virkningsfullt tiltak for å øke gjennomføring i videregående opplæring. Veiledning av elever i en relasjonell sammenheng trekkes frem som virkningsfullt forutsatt at tiltakene implementeres godt og følges opp skikkelig.

Som eksempel på et konkret veiledningstiltak viser rapporten til et prosjekt med fadderordning der eldre elever er fadder for yngre elever (Lillejord m.fl. 2015, s. 7 og 44). Det pekes på at en fadderordninger er tidskrevende og må virke over lengre tid, fordi det tar tid å etablere de relasjonene som trengs for at ordningen skal ha en positiv virkning. Det er en forutsetning at fadderordningen forankres i hele skoleorganisasjonen. Kunnskapsoversikten understreker at den faglige og sosiale veiledningen må sees sammenheng. Studiene som legges frem i rapporten konkluderer med at elevene oppnår en relasjonell kompetanse i tillegg til den faglige kompetansen som de kan nyttiggjøre seg i andre livssituasjoner. «Faglig og sosial læring henger sammen og fungerer gjensidig styrkende. En konsekvens av en slik innsikt er at faglig og sosialt arbeid må kobles tettere sammen, gjerne ved at sosiale aktiviteter integreres i det faglige arbeidet» (Lillejord m.fl. 2015, s.50).

Kurs som forberedelse til videregående skole: Den tredje tiltakskategorien som har dokumentert effekt med tanke på å forhindre at elever slutter, er tiltak i form av kurs som forberedelse for videre utdanning. Rapporten framhever at god forberedelse til neste nivå er motiverende for alle elever, uavhengig hvor realistisk det er at de klarer å oppnå resultater som gir dem tilgang til neste utdanningsnivå. Kunnskapsoversikten (side 49-52) viser til en omstruktureringsarbeid i flere store byer i USA. Det startet med at 31 skoler som hadde dårlige resultater på elever som gjennomførte videregående skole ble nedlagt og erstattet med 200 mindre skoler. Skolene fikk ved søknad betydelig økonomisk støtte av en veldedighetsorganisasjon. Det var formulert tydelige kriterier for arbeidet gjennom at det skulle være (i) høye forventninger til alle elever, (ii) en faglig begrunnet læreplan som koblet elevenes læring til karrieremål og høyere utdanning, (iii) tydelige koblinger mellom det elevene lærer på og utenfor skolen og (iv) undervisning som la vekt på å koble praksiserfaringer i lokalsamfunnet og mentorordninger. Samlet bidro dette til at det ble etablert varige og gode relasjoner preget av gjensidig respekt og omtanke mellom skolens personale og elevene (Lillejord m.fl. 2015, s.49-52).

Kunnskapsrapporten legger vekt på at det ikke er nok med forberedelse til neste nivå, men at samarbeidet mellom nivåene er vesentlig for å få gode overganger for elevene. Det er også viktig

med systemer som tilrettelegger for god nok «flyt» mellom nivåer og overganger, for eksempel mellom skole og kommune, og mellom ungdomsskole og videregående opplæring. (Lillejord m.fl. 2015, kap.5, s. 53). (Det samme forholdet kommer fram som et sentralt poeng i Rapporten fra Kleppe Kommune, 2015).

Oppsummering: Kunnskapsoversikten konkluderer med at det er liten forskningsmessig støtte for å anbefale noen konkrete tiltak som bidrag for å øke gjennomføring i videregående opplæring. Gjennomføring av videregående opplæring er et komplekst fenomen og det er vanskelig å si at ett tiltak er bedre enn andre. Derimot legger rapporten stor vekt på hvordan tiltakene gjennomføres, dvs. på det de kaller implementeringskvalitet. Tiltaket har liten virkning hvis ikke gjennomføres på en systematisk måte. Et gjennomgående tema i de analyserte studiene er vektleggingen av å ha fokus på alle faser av innføring og gjennomføring av tiltaket (planlegging, utforming, oppstart, gjennomføring og evaluering av tiltak), samt at en har oppmerksomhet på *tilslutning, relasjoner, systematikk, sammenheng og tidlig innsats* (Lillejord m.fl. 2015).

Videre viser rapporten (side 51ff) til fem hovedtema som kan regnes som helt klare forutsetninger for å lykkes:

1. Det etableres sterke og tillitsskapende relasjoner mellom aktører i og utenfor skolen.
2. Det er kontakt mellom nivåene (U-trinn og vgo, skole og kommune)
3. Det er bred oppslutning blant alle deltakende aktører
4. Det gripes tidlig inn slik at en unngår at problemene blir for store før en handler
5. Det er stor systematikk, både i planleggings-, iverksetting og gjennomføringsfasen.

Det som her framheves fra kunnskapsrapporten blir sentrale momenter med tanke på analysen av intervjuene i denne studien.

2.2.4 Oppsummering

Innledningsvis (kap. 2) er det redegjort for de to forskningsspørsmålene som veileder denne delstudien. Spørsmålene fokuserer på hvordan fenomenet frafall/gjennomføring i videregående opplæring tematiseres blant lærere og rådgivere på ungdomstrinnet og i videregående skole, og hvilke strategier skolene legger vekt på for å øke elevers gjennomføring i videregående opplæring. Disse spørsmålene er lagt til grunn for gjennomføring av fokusgruppeintervjuer og for presentasjon av resultater fra intervjuene (kap. 2.4). Med utgangspunkt i sentrale tema som det er redegjort for i teoridelen, vil drøftingen i kapittel 2.5 fokusere hvordan resultatene reflekterer perspektiver som er presentert i kunnskapsoversikten (Lillejord m.fl. 2015). Avslutningsvis (kap. 2.6) drøftes noen mulige konsekvenser funnene kan ha for lærerarbeidet og læreres profesjonsutvikling.

2.3. Metode og analyse

For å kunne besvare de to forskningsspørsmålene (i) hvordan fenomenet frafall i videregående opplæring tematiseres blant lærere og rådgivere i videregående opplæring og (ii) hvilke strategier og tiltak som gjennomføres på ungdomstrinnet og i videregående skole med tanke på å øke gjennomføring, ble det valgt å gjennomføre to fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju regnes som egnet metode for å få tak i personers erfaringer og refleksjoner rundt et tema. Ved å stille åpne spørsmål legges det til rette for at deltakerne kan utveksle synspunkter om tematikken gjennomføring i videregående opplæring.

Ved utarbeiding av intervjuguiden, ble det lagt vekt på å formulere spørsmål og tema som kan fange opp lærernes refleksjoner om skolens arbeid rundt elevers gjennomføring av videregående opplæring. Som en del av forarbeidene til intervjuguiden, ble det gjennomført et møte med rektorer

fra ungdomsskoler og videregående skoler. Rektorene kom med gode innspill i forhold til innhold i intervjuguiden og utvalg av informanter. En rektor foreslo å inkludere intervju med rektorgruppen, med begrunnelse om at rektorene har best oversikt over skolens arbeidet. I dette arbeidet søker vi å få lærere og rådgivere sine tanker og refleksjoner rundt eget arbeid og hvordan dette henger sammen med elevers gjennomføring av videregående skole. I og med at vi særlig ønsket å belyse hvordan emnet tematiseres ved skolene valgte vi å ikke involvere intervju med rektorer i denne omgang.

Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer, ett med kontaktlærere og rådgivere fra ungdomstrinnet (en skole fra hver av kommunene), og ett med kontaktlærere og rådgivere ved de to videregående skolene som er lokalisert i Jærskuleregionen. (Det viste seg at det var primært lærere/rådgivere som arbeider innenfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer²).

Det ble utarbeidet intervjuguide, informasjonsbrev og samtykkeskjema. Informasjonsbrev og samtykkeskjema ble sendt ut til rektor på skolene som distribuerte til rådgivere og lærere, for å rekruttere mulige deltakere.

Alle intervjuene er transkribert i full tekst og lest grundig av forskerne som gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Innledningsvis ble det laget et to sammendrag (ett for hvert intervju) knyttet til hovedspørsmålene i intervjuguiden.

2.4 Resultater

I denne delen presenteres resultater fra de to fokusgruppeintervjuene med lærere og rådgivere på hhv ungdomstrinnet og videregående skole. Presentasjonen av resultatene er organisert ved at det redegjøres kort for temaene som blir belyst i intervjuene, først ungdomsskolen og deretter videregående skole.

2.4.1 Ungdomsskoler

I intervjuet med lærere og rådgivere fra de fire ungdomsskolene nevner deltakerne mange ulike strategier og tiltak som de knyttet til forberedelse til og gjennomføring av videregående opplæring. Noen tiltak er konkrete og spesifikke, andre er av mer generell karakter knyttet til det overordnede målet om god opplæring. Uten at det uttrykkes direkte, tegnes et bilde av ungdomstrinnet som ledd i utdanningssystemet og at «*hele ungdomsskolen er en forberedelse*» til videregående opplæring. Generelt formidles en tro på at et godt pedagogisk opplæringstilbud på ungdomstrinnet, vil bidra til målet om økt gjennomføring i videregående opplæring.

Tematisering av gjennomføring i vgo. Deltakerne legger særlig vekt på at ungdomsskolene har et stort fokus på *fravær* og rutiner for å fange opp elever som er i fare for å slutte på skolen. Flere nevner forhold knyttet til skolens sosiale miljø og elevers opplevelse av *tilhørighet* til skolen og medelever. Videre nevner de tiltak for å hjelpe elevene med å orientere seg om ulike *studietilbud* slik at de kan velge riktig utdanning. I denne forbindelse nevnes *veiledning* av elever og samarbeid med foreldre som viktige tiltaksområder. Ungdomsskolene nevner også at det er et *press på tid*. Alle elevene skal ha eksamen og karakterer. Karakterresultatene er gjenstand for mye fokus fra storsamfunnet samtidig som det er grunnlaget for opptak til videregående opplæring. I tillegg legger flere vekt på at skolene har begrensede *økonomiske ressurser* og at skolene derfor må prioritere

² Om utvalget. Vi har snakket med kontaktlærere og rådgivere på ungdomstrinnet. På videregående skole har vi snakket med kontaktlærere (fellesfag) og rådgivere på yrkesfaglige utdanningsprogram. (Dette var ikke et uttalt ønske fra år side, «det bare ble sånn» – kanskje fordi det ikke ble presisert tydelig nok).

mellom ulike «eksterne» tilbud der målet er å presentere ulike opplæringer og utdanningsprogrammer for elevene.

Samarbeid med foresatte. Foresatte beskrives som en viktig samarbeidspartner og ressurs når det gjelder innsøking til videregående skole. Flere nevner at skolen og foreldre kan ha ulik oppfatning om hva som er det «riktige» valget for eleven. Lærerne nevner at det kan være vanskelig for foreldre å ha et realistisk bilde av sine barn, og at de ofte oppmuntrer elever til å velge studiespesialisering, noe som lærerne enkelte ganger mener er et urealistisk alternativ. En av deltakerne sier det slik: «(...) ofte har foreldrene veldige ambisjoner. De vil ha alle muligheter åpne og skal takle den tysken eller spansken, og så ser de at det går faktisk ikke. De må bare innse realitetene».

Læreplanrelaterte tiltak og strategier. Når det gjelder tiltak som kan knyttes til læreplanene, peker deltakerne på fagene Utdanningsvalg og Arbeidslivsfag. Det er stor variasjon mellom deltakerne med tanke på hvordan disse to fagene beskrives og organiseres på skolene. En av skolene har utviklet en tydelig struktur for arbeidslivsfaget som ligger fast, mens antallet elever som velger faget kan variere fra år til år. Ved en av de andre skolene er det en mer fleksibel struktur der det tas utgangspunkt i aktuelle utfordringer knyttet til opplæring av enkelte elever. I motsetning til den førstnevnte skolen, hvor det enkelte år kan være mer enn 1/3 av elevene som velger arbeidslivsfag, er det ved den andre skolen særlig elever som er «skolelei», umotiverte eller har svake skoleresultater som velger/får tilbud om faget. En av lærerne på denne skolen formulerte det på denne måten: «(...) og det er jo litt sånn at arbeidslivsfag her er litt sånn siste instans, det er viktigere å få dem igjennom ungdomsskoleforløpet enn at det er en veldig god plan eller hensikt med arbeidslivsfaget». En annen uttrykte det samme på følgende måte: «Ja vi og har arbeidslivsfag nå i år (...) Så har vi og laget en gruppe på 10., siden det var litt krise der. Det var ingen som fikk fordypning».

Undervisningen. Deltakerne la stor vekt på at elever på ungdomstrinnet får mulighet til å oppleve undervisningen som relevant med muligheter for mestringsopplevelser og utvikling av gode relasjoner til andre elever og lærere. Flere av deltakerne knyttet dette til skolenes muligheter til å legge til rette for en mer praktisk rettet opplæring. En av deltakerne sa det slik: «(...) det er bedre å få en 4'er i arbeidslivsfag, eller en 5'er, enn å få en 2'er i andre fremmedspråk». Diktanalyse ble nevnt som et eksempel på et tema som mange elever opplevde som lite relevant. Samarbeidet med organisasjoner og virksomheter i lokalmiljøet, for eksempel bedrifter, gårder, idrettslag og andre foreninger, samt andre offentlige instanser, ble framhevet som viktig for å få til en praksisrelevant undervisning og forberedelse til neste utdanningsnivå.

Effekter av strategier og tiltak. Selv om deltakerne i intervjuene kunne nevne flere tiltak knyttet til gjennomføring av videregående opplæring, kom det også fram at de var usikre på om tiltakene faktisk virker i tråd med intensjonene. Ny GIV ble nevnt som et eksempel. En uttrykte det på denne måten: «Voldsom skoling av de som skulle ha det, så var det ett år og så var det borte vekk. Det er liksom typisk føler jeg. Sånne eksperiment fra sentralt hold, der de ikke etterprøver det, de bare kjører i gang og så «vips» pengene vekk og så hadde ikke skolene råd lenger». Når det gjelder effekter av ulike tiltak, uttrykte flere at de ikke vet hvordan det går med elevene, eller hvilke tiltak på ungdomstrinnet som er positive og bør videreføres. Arbeidet bærer preg av å være i «god tro», noe som bekreftes av utsagn som «(...) vi vet jo ikke, men vi håper det» og «(...) det vil jo virke, vil jeg tro».

Samarbeid med videregående skole. Et gjennomgående tema i intervjuet med ungdomsskolene er at de ikke får vite hvilke skoler/utdanningsprogram elevene begynner på og at de heller ikke får informasjon om hvordan det går med tidligere elever. Deltakerne uttrykte et ønske om mer informasjon og tettere samarbeid med videregående opplæring, ikke minst med tanke på å kunne evaluere og videreutvikle eget arbeid i forbindelse med overgang til videregående opplæring. I intervjuene kom det tydelig fram at lærere og rådgivere har lite kjennskap til hvordan de

videregående skolene arbeider, slik at ungdomsskolene ikke vet hva de videregående skolene faktisk trenger av informasjon om elevene når elever skal begynne i vgs. Det er kun for elever som henvises til OT/PPT at det gjennomføres overføringsmøter med representanter fra de to skoleslagene.

Kontinuitet i arbeidet, ledelsens betydning. Et gjennomgående trekk i intervjuet er at ungdomsskolen som organisasjon i varierende grad har et spesifikt fokus på gjennomføring i videregående opplæring. En av lærerne uttrykker det på denne måten: «(...) og i perioder får vi beskjed om - nei dere bruker nok tid og mer enn nok tid på dette her, i andre perioder – kanskje vi skulle gjort litt mer sånn og sånn». Det kommer relativt tydelig frem i intervjuene at lærerne og rådgiverne savner en helhetlig plan og tydelig retning for hvordan skolene skal arbeide med forhold knyttet til gjennomføring i videregående opplæring. Fra rådgivernes side ble det også uttrykt et ønske om sterkere interesse fra skoleeier om hva skolene og rådgiverne faktisk gjør i forbindelse med overgang til videregående skole. I noen tilfeller er ikke skoleeierne ikke tett nok på, slik at de har nødvendig forståelse av arbeidet med gjennomføring av videregående skole.

2.4.2 Videregående skole

Ikke uventet er lærere og rådgivere ved de to videregående skolene mer konkrete når de snakker om tiltak og strategier for å øke gjennomføring i videregående skole. Ingen av skolene har et konkret felles prosjekt knyttet til frafall som et overordnet tema. Derimot blir fravær og prosedyrer og tiltak knyttet til fravær sterkt vektlagt. Det ble i denne forbindelse vist til fylkeskommunens tiltaksplan (mot frafall i videregående skole). Denne planen formidler en «0-visjon» for fravær.

Tiltak på skolenivå. Tre grupper av tiltak nevnes med tanke på å redusere fravær og å styrke elevers tilknytning til skolen. (1) Skolene har tydelige systemer for å følge opp elevers fravær og skoleresultater. I intervjuet kom det fram at skolene har faste møter (klasseteam, ressurslagsmøter og avdelingsledermøter) der elevenes fravær og skoleresultater rapporteres og diskuteres med tanke på oppfølging. (2) Noen tiltak er knyttet til det sosiale miljøet. Her nevnes en tur i begynnelsen av skoleåret, tiltaksplan mot mobbing ved å styrke det psykososiale miljøet gjennom vektlegging av trivsel og kontakten mellom elever og lærere. (3) Andre tiltak er knyttet til undervisningen i skolefagene. Her nevnes parallellegging av fag slik at en kan ha mindre grupper i enkelte fag for elever som står i fare for å stryke, ekstra undervisning i matematikk på vg1 og vg3 (påbygg), og sommerskole.

Foreldrekontakt. Det fokuseres på foreldrekontakt som forebygging til fravær og senere skoleslutting. For de videregående skolene er det en utfordring å etablere kontakt med foreldre. Ved en av skolene var det etablert en ordning der alle kontaktlærerne kontakter foreldrene i løpet av de to første ukene i skoleåret. Det ble også framhevet at det er kontaktlærerne som har hovedansvaret for oppfølgingen av foreldrekontakten.

Undervisningen. Deltakerne la vekt på utfordringene knyttet til enkeltfag som f.eks. matematikk (fellesfag i yrkesutdanningene) og organisering av timeplanen. Videre nevnes faget Prosjekt til fordypning. Selv om faget praktiseres ulikt på de to skolene, framheves at det «(...) fungerer godt for elever som ikke er så motiverte, men er modne. Det gjør at de blir værende på skolen ut hele høsten, fordi de senere skal ut i praksis og prøve seg i det faget de synes er interessant». I intervjuet tematiserer lærerne en spenning mellom elevfokus og fagfokus, selv om alle legger vekt på at begge perspektiv skal ivaretas og ikke kan settes opp mot hverandre.

Psykososiale forhold. Når det gjelder elevers gjennomføring i videregående skole blir forhold knyttet til skolens psykososiale miljø nevnt som viktig. Skolene forteller at veiledning eller samtaler hos helsesøster, sosialarbeider eller miljøarbeider kan være gode forebyggende tiltak i forhold til skoleslutting.

Økonomi. Deltakerne ga uttrykk for at de to videregående skolene har en relativt lav terskel for å sette i gang tiltak for å støtte elever som lærere og rådgivere vurderer kan stå i fare for å slutte på skolen. Det ble nevnt at det sjelden er økonomien som setter begrensning for å tilby individuelle samtaler, ekstra veiledning av enkeltelever eller ekstra støtte i enkeltfag. En av lærerne uttrykker at skolen «(...) klarer på trylle fram ett eller annet, klarer å kjøre et tolærersystem på tampen, for å få de til å gjennomføre. Jeg synes det er utrolig mye vilje til å få det til».

Kontakt med arbeidslivet. En vesentlig del av opplegget på den videregående skolen er å forberede elevene på krav og forventninger fra arbeidslivet. Her nevnes spesielt sosial kompetanse knyttet til det å forstå og å kunne tilpasse seg til fellesskapet på arbeidsplassene (f.eks. punktlighet og selvstendighet). For å kunne tilby elevene en god forberedelse til lære- og opplæringskontrakt (vg 3), legger skolene vekt på samarbeid med ulike organisasjoner og virksomheter i lokalmiljøet (bedrifter, institusjoner og foreninger). Dette blir trukket frem både som kilde til motivasjon, og å skape mening i opplæringen og for å bidra til kunnskap om framtidige arbeidsmuligheter. Lokale variasjoner med tanke på samarbeidet mellom skole og lokalsamfunn er nødvendig.

Samarbeid med ungdomsskoler. Deltakerne nevner at det er etablert samarbeid mellom videregående og ungdomsskoler om faget utdanningsvalg. Til tross for dette opplever rådgiverne og lærerne fra videregående skole at mange elever på de yrkesfaglige studieprogrammene vet lite om det utdanningsprogrammet de studerer. De ser derfor et behov for et tettere samarbeid med ungdomsskolene med tanke på at elevenes skal kunne få mer og bedre informasjon før de velger studieretning i videregående skole. En av deltakerne nevner også at det er etablert et samarbeid mellom ungdomsskoler og videregående skoler om undervisning i matematikk. «*De [lærere på ungdomstrinnet] fortalte hvordan de parallelllegger mattetimene på ungdomstrinnet, og vi fortalte hva vi forventer av ungdommene, og hva de kanskje kunne gjøre for oss*».

Informasjon knyttet til enkeltelever. Når det gjelder rutiner for formidling av informasjon om elever som skal ha særskilt tilrettelegging, peker flere på at disse kan forbedres. Først og fremst kan den informasjonen som følger elever som har hatt spesialundervisning eller andre tiltak på ungdomstrinnet bli bedre organisert og differensiert. Noen ganger vedlegges omfattende informasjon som går lang tilbake i tid. I andre tilfeller opplever lærerne i videregående skole at det skjer ting tidlig i skoleløpet som kunne vært forhindret, om det hadde fulgt med mer informasjon fra ungdomsskolen. Selv om ungdomsskolene som regel er imøtekomende når en etterspør mer informasjon i løpet av høsten, så opplever lærere og rådgivere at informasjonen med fordel vært gjort tilgjengelig på en tidligere tidspunkt.

2.4.3 Oppsummering av funn, noen tendenser

Kort oppsummert kan en peke på følgende forhold som ble framhevet i tilknytning til skolenes strategier og tiltak med tanke på gjennomføring i videregående skole.

- Mens strategier og tiltak som nevnes av ungdomsskolene gjennomgående er generelle og lite spesifikke, er tiltak som nevnes av de videregående skolene mer konkrete ved at de knyttes til faste rutiner på skolen for å følge opp elever med stort fravær og elever med svake karakterer.
- De videregående skolene synes å ha et større handlingsrom og ressurser for å sette inn tiltak overfor enkeltelever. Mens ungdomsskolene forteller at faget arbeidslivfag må konkurrere med andre fag om tid og ressurser, opplever lærere i videregående skole et større økonomisk handlingsrom for å sette i verk ulike tiltak.
- Deltakerne fra ungdomstrinnet framhever verdien av fagene utdanningsvalg og ungdomsskolen som en forberedelse til videregående opplæring, mens deltakerne fra

videregående skole framhever betydningen av å lykkes i enkeltfag som for eksempel matematikk i sammenheng med gjennomføring av videregående skole.

- Begge gruppene framhever et behov for sterkere samarbeid mellom skoleslagene og mer systematisk formidling av informasjon
- Begge gruppene uttrykker en viss grad av skuffelse knyttet til de nasjonale satsingene for økt gjennomføring i videregående skole de siste årene. Tiltakene oppleves som mindre relevante og fungerer så lenge det er ekstra midler. En skole nevner likevel at de har fortsatt med et Ny GIV tiltak etter at prosjektet er avsluttet.
- Begge gruppene legger vekt på kontakt med foresatte. På ungdomstrinnet vektlegges forhold knyttet til utdanningsvalg og innsøking til videregående opplæring, mens de videregående skolene legger særlig vekt på foreldrekontakt i tilknytning til å forebygge fravær og senere skoleslutting.
- I liten grad ble forhold som kan knyttes til læreres profesjonsutøvelse tematisert i de to intervjuene.

2.5 Drøfting

2.5.1 Resultater i lys av perspektiver i kunnskapsoversikten

Som nevnt i kapittel 2 framhever kunnskapsoversikten (Lillejord m.fl. 2015) tre tiltaksområder som betydningsfulle med tanke på å styrke elevers muligheter for å gjennomføre videregående opplæring. I denne delen drøftes resultatene fra intervjustudien i lys av disse perspektivene. Drøftingen er organisert ved at resultater relatert til ungdomstrinnet og videregående trinn presenteres samlet under hvert av de tre temaene.

Et sentralt poeng i Kunnskapsrapporten (2015) er at det er viktigere *hvordan* tiltak gjennomføres enn *hvilke* tiltak som gjennomføres. Det er altså kvaliteten ved det helhetlige arbeidet som teller, mer enn enkeltstående tiltak. Kunnskapsrapporten kaller dette for implementeringskvalitet og det er noe som bør vektlegges i alle faser av arbeidet. Stikkord i denne forbindelse er forankring og tilslutning på skolene, relasjoner, systematikk, sammenheng og tidlig innsats. I tillegg kan arbeid utover skolenivået, for eksempel samarbeid med andre kommuner og med fylkeskommunen på systemnivå, også ha betydning for kvaliteten på hvordan tiltak gjennomføres. Dette kan medføre at skolene blir bedre kjent med hverandres arbeid og dermed gi mulighet for evaluering og justering av eget arbeid.

I de to fokusgruppeintervjuene blir tiltak og strategier i liten grad knyttet til Jærskulen. I lys av Jærskulens overordnede mål om økt gjennomføring i videregående opplæring, kan dette ses som et noe overraskende funn. Gitt Jærskulens sterke vektlegging på samarbeid i systematiske nettverk på tvers av skoler og nivåer i utdanningssystemet, kan Jærskulen ha en positiv og igangsettende virkning med tanke på utvikling av et helhetlig arbeid knyttet til gjennomføring i videregående opplæring, fra planlegging til utforming, oppstart, gjennomføring og evaluering av tiltakene. Ikke minst kan det være fruktbart å samle arbeidet med gjennomføring av videregående skole og velge ut noen tiltak innenfor kategoriene: kontroll av oppmøte, veiledning og kurs som forberedelse til neste nivå.

Kontroll av oppmøte

Felles for arbeidet på ungdomsskolene og de videregående skolene er vektlegging av et systematisk arbeid med spørsmål knyttet til fravær og kontroll av oppmøte. Tiltakene kan også relateres til den overordnede kategorien *tidlig innsats*, dvs. at en legger vekt på å sette inn tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig.

Forskjellene mellom de to skoleslagene kan knyttes til hvordan deltakerne redegjør for rutiner for kontroll av oppmøte. Deltakerne fra ungdomsskolene beskriver fenomenet fravær i generelle termer og som primært et ansvar for kontaktlærer. I intervjuene med videregående skole blir det lagt større

vekt på at skolene har en stor grad av systematikk knyttet til kontroll av oppmøte. Særlig blir tiltak om registrering og oppfølging av fravær, og etablering av rutiner for tidlig kontakt med alle foresatte trukket frem som viktige strategier for å forhindre at elever slutter. Flere av informantene la vekt på at mens fravær tidligere var et ansvar for rådgiver, er det i dag mer og mer et ansvar for kontaktlærer, og at fravær knyttes til vektlegging av klasseledelse og lærernes relasjonskompetanse.

På bakgrunn av hvordan tiltakene med kontroll av oppmøte tematiseres i intervjuene, er det grunn til å tro at strategiene ved de videregående skolene har en høy grad av implementeringskvalitet. Dette kommer særlig til uttrykk ved at de videregående skolene legger stor vekt på systematikk og felles strategier og rutiner, blant annet ved at fravær inngår som et sentralt tema på faste møter mellom lærere og skoleledelsen, at ansvaret for registrering og oppfølging av fravær knyttes til kontaktlærer (i samarbeid med ledelsen) og at det legges vekt på etablering av tidlig kontakt med foresatte.

Veiledning

I intervjuet med lærere og rådgivere på *ungdomstrinnet* blir det nevnt mange ulike veiledningssituasjoner, fra uformelle spontane samtaler mellom lærer og elever, til formelle veiledningssamtaler i tilknytning til innsøking til videregående skole innenfor rammen av faget Utdanningsvalg. En del av veiledningsformene som nevnes bygger på generelle pedagogiske prinsipper for lærer-elev relasjon og klasseledelse. Veiledningen er imidlertid ikke satt i system, det er tiltak som oppstår spontant og etter behov. Lærerne og rådgiverne forteller at det er sporadisk satsing på denne tiltakskategorien. Det er kun ved aktiviteter knyttet til faget Utdanningsvalg at veiledningen er systematisk og sammenfattet i en plan.

Når det snakkes om veiledning i intervjuet med de *videregående skolene*, snakkes det stort sett om veiledning i form av uformelle spontane samtaler som inngår i lærer-elev relasjoner. I tillegg vises det til at skolene har ulike fagpersoner som også gir muligheter for veiledningssamtaler. Det kan være samtale med helsesøster, sosiallærer, rådgiver eller miljølærer og utviklingssamtaler med kontaktlærer. Det fremstilles ikke som et fast tilbud til elevene, det er mer et tilbud til elever som har behov for sosial støtte en periode i opplæringen.

Begge fokusgruppene forteller om veiledning som en del av den faglige og personlige oppfølging med tanke på elevenes gjennomføring av ungdomsskolen og videregående skole. Gjennomgående i begge intervjuene uttrykker deltakerne viktigheten av at veiledningen må preges av gode relasjoner, opplevelse av mestring og relevans. Et fellestrekk i de to intervjuene er at arbeidet med veiledning i stor grad preges av å være avgrensede, personlige og uformelle tiltak uten en overordnet systematikk. Selv om dette er en viktig del av lærerkunnskapen, kan det likevel være med å svekke kvaliteten ved veiledningstiltakene.

En måte å øke kvaliteten på veiledningen generelt, kan være at skolens ansatte samarbeider om å utvikle et felles fokus for hva veiledningen skal fokusere på, og at en legger vekt på kontinuitet og sammenheng i veiledningsforløp. Et annet forhold er at god veiledning forutsetter at lærere og rådgivere på ungdomstrinnet har god kjennskap om videregående skole, slik at veiledningen blir relevant for elevene. Ved å øke kjennskapet til neste utdanningsnivå vil implementeringskvaliteten på dette området forbedres.

Forberedelse til neste utdanningsnivå

Forhold knyttet til forberedelse til neste utdanningsnivå handler om overganger og hvordan skolene legger til rette for at elever kan håndtere de utfordringene de møter når de skal over til neste nivå. Det kan være knyttet til overgang fra ungdomsskole til videregående skole, eller fra opplæring i skole til opplæring som lærling etter det andre året i videregående skole.

Ungdomsskolene trekker frem ulike tiltak som rettes inn mot å forberede elevene til neste utdanningsnivå, fra samarbeid med foresatte til å tilrettelegger ulike utflukter til utdanningsmesser og lignende. Spesielt nevnes at elevene skal få informasjon om opplæringstilbud for å kunne velge riktig eller om hvordan de kan forbedre sine resultater med tanke på å kvalifisere seg for bestemte studietilbud. I intervjuene kommer det fram at deltakerne er usikre på hva slags effekt de ulike tiltakene har med tanke på gjennomføring i videregående skole. De uttrykker et ønske og behov om tilbakemelding fra videregående skole, som grunnlag for å kunne evaluere og videreutvikle arbeidet.

Ikke overraskende nevner deltakerne fra ungdomsskolene ulike tiltak for å forberede elevene til neste utdanningsnivå. Disse knyttes i stor grad til fagene Utdanningsvalg og Arbeidslivsfag. Hvordan ungdomsskolene organiserer arbeidslivsfaget og hvilket tilbud elevene får varierer. Ved en skole framstår faget som en integrert del av fagstrukturen på skolen, men på en annen er det mer preget av å være et ad-hoc tiltak som kan brukes når det oppstår spesielle behov. Det er rimelig å tro at implementeringskvaliteten vil være bedre ved en skole som har etablerte systemer og strukturer (proaktive tilnærming) enn der faget brukes for å håndtere et problem et år og ikke det påfølgende året (reaktiv tilnærming).

Med tanke på å gi elever som ungdomsskolene vurderer trenger ekstra tid og forberedelse i forbindelse med valg av videregående opplæring, ble det i intervjuet vist til eksempler på samarbeidsprosjekter mellom utdanningsnivåene om ulike yrker og studietilbud (mekkegruppe, bygg og anleggsuke, gartnerprosjekt, matematikkprosjekt o.l.) Disse tiltakene er imidlertid ikke satt i noe fast system, de varierer fra skole til skole, og det varierer *om* eller *når* de blir gjennomført fra det ene året til det andre.

Intervjuet med de videregående skolene trekker frem dagens praksis knyttet til formidling av informasjon fra ungdomsskolen ikke alltid er relevant for videregående skole. Dette kan vitne om at ungdomsskolen ikke har nok kjennskap til videregående skole og hvilken informasjon som er relevant. Når det gjelder implementeringskvaliteten i arbeidet med forberedelse til neste nivå framstår tiltakene som fragmenterte og tilfeldige. Ved å bli bedre kjent med hverandres systemer og ved å velge noen konkrete satsningsområder for *hva* og *hvordan* informasjonen skal formidles, vil også implementeringskvaliteten kunne forbedres.

Det er litt overraskende at intervjuet med de videregående skolene i så liten grad tematiserer forhold knyttet til forberedelse til neste nivå. Ved yrkesfagene på videregående skole er overgangsproblematikk knyttet til overganger fra vg1 til vg2, og til overgang fra opplæring i skole til lærekontrakt og opplæring i bedrift. Vi vet fra forskning at disse overgangene representerer utfordringer med tanke på at elever kan slutte når de møter problemer i forbindelse med de nevnte overgangene.

2.6 Oppsummering

Det overordnede målet i fellesprosjektet er å studere hvordan lærere involveres, engasjeres og lærer i aktiviteter tilknyttet innovasjoner i Jærskulen og å belyse hvilke mulige konsekvenser disse kan ha for lærerarbeidet og lærernes profesjonsutvikling.

Funnene i denne begrensede studien peker entydig på at skolenes arbeid med utdanningens overordnede mål om å øke elevers gjennomføring i videregående opplæring involverer samarbeid på tvers av skoler og nivåer i utdanningssystemet. Den engelske skoleforskeren Ainscow (2016) peker på at utvikling av en skole som er rettferdig og intellektuelt utfordrende for alle elever, stiller krav til samarbeid innen den enkelte skolen, så vel som samarbeid mellom skoler og mellom skoler og sivilsamfunnet. De perspektivene som Ainscow peker på er i høy grad relevante for de utfordringene som skolene i den foreliggende studien står overfor i arbeidet med å styrke elevers gjennomføring i

videregående skole. For det første viser funnene i studien at læreres arbeid og refleksjoner om tiltak og strategier som sikter på å øke elevers gjennomføring i videregående opplæring, omfatter både evner og vilje til å inngå i *forpliktende samarbeide med andre profesjonelle* både innen den enkelte skolen, med fagfolk på andre skoler og med personer og grupper utenfor skolesystemet.

Kunnskapsrapporten understreker betydningen av god implementeringskvalitet i tiltakene som blir iverksatt. Funnene i denne studien viser at skolene har etablert mange strategier og tiltak, men at disse ikke alltid gjennomføres på en systematisk måte. Gjennom å øke oppmerksomheten og systematikken ved gjennomføring av strategier og tiltak (planlegging, utforming, oppstart, gjennomføring og evaluering), vil disse kunne gjennomføres med bedre kvalitet. Det kommer frem i intervjuene at lærere har mye å bidra med i arbeidet med å styrke elevers muligheter for å gjennomføre videregående opplæring. Utfordringen er å øke kvaliteten i hvordan tiltakene gjennomføres (implementeringskvaliteten). *Lærere, både fra ungdomsskoler og videregående skoler framhever at de ser behov for et tettere samarbeid med andre skoler og med skoler på tvers av nivåene*, så vel som mellom skoler og sivilsamfunnet. Jærskulens strategi med utvikling av nettverk og forpliktende samarbeid gir gode rammer for utvikling av strategier og tiltak.

Når det gjelder strategier og tiltak knyttet til *oppfølging av fravær*, og til en viss grad også *forberedelse til neste nivå*, synes disse å ha god implementeringskvalitet. Særlig de videregående skolene, men også til en viss grad ungdomsskolene, beskriver ulike strategier og tiltak knyttet til oppfølging av fravær som bærer preg av god systematikk. Det virker som om det er stor enighet og oppslutning blant de ansatte om dette arbeidet. I arbeidet med fravær gripes det inn tidlig og problemer får ikke hope seg opp før det blir tatt tak i og at det blir tatt kontakt med foresatte eller eleven selv.

Når det gjelder tiltakskategoriene *veiledning*, kan det se ut til at tiltakene i en begrenset grad settes inn i en sammenhengende kontekst. Truslene er at tiltak som beskrives knyttes til den enkelte lærers «private» undervisningskompetanse og profesjonelle identitet, heller enn kollektiv kompetanse som reflekterer hele skolen. Dette kan være en risikabel strategi, ikke minst i situasjoner der målene er komplekse og der en ikke oppnår de resultatene en ønsker. Implementeringskvaliteten ved strategier og tiltak innenfor områdene veiledning kan utvikles og forbedres ved at de blir mer systematisert i planleggings-, iverksetting og gjennomføringsfasen.

Referanser

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. doi:10.1108/JPC-12-2015-0013.
- Borgen & Lødding (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. RAPPORT 39/2009.
<http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2010/evakl/5/utdanningsvalg.pdf>
- Bryne, M. (2014). *Prosjektbeskrivelse Jærskulen*. Førprosjekt NFR.
- Jærskulen (2016) *Kvalitet og utvikling i Jærskulen 2015*. Tilstandsrapport for 2015.
- Kleppe kommune (2015) *Kva skal du i morgon? Førebygga fråfal i vidaregåande opplæring*. Rapport frå Kleppe kommune.
- Lamb, S., Sandberg, N., & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lesesenteret/uis.no (2014) <http://lesesenteret.uis.no/konferanser-kurs-og-utdanning/skoleringer-og-skoleutvikling/lesing-og-skriving-som-grunnleggende-ferdighet-ny-giv-vgs/>, publisert 11.11.2014.)

- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer -Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU Step.
- Meld. St. 20. (2012-13). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NIFU (2009-12) *Evaluering av Kompetanseløftet 2015: Underveisrapport 1*.
- NIFU (2012) rapport 28, *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet - Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*.
- St. meld. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 30 (2003-2004) (Om utdanningsvalg, kap. 2).
- UDIR (2015) Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet. <http://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal>). Lastet ned dato 02.06.16.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among School-Aged Children and Youth. Campbell Systematic Reviews. no. 8*.

Kapittel 3

Profesjonsutvikling i samspillet

Utdanningsforbundet og Jærskulen

«At det er en prosess i det hele»

3.1 Innledning

«Det er på tide å forlange mer enn lydighet eller troskap mot byråkratiske pålegg. Det er på tide å få lærerne med på laget» (Hargreaves & Shirley, 2012, s.130). Forfatterne peker på tre former for profesjonalitet som er avgjørende i utviklingen av skolen; høyt kvalifiserte lærere, sterke og positive fagorganisasjoner og levende læringsfellesskaper. Med referanser til en amerikansk og kanadisk kontekst pekes det på betydningen av at lærernes fagforeninger tar en sentral rolle i endringsprosesser. Fagforeningsarbeidet må ikke begrenses til kun å gjelde rettigheter og betingelser for lærere, men i større grad omfatte grunnleggende spørsmål om profesjonsutvikling og heving av faglig standard i vid forstand. I en norsk kontekst vises det til spenninger i diskurser om lærerprofesjonalitet, mellom fagforeningen (Utdanningsforbundet) og styringsmakt (Mausethagen & Granlund, 2012). Mens politiske dokumenter vektlegger ansvarliggjøring (accountability), forskningsbasert praksis og spesialisering som sentrale element i heving av læreres status og legitimitet, fremheves forskningsinformert praksis og læreres ansvar for å ivareta kvalitet i utdanningen i fagforeningens (Utdanningsforbundets) profesjonsdiskurs. Disse ulike diskursene om lærerprofesjonalitet kan og beskrives som «professionalism from above» og «professionalism from within» (Evetts, 2013 i Dahl mfl 2016). I *Om lærerrollen* (Dahl mfl, 2016) pekes det på at Evetts bruk av begrepsparet indikerer at det heftes noe suspekt ved profesjonalisering ovenfra, mens profesjonalisering innenfra framstår som en mer genuin form. Det argumenteres videre for at den norske konteksten er annerledes enn den britiske konteksten Evett diskuterer, og at i en norsk kontekst kan ««profesjonalisering ovenfra» derfor også innebære en nødvendig og ønsket støtte og komplement til profesjonalisering innenfra» (Dahl mfl, 2016, s.38). Utvalget peker på et økende fokus på profesjonalitet og profesjonalisering både nasjonalt og internasjonalt, og at viktige problemstillinger i den sammenheng blir å undersøke «det rette balansepunktet mellom styring fra myndighetens side og lærernes eget arbeid for å styrke sin profesjonalitet» (Dahl mfl, 2016, s.20). Videre vises det til at profesjonsfellesskap kan framstå som gode oversettere av sentrale ambisjoner og at de i tillegg kan etablere gode dialoger mellom ulike styringsnivå ved skolen (lokal, sentrale myndigheter, foresatte og lokalsamfunn).

Utdanningsforbundet sentralt og KS har vært opptatt av at de tillitsvalgte må styrkes som utviklingsaktører gjennom aktiv deltakelse i utviklingsprosesser mellom arbeidsgiver og fagforening på alle nivåer (Utdanningsforbundet og KS 2011, Utdanningsforbundet 2015). I Utdanningsforbundets temanotat 3/16³ vises det til at et slikt samarbeid betinger samhandling mellom leder og tillitsvalgt som kjennetegnes ved involvering framfor informering (Øyum-Jacobsen

³ Lokalt partssamarbeid – om faglig utviklingsarbeid basert på norske samarbeidstradisjoner. Et temanotat i en serie om styring og kvalitet (2016)
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202016/Temanotat_2016.03.pdf. Nedlastet 27.09.2016

2011). Slike samarbeidsformer beskrives både som medbestemmelse og medskaping. Mens medskaping som begrep brukes om tillitsvalgte og lederes samarbeid om utvikling, knyttes medbestemmelse til arbeidsforhold, arbeidsmiljøforhold og de faglige rettighetene som er formulert gjennom lov- og avtaleverk. I lys av hovedavtalens presisering av *felles ansvar* problematiserer temanotatet forholdet mellom medbestemmelse og medskaping, og det argumenteres for at det kan være hensiktsmessig med en tydeligere avklaring når nye begrep introduseres.

Jærskolen og Utdanningsforbundet har gjennom flere år etablert og utviklet nettverk for tillitsvalgte på ulike nivå. Ambisjonen har vært å utvikle kompetanse innenfor skoleutvikling, gjennom medbestemmelse og medskaping. «Profesjonsutvikling i Jærskulen skjer i samspel mellom aktørane, bygd på eit fundament av medbestemming og inkluderande medskaping» (Jærskulen 2014)⁴. Denne delstudien omhandler partssamarbeid i Jærskulen med spesielt fokus på samspillet mellom Jærskulen og Utdanningsforbundet. Følgende forskningsspørsmål var utgangspunkt for studien: *Hvilke utviklingsaktiviteter er satt i verk i innovasjonen og hvorfor - og hvordan relateres disse til lærernes kvalifisering for profesjonsutøvelse?*

Det har vært gjennomført fokusgruppeintervju med tillitsvalgte på kommunenivå og arbeidsplassnivå. Intervjuene har vært knyttet til ulike utviklingsaktiviteter/tiltak som er satt i verk for tillitsvalgte i Jærskulen og de tillitsvalgtes erfaringer med disse. Det har også vært fokus på hvordan rollen som tillitsvalgt avklares og forstås av hovedtillitsvalgt og arbeidsplassstillitsvalgt, og hvordan de ulike aktivitetene gjennom nettverkene relateres til lærernes profesjonsutøvelse.

Wadel (2008, s. 3) trekker fram at bevegelse fra svake læringskulturer til sterkere læringskulturer kan være et resultat av «(...) erkjennelsen av at man faktisk er deltaker i utviklingen av en lærende organisasjon». Funn fra undersøkelsen viser at etablering av nettverk har hatt betydning for utvikling av rollen til de tillitsvalgte. Funn forteller også om medbestemming og medskaping på ulike nivå, i forhold til egen arbeidsplass, i nettverket for tillitsvalgte og også i møte med det kommunale nivået. I forhold til profesjonsutvikling vektlegges en bevissthet knyttet til Utdanningsforbundets to-beinsstrategi med et tydeligere fokus på skoleutvikling som et arbeidsområde for de tillitsvalgte. Vi vil videre kort beskrive metode (utvikling, gjennomføring og analyse av intervju). Deretter presenteres og utdypes det som betegnes som hovedfunn. Hovedfunn diskuteres så opp imot den konteksten som beskrives innledningsvis, og det pekes tilslutt på noen problemstillinger som kan være aktuelle i det videre samarbeidet mellom Utdanningsforbundet og Jærskulen.

3.2 Metode

I innhenting av data har vi benyttet oss av kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) med HTV (hovedtillitsvalgte) og ATV (arbeidsplassstillitsvalgte) i Jærskulen. Intervjuene ble gjennomført i forhold til en intervjuguide (Vedlegg 1) utarbeidet med utgangspunkt i *Grunnlagsdokument for ATV nettverk og ATV rolla i Jærskulen (2014)*.

Det ble planlagt ett fokusgruppeintervju med HTV (4 deltakere, 1 fra hver av kommunene) og to fokusgruppeintervju med ATV (4 deltakere, 1 fra hver av kommunene i begge intervjuene). Følgende utvalgsriterier lå til grunn for forespørsel som gikk ut til ATV om deltakelse:

- Alle kommunene skulle være representert i begge fokusgruppene
- Både barneskole og ungdomsskole skulle være representert i begge gruppene
- Det skulle være variasjon i skolestørrelse i begge gruppene.

Hovedtillitsvalgt i en av kommunene var behjelpelig med å velge ut ATV i forhold til utvalgsriterier, og første henvendelse til ATV gikk gjennom HVT. I brevet som fulgte forespørselen ble ATV bedt om å

⁴ Grunnlagsdokument for ATV nettverk og ATV rolla i Jærskulen

svare direkte til forskere ved UiS. I samme brev ble også deltakerne informert om formål og hovedtemaer i intervjuet.

Av ulike årsaker viste det seg vanskelig å rekruttere ATV til intervjuene. En ATV ønsket ikke å delta uten å oppgi grunn. To ATV hadde ferie/fri på det tidspunktet intervjuet skulle foregå. Tidspunktet for intervjuene viste seg og å sammenfalle med en periode på skolene hvor flere ATV oppga at det kolliderte med utviklingssamtaler. Til sammen ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer, ett med 4 HTV og ett med 3 ATV. En kommune var ikke representert i gruppen med ATV.

Fokusgruppeintervjuet med ATV kan ikke sies å være representativt for alle ATV i Jærskolen, men i intervjuet belyses mange interessante problemstillinger som kan være av betydning for det videre arbeidet med nettverk for tillitsvalgte i Jærskolen.

Begge intervjuene ble transkribert og lest igjennom med ulike formål. En første gjennomgang var en grovsortering av svar på spørsmål i intervjuguiden. Deretter ble de ulike svarene gruppert i tematiske enheter. Tilslutt ble tematiske enheter organisert og skrevet frem som tre sentrale tematikker som ble tydelige på tvers av intervjuene; tillitsvalgtrollen, nettverk som læringsfellesskap og et systemisk fokus.

3.3 Presentasjon av funn

3.3.1 Tillitsvalgtrollen

Mer krevende, mer deltakende og involvert

Det fortelles om en større bevissthet knyttet til Utdanningsforbundets Profesjonsetiske plattform (2009). Både HTV og ATV trekker frem at de har blitt mer bevisst Utdanningsforbundets to-beinstrategi «at vi har to bein som vi står på. Både det profesjonsetiske og det som handler om rettigheter at det er ikke bare at vi skal ut og kjempe for hvilke rettigheter vi har i forhold til lønn og arbeidsvilkår, men vi har et etisk og. Vi har en profesjon, vi har et yrke vi skal være stolte av» (HTV).

Rollen som tillitsvalgt beskrives som krevende. På spørsmål om hva som skiller rollen til tillitsvalgte i Jærskolen fra den tradisjonelle tillitsvalgtrollen trekker HTV fram forventninger om å lese faglitteratur, aktuelle artikler etc. «Jeg tror våre tillitsvalgte vet mer om NOU-er, Ludvigsenutvalget ... enn bare de normalt tillitsvalgte, nettopp på grunn av at de får dette tilsendt og så får de i oppgave at de skal forberede seg litt til disse samlingene våre». HTV trekker fram viktigheten av at dersom tillitsvalgte i skolen også skal være en pådriver i utviklingsprosesser ved egen skole trenger de kunnskap om skolen. Det vises også til nødvendigheten av å ivareta medlemmers rettigheter/arbeidsforhold. Her trekkes fram avtaler som er blitt gjort kollektive i Jærskolen, eksempelvis mindre elevtall og likt kontaktlærertillegg. En respondent påpeker at dette ikke fikk noen effekt i egen kommune fordi de allerede hadde et lavt elevtall, men legger til: «(...) men sum summarum så tror jeg de aller fleste har sett det positive. Og spesielt når kontaktlærertillegget øket. Det var liksom pluss».

Sammenlignet med en annen stor kommune oppleves oppgavene som ATV tillitsvalgt i Jærskolen som «tyngre», «mer krevende», men og at de som tillitsvalgte opplever seg som «mer deltakende». «Du er mer synlig. Du vet mer om skolens indre liv. Du vet mer hva som skjer. Du blir tryggere på deg selv i rollen på en måte, samtidig som du får en faglig påfyll når det gjelder profesjon som jeg ikke hadde fått ellers». Merarbeid løftes fram av de fleste tillitsvalgte. En ATV løfter fram opplevelsen av mestring og gledesaspektet ved rollen: «Ja, jeg skulle til å si, det gjør jo jobben gøyere. Det er jo alt dette som gjør at det er gøy. Og jeg ser jo at rollen ut mot de klubbmøtene vi har på jobb, de er blitt mye mer, mye bedre vil jeg si, men jeg vet selv at jeg er mye mer bevisst, jeg gjør et mye mer grundig arbeid i forkant og planlegger bedre, og har oftere klubbmøte enn før. Mer bevisst på hva slags innhold».

HTV trekker frem utfordringene til ATV og ansvaret HTV kjenner på overfor ATV sin arbeidshverdag. Mange nye oppgaver og forventninger legges på ATV. HTV viser også til at ressursene ikke samsvarer med de nye oppgavene ATV har fått i Jærskolen. Tid, kompetanse og funksjonstillegg nevnes som eksempler på ting som ennå ikke er på plass. «Da tenker vi på sånne ting som bedre tilrettelagt tid for de tillitsvalgte, eller et funksjonstillegg, eller at de blir verdsatt. At vi nå så målrettet går inn for å heve kompetansen til de tillitsvalgte, altså ruste dem til å være med i skoleutvikling. At det tar jo mye mer tid for den tillitsvalgte å gjøre alle disse ekstraoppgavene». HTV opplever at ATV blir stående i en skvis mellom «elevene på den ene siden og oppgaven som ligger på de som tillitsvalgte». Dette kan igjen føre til at mange velger lærergjerningen fremfor tillitsvervet, og det kan derfor bli en utfordring å rekruttere ATV. Jærskolen, med et fokus på skoleutvikling og medskaping, krever mye av ATV tillitsvalgte sett fra et HTV perspektiv «Det er forventninger om hva tillitsvalgte skal være med på, men regnestykket går ikke opp. Så er det det at når regnestykket viser at læreren må være mer tillitsvalgt enn lærer, så går det utover elevene» og «Det er også noe med at jobben de gjør på skolen har fått en helt annen karakter og vi krever mye mer av de. Vi er mye mer på dem enn vi noen gang har vært også». Det forventes at ATV skal drive klubben i forhold til skoleutviklingsprosesser, «og det er en helt annen mentalitet enn (...) Ja, og det tror jeg er et vesenspoeng. I skifte av perspektiv fra tillitsvalgte i fra en sånn god gammel lønn- og arbeidsvilkår til medskaping». Med utgangspunkt i arbeidsoppgavene til tillitsvalgte ved de enkelte skolene og eksisterende ressurser. «(...) så står de i spagat mellom tiden som vi forventer de skal gi inn i dette (...) kravene om at det er obligatoriske samlinger (...) og ikke minst også at de er lærere først og fremst. Hva skjer da med klassen som de må til stadighet forlate fordi at de er med på så mye? Det er altså et standpunkt i forhold til hvor mye kan vi nå lenger sånn som situasjonen er med tidsbruk»

3.3.2 Nettverk som læringsfellesskap

Kollektiv identitetsutvikling, profesjonsfellesskap, prosessorientert

Både HTV og ATV tillitsvalgte er svært positive til etablering av nettverk. De uttrykker at de har fått faglig påfyll gjennom ulike eksterne foredragsholdere (akademia, rektorer) og gjennom å lese felles relevant litteratur (eks. *Den fjerde vei*, Hargreaves & Shirley, 2012.) Nettverkene oppleves verdifulle og noe som både HTV og ATV ønsker å videreføre. HTV trekker fram betydningen av det kollektive som viktig for tillitsvalgte i Jærskolen. De viser til ulike tradisjoner og ulike kulturer som kan prege klubbene, hvor det kollektive blir et redskap i å møte utfordringer og motstand i egen klubb. «Det er en veldig ensom jobb. Så jeg tror jo mer vi klarer å ruste dem til å kunne stå sammen. Selv om du er alene der, så er du ikke alene i kommunen og du er ikke alene i et større perspektiv». En HTV tar i bruk bilder fra fotballen og trekker fram at: «Den selvstyrte lærers tid er forbi. Gode enkeltspillere er viktig, men ikke tilstrekkelig for å bygge et godt lag (...) At det der med det kollektive ansvaret (...) Det er så viktig. Men så vanskelig å få til.». En annen HTV bruker bildet om å «springe i hamsterhjulet» om skolenes daglige praksis og peker på nettverkene som en arena for tillitsvalgte til å løfte blikket og se lengre frem. «Når en da tar steget og etablerer nettverk, jobber slik, så ser en «Oi! Jeg fikk jo kjempe mye ut av det: jeg har jo hvilepuls når jeg kommer på jobb».

Deling av erfaringer, etablering av gode relasjoner mellom deltakerne og bygging av bånd oppleves også positivt av ATV tillitsvalgte «Det føler jeg fungerer veldig bra (...) hvis du har et problem med din skole så kan vi og diskutere det der, for det er tross alt så mange forskjellige skoler at vi kan jobbe med å hjelpe hverandre frem i dette her». Respondentene gir tilbakemelding om at nettverkene styrker arbeidet med to-beinsstrategien og gir trygghet til at ATV lettere tør ta profesjonsetiske drøftinger i eget personale «Og det er jo nytt at jeg står i klubben og begynner å snakke om ... og tar sånne drøftinger på dette, hvordan det er i hverdagen. Tar gjerne opp problemstillinger som vi møter på. Det har jeg aldri gjort før. Så det er en bevissthet som de har gjort». En respondent trekker også fram viktigheten av at Jærskolen og de tillitsvalgte arbeider for like rettigheter for tillitsvalgte og lærere, «jeg liker jo at de har litt felles politikk på ting, som for eksempel at der er 17 elever pr. kontaktlærer, og sånne ting, at kommunene blir litt mer samkjørte».

Både HTV og ATV løfter frem positivt organisering og struktur i nettverkene. HTV trekker inn det prosessorienterte og arbeidet i ulike gruppedialoger som eksempel på at tillitsvalgtrollen er i endring i Jærskolen. «Så jobber vi i en prosess frem en måte til å ta dette videre i klubben for å ha gruppedialoger. Vi har jo brukt noe som heter dialogspillet med påstander og slikt, der vi forventer at de på en måte skal lede et klubbmøte der de har profesjonshatten godt på og så skal dele dette med sitt personale». ATV tillitsvalgte forteller at de gjennom nettverkene i Jærskolen har lært og tatt i bruk flere nye arbeidsmåter. Disse oppleves som godt egnet når ulike temaer og saker skal tas opp ved egen skole og i eget personale. Arbeidsmåtene er aktiviserende og skaper dialog, refleksjon og engasjement. «Dialogspillet. Og det ble godt mottatt, for det er en annen måte å jobbe med det enn at jeg står og snakker. Så det var et tips jeg tok med meg og inn til klubben». En respondent fremhever at gode tips som oppleves som meningsfulle har større effekt enn for eksempel lesing av forskningsbasert litteratur. «Så jeg tror i vår hverdag så er det bra å få tips, sånn som for eksempel så, ja, hvordan du kan gjør ting, *Den fjerde vei* og alt det der. Men samtidig dele, få erfaringer, få tips som vi tar med oss inn i klasserommet, inn i hverdagen, inn med kollegaer, det er det som er det mest nyttige på en måte. Og det er da du reiser hjem fra det kurset og tenker «I dag har jeg lært noe. Det er det. Ikke hvis du får tips om å lese en bok og sette deg inn i den, det er ikke det vi trenger i hverdagen».

3.3.3 Et systemisk fokus

Sammenheng mellom ulike nivå, myndiggjøring og ansvarliggjøring

HTV hevder at Utdanningsforbundets profesjonsetiske plattform blir synliggjort gjennom Jærskolen «For meg så har Jærskulen handlet om, for lærere da, den profesjonsetiske plattform i praksis. Målet om å forankre plattformen. Få ut i praksis de prosessene vi starter opp, den bevisstgjøringen, det at en lærer er ikke lenger den selvstyrte som lukker igjen klasseromsdøren og lever sitt eget liv.» Samarbeidet i Jærskulen har klart å styrke fokuset på den profesjonelle læreren. «Jeg tror fokuset i Jærskolen er med på å styrke fokuset på profesjonsetikk. For jeg vet ikke om jeg vil si at forbundet er med på å presse så mye på den profesjonsfoten som vi gjerne gjør i Jærskolen.» HTV viser videre til det systemiske i Jærskolen og trekker fram tillitsvalgtrollen og fordelene med å involvere Utdanningsforbundet gjennom HTV i prosesser og beslutninger som gjøres «... det er nok noe av den store fordelene med at Utdanningsforbundet i så stor grad er invitert inn i alle prosesser. Vi myndiggjør de tillitsvalgte og ansvarliggjør, og skoleeier myndiggjør og ansvarliggjør rektorene. Vi har samme mål på en måte. Det synes i alle fall jeg er en trygghet og en tillit å få». Det vises til sammenkopling mellom tre ulike nivå «(...) men det jeg liker med Jærskulen er at den er på tre forskjellige nivå. At vi har de her samlingene som er bare for tillitsvalgte, som de hovedtillitsvalgte leder. Og så har vi de som tar opp tema og sånn hvor rektor og eventuelt inspektørene er med. Og så har vi den siste som vi var med på hvor vi diskuterte den her tilstandsrapporten og da er jo politikerne der og. Og det og synes jeg var veldig interessant – å møte politikerne og høre hvordan de tenker, for det er jo de som faktisk bevilger oss penger». Det trekkes og frem at kommunalsjefene har oppfordret lederne til å ta de tillitsvalgte med inn i utviklingsgruppen. HTV viser til behovet som tillitsvalgte har til å være deltakende og skapende i de ulike prosessene ved egen skole dersom to-beinsstrategien skal ivaretas «Det handler om å være der det skjer og være involvert». I forhold til ATV så er dette ikke bare et spørsmål om å få være med, men og en form for skoloring av tillitsvalgte i forhold til å utvikle denne rollen «Så det var også en veldig utvikling med erfaringsdeling, men også med kursing i hvordan får du faktisk lederen med og hvordan kan vi være med å bidra på medskapning, rett og slett».

Arbeidet på tvers i nettverk kan bidra til skape en felles forståelse og en felles praksis på tvers av skoler i Jærskolen. Et eksempel fra HTV er diskusjon om ny arbeidstidsavtale. «Vi diskuterte den nye arbeidstidsavtalen, da var rektorene der og. Og det var veldig nyttig for da fikk vi samme versjon og da var det jo på en måte både KS og Utdanningsforbundet som hadde det her møtet i lag. Så da, da

fikk i en felles forståelse for hvordan denne her skulle tolkes». Fra ATV oppleves en sammenheng i tema som er tas opp i de ulike nettverkene «Og veldig ofte er det og tema som blir tatt, altså rektorene har det for seg, og vi har det sånn at vi kjører samme tematikken».

HTV peker på et systemisk perspektiv som redskap for å løfte stemmene «Og derfor så tror jeg nok det er noen som tenker at dette er styrt ovenfra og ned. Men det er noen systemer som må være på plass for å kunne ta i bruk, bruke stemmen som kommer i fra gulvet.» Det vises til nettverk og dialogmodellen som eksempel på slike system «(...) vi må få litt det der grunnlaget at de begynner å se nytten av det. Og det er jo det som vi prøver å så inn den nytten av å sitte sammen med andre skoler, som noen skoler har klart. Men vi kan ikke komme og si at nå skal alle gruppene ha sånn og sånn, for da blir det toppstyrt og det er jo ikke det vi ønsker». HTV viser til at både begrepet *Jærskolen* og begrepet *Medskaping* framstår som ulikt fra lærer til lærer og fra skole til skole. «Og det er jo en av de store utfordringene våre også da er hvordan skal vi få det arbeidet og den samme type tankegang som vi tenker i styringsgruppen (...) få det inn både i ATV, men også i ledergruppene altså at det gjennomsyrrer litt hele (...) for vi er veldig flinke på toppen.» En ATV peker eksempelvis på at fokuset på to-beinsstrategien kan oppleves som ny og uvant for medlemmene ved egen skole «Medlemmene er pr dags dato mest opptatt av arbeidsrettigheter og arbeidsvilkår. Det å bruke tid i klubben gjerne, til det andre, det er ikke alltid like positivt mottatt. Du har en vei å gå. Det er en endringskultur her som vi må gi tid, det skjer ikke over natta».

ATV samtykker i at hovedtillitsvalgte og ledere i Jærskolen har størst innflytelse, men opplever at strukturen gir muligheter for medskaping og medinnflytelse «Altså vi er ett hakk under de, men samtidig så blir vi hørt og informert, og vi får komme med hva vi mener»

ATV uttrykker at de i større grad enn tidligere får være med i hele utviklingsprosesser ved egen skole. At de er med fra start til slutt og ikke bare blir informert om vedtak og beslutninger som er bestemt. «Nei, jeg og tenker skolens utviklingsområder i medskaping (...). At du går inn på de tingene der som skolen skal jobbe med som område. Og jobber da, og da må du gjerne være med i ledergruppen og plangruppa som vi har på vår skole, for å ta del i det (...). Det er ikke sånn at du får en ferdig ting, eller bare der skal vi ta en avgjørelse, men du er med i prosessen fra ide til produkt».

HTV trekker fram at forståelsen av begrepet medskaping i Jærskolen har tatt tid og at «(...) dette har vi vært nødt til å kna». Medskaping handler om å få lov til å delta i utviklingssamtaler med beslutningstakere «der en kan diskutere åpne spørsmål, ikke ta stilling til forslag. Det er det som er den store forskjellen». Medskaping blir beskrevet som å inngå i åpne diskusjoner med muligheter for innspill «(...) at når en diskuterer åpne spørsmål, så kikker en på det med nysgjerrighet og en ønsker at ordet skal være fritt og at det er uformelt og at en skal komme med innspill for å – for å snakke hverandre kloke i en sak». De trekker fram likeverdighet som både en forutsetning, men også en konsekvens av tilnærmingen. «Vi er likeverdige ressurspersoner inn i en gruppe». En utfordring med Jærskolen og medskapingsprosesser at disse er best kjent hos de som har aktive roller. De trekker fram at prosessene er tidkrevende og at dialogen med klasserommene må komme fram «(...) lange prosesser og så frø der nede. Og kanskje noe av det som gjenstår og der vi har kommet minst, det er altså frøene fra den enkelte skole ut i klasserommet».

3.4 Oppsummering

Hvilke utviklingsaktiviteter er satt i verk i innovasjonen og hvorfor - og hvordan relateres disse til lærernes kvalifisering for profesjonsutøvelse? Dette var forskningsspørsmålene som var utgangspunkt for denne delstudien. Nettverk fremstår som en sentral organiserings- og arbeidsform i Jærskolen, og i denne studien er det særlig fokus på nettverkene for tillitsvalgte som utviklingsaktivitet i innovasjonen (Jærskolen). Dahl mfl (2016) fremhever at «profesjonalisering ovenfra» kan være støtte og komplement til «profesjonalisering innenfra». Våre funn peker på at

nettverkene for tillitsvalgte i Jærskolen arbeider med å «oversette» sentrale ambisjoner gjennom dialogiske prosesser og involvering av de tillitsvalgte. Funn peker også på at nettverkene for tillitsvalgte bidrar i arbeidet med etablere gode dialoger mellom ulike styringsnivå ved skolene. Opplevelse av medskaping og aktørskap i utviklingsprosesser kan ifølge Wadel (2008, s. 31) resultere i at ansatte «(...) innser hvordan en selv sammen med medarbeidere kan være med på å utvikle en «sterkere» læringskultur». De tillitsvalgte understreker viktigheten av at «det er en prosess i det hele», og nettverkene for tillitsvalgte i Jærskolen framstår i denne del studien som sterke læringskulturer i utvikling og styrking av tillitsvalgtes profesjonsbevissthet. Våre funn viser at etableringen av nettverk oppleves av de tillitsvalgte som positivt i utvikling av tillitsvalgtrollen og som støtte i det arbeidet som gjøres i møte med eget personalet ved egen arbeidsplass.

I nettverkene har det vært vektlagt skoleutvikling som medskaping, og tillitsvalgte erfarer at de involveres i, mer enn informeres om (Øyum-Jacobsen 2011) utviklingsprosesser på ulike nivå. Både HTV og ATV peker på større ansvar og myndighet som aktør i skoleutviklingsprosesser. De tillitsvalgte gir ikke uttrykk for at de opplever noen konflikt mellom tradisjonelt fagforeningsarbeid og fagforeningens rolle som aktør i skoleutvikling, men ATV peker på utfordringer i å endre kulturer på egen skole. I det videre samarbeidet mellom Jærskolen og Utdanningsforbundet kan det være nyttig å tematisere tydeligere balansen mellom tradisjonelt fagforeningsarbeid og forventninger om medskaping og deltakelse i skoleutviklingsprosesser, både for de tillitsvalgte og for lærere i Jærskolen. Hva er/blir balansen mellom disse, jfr Dahl mfl (2016, s.20) som fremhever at det er viktig å utforske «det rette balansepunktet» mellom styring fra myndighetens side (her forstått som Jærskulen) og lærernes eget arbeid for å styrke sin profesjonalitet».

Det systemiske perspektivet med sammenkopling av de ulike nivåene i Jærskolen blir trukket fram som et virkemiddel til å skape sammenheng og kontinuitet, og det vises til nødvendigheten av systemer «for å løfte stemmen fra golvet». Samtidig forteller de tillitsvalgte at nettverkene har størst betydning for dem selv. Våre funn forteller i liten grad om hvordan fagforeningen som medskaper og aktør i skoleutviklingsprosesser oppleves og praktiseres ute på skolene, men peker i retning av at nettverkene ser ut til å fungere som profesjonsfelleskap (Dahl mfl 2016) på tillitsvalgtnivå mer enn ute på skolene. Det ville vært interessant å følge denne problemstillingen videre for å få en større forståelse av hvordan lærerne opplever fagforeningens rolle i utviklingen av Jærskolen. En utfordring for Jærskolen blir å kople de ulike nivåene enda tettere på hverandre, slik at «stemmen fra golvet» kan bli tydeligere.

De tillitsvalgte forteller om en rolle som er blitt endret. Fra en rolleforståelse som tradisjonelt har vært knyttet til å ivareta medlemmers rettigheter til i større grad være delaktig og involvert i prosesser ved egen skole. Slik kan det se ut som at Utdanningsforbundet er en betydningsfull aktør i utviklingen av Jærskulen (jfr Hargreaves & Shirley, 2012). Merbelastningen for ATV tillitsvalgte er en problemstilling som blir trukket fram av de fleste respondenter. HTV gir uttrykk for at tildelte ressurser til tillitsvalgtarbeid i Jærskulen ikke samsvarer med oppgaver som det forventes at ATV skal være med på. De tillitsvalgtes uttrykker stor lojalitet til egne elever og kjerneoppgavene i klasserommet. Det oppleves som problematisk når arbeidet som tillitsvalgte kommer i konflikt med disse. Ubalanse i denne sammenheng kan gi utfordringer i å sikre rekruttering og føre til stor grad av «turnover». Det var vanskelig å rekruttere ATV til å delta i intervju, men de ATV tillitsvalgte som deltok framsto som positive til samspillet mellom Jærskolen og Utdanningsforbundet. En problemstilling knyttet til et lite utvalg og få antall deltakere løfter fram spørsmålet om arbeidsbelastningen for ATV i Jærskolen er for stor. Jærskolen vil profitere på å gå nærmere inn på denne problemstillingen sammen med Utdanningsforbundet for å sikre en bærekraftig modell som ivaretar samarbeidet mellom Jærskulen og Utdanningsforbundet.

Referanser

- Dahl m fl (2016) Om Lærerrollen <http://khrono.no/sites/khrono.no/files/rapport-om-laererrollen.pdf>
Lastet ned 23.09.2016
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012) *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring av skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jærskulen (2014). *Grunnlagsdokument for ATV nettverk og ATV rolla i Jærskulen*
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism; current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, Vol.27, No. 6, November 2012, 815-833
- Utdanningsforbundet (2016) *Lokalt partssamarbeid – om faglig utviklingsarbeid basert på norske samarbeidstradisjoner. Et temanotat i en serie om styring og kvalitet*
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202016/Temanotat_2016.03.pdf. Lastet ned 23.09.2016
- Utdanningsforbundet (2015): *Rammer for ledelse i utdanningssektoren – utfordringer og muligheter*. Temanotat 2/2015.
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202015/Temanotat_2015.02.pdf lastet ned 23.09.2016
- Utdanningsforbundet og KS (2011): *Ledelse og tillitsvalgte sammen om den gode utdanningsledelse*. Kommuneforlaget. <http://www.ks.no/globalassets/vedlegg-til-hvert-fagomrader/utdanning-og-oppvokst/skole/utdanningsledelse.pdf> lastet ned 23.09.2016
- Øyum-Jakobsen, K. (2011): - *Nei, den tillitsvalgte har ingenting med ledelse å gjøre*. Om partssamarbeid i skolen. Hva preger den tillitsvalgtes rolleforståelse i møtet med skoleleder, og hvordan manifesteres denne sett i lys av Hovedavtalens intensjoner om partssamarbeid? Masteroppgave i skoleledelse. NTNU
https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267794402/jacobsen_2011.pdf/7e519dfc-0e4a-4968-a502-f544771e24e4 lastet ned 23.09.
- Wadel, C. (2008): *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kapittel 4

Ipad i Jærskulen.

4.1 Innledning

Formålet med denne delstudien er å få kunnskap om hvordan lærere tar i bruk digital teknologi i klasserommet. Vi har fokus på Ipad, da innføring av dette verktøyet er et eget satsningsområde i mange av Jærskulene. Vi er opptatte av lærernes egne erfaringer, og på hvilke måter de bruker og passer Ipad inn i sin didaktiske hverdag. I følge sluttrapporten fra prosjektet Ark & App ved Universitet i Oslo⁵ er teknologi i skolen ikke et spørsmål om hvor mye eller hvor lite, men et spørsmål om hvordan læreren klarer å skape forutsetninger for bruk av digitale ressurser som støtter læreprosesser. Delprosjektets utgangspunkt har derfor vært følgende to forskningsspørsmål:

*Hvordan påvirker innføringen av Ipad den didaktiske konteksten fra lærernes ståsted?
Hvilke mulige konsekvenser kan denne påvirkningen ha på lærernes profesjonsutvikling?*

4.2 Metode

Datagrunnlag består av tre fokusgruppeintervjuer gjennomført med et utvalg lærere fra tre forskjellige skoler. Gruppene ble rekruttert av kommunens kontaktperson. Gjennom samtykkeskjema ble det informert om prosjektets hensikt, og at alt materiale ville bli anonymisert. Det ble ikke samlet inn sensitive personopplysninger. Lydopptak av intervjuer ble slettet ved prosjektavslutning. Intervjuformen ble gjort så virkelighetsnær som mulig, både når det gjelder språk og innhold. Utgangspunktet for intervju spørsmålene var innføring av Ipad i skolehverdagen, bruksområder samt fordeler og ulemper ved slik bruk. Opptak av intervjuene ble transkribert og deretter gjennomgått i flere runder med tanke på opprettelse av kategorier for tolkning av materialet. Vi kom frem til disse hovedområdene: *Klasseromsdynamikk, tilpasning av undervisningen* samt *læreres profesjonsutvikling*. Opprettelsen av disse tre meningsbærende kategoriene i datamaterialet er tuftet på metodiske prinsipp fra innholdsanalyse i så måte at datamaterialet selv gir indikasjoner på mulig meningsfull inndeling med utgangspunkt i meningsbærende kategorier. Slike kategorier må være store nok til å ha meningsbærende betydning, men samtidig små nok til å kunne fange opp kompleksiteten i datamaterialet (Krippendorff, 2013: 102). Et annen metodisk grunnlag er hentet fra *grounded theory* i så måte at opprettelsen av meningsbærende kategorier skjer som en konsekvens av forskerens møte med datamaterialet og datamaterialets egenart, dvs. hvilke forhold som faktisk omtales. På den måten er den meningsdannelse som har foregått også en konsekvens av forskernes forståelse av hva datamaterialet tilkjenner i et fortolkende perspektiv (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2014; Urquhart, 2013).

4.3 Overordnet teoretisk ramme for tolkning av intervjuene

Vårt fokus har vært på tre meningsskapende pilarer i klasserommet hvor Ipad'en innføres. Disse tre pilarene er Ipaden som grenseobjekt for didaktiske utprøvinger, den didaktiske konteksten samt lærernes oppfatninger av koblingen mellom didaktiske utprøvinger i den didaktiske konteksten. Mening har således blitt skapt i et samspill mellom lærernes oppfatninger knyttet til de nevnte to hovedfaktorer i klasserommet i en triadisk struktur med lærernes meningsdannelse på et overordnet hierarkisk nivå. I tillegg blir vår egen tolkning av materialet tilføyd som enda et meningsskapende element i prosessen. Mening er et begrep som det er vanskelig å favne entydig. Mening kan uansett

⁵ Med Ark og App: Bruk av læremidler og ressurser på tvers av arbeidsformer, Universitetet i Oslo 2016.

forstås i lys av Max Weber's fortolkende sosiologi med dens fokus på diskurs og språk som en arena hvor aktørene i en gitt samhandling skaper en felles forståelse i det som skjer (Roth & Wittich, 1978). Slik kan meningsdannelse forstås som resultatet av en samhandlingsprosess hvor konteksten konstrueres i en gjensidig aktivitet blant dem som deltar i samhandlingen. Et slikt syn på meningsdannelse fordrer aktive, viljestyrte deltakere i samhandlingsprosessen. I vårt delprosjekt legger vi i tillegg til grunn at et grenseobjekt i form av det didaktiske verktøyet Ipad bidrar i den meningsdannelsen som foregår i klasserommet i det triadiske forholdet som tidligere er nevnt i form av Ipad, den didaktiske konteksten og lærernes oppfatninger av det forløp som utvikler seg. Den didaktiske konteksten består av både elever som aktive brukere av Ipaden, men også lærernes handlinger i klasserommet i form av organisering og tilbakemeldingsrutiner i løpet av det pedagogiske arbeidet med elevene. På den måten inngår også lærernes handlinger i den pågående meningsdannelsen med utgangspunkt i det faktum at kontekst skapes som en konsekvens av både ytringer og fysiske handlinger som oppstår i løpet av en gitt samhandlingsprosess. Slik endres grunnlaget for samhandlingen i en konstant prosess hvor mening oppstår (Levinson, 1983:276). Språket er en viktig bidragsyter for at denne meningen skal komme til uttrykk (Filliettaz, 2002). Begrepene mening og diskurs er dermed forstått i et bredere kommunikasjonsperspektiv (Jaworski & Coupland, 1999, 2006: 6; Schiffrin, Tannen & Hamilton, 2001, 2003). Lærernes oppfatning av de didaktiske konsekvensene av innføringen av Ipad vil derfor være resultatet av en kompleks meningsskapende prosess som dette delprosjektet tar mål av seg til å sortere i form av de tre meningsbærende enhetene som har blitt anvendt i analysen av datamaterialet.

4.4 Presentasjon av resultater

4.4.1 Klasseromsdynamikk

I materialet ser vi at lærerne beskriver endringsprosesser i klasserommet, både når det gjelder lærernes og elevenes arbeidsmåter samt i samhandling og kommunikasjon. Vi har kalt det endringer i selve *klasseromsdynamikken*. Dette kommer frem gjennom ulike sidetemaer som variasjon i interaksjonsformer og kollektiv deltakelse med deling av produkter og prosesser og en «forenklet digitalt hverdag» i forhold til fravær av kabler, trege PCer og rot i elevenes hyller og ransler. Et viktig poeng er at elever som har lav mestringsgrad får mulighet til økt selvfølelse ved at de faktisk klarer å lage flotte presentasjoner og tekniske løsninger på arbeid de utfører. Samtidig uttrykkes det at dette ikke nødvendigvis fører til økt refleksjons- og læringsnivå, men det påvirker uansett klasseromsdynamikken i positiv forstand.

I denne delen vil vi gå nærmere inn på hvordan innføringen av Ipad i skolehverdagen har hatt konsekvenser for lærernes oppfatning av endring i klasseromsdynamikken. Fokuset på endringer i klasseromsdynamikken har vi delt opp i variasjon i interaksjonsformer, kollektiv deltakelse samt orden og organisering i klasserommet.

4.4.2 Variasjon i interaksjonsformer

I første rekke uttrykkes det at variasjon i klasserommet er viktig, og at Ipad er et verktøy som gir mange muligheter for varierte arbeidsformer. Dette lar seg lett kombinere med elevforskjeller og forskjellige tilnærmingsmåter til lærestoffet. Noen liker å dramatisere, andre liker å være veldig systematiske med språket. Omvendt undervisning er også en mulighet. Lærer kan legge ut videosnutter, egenproduserte eller "ferdige". Disse kan elevene se etter behov hjemme. På skolen blir det dermed mer tid til bearbeiding og oppgaveløsning med støtte fra lærer og medelever. En annen fordel er at det er lett å vise og dele arbeid både underveis og som ferdige produkter. Ipad gir mulighet til å veksle kjapt mellom ulike former for plenum og én til én-situasjoner: lærer eller en elev viser noe til hele klassen, elevene viser til hverandre, og lærer og enkeltelev kan dele innhold der det passer best.

4.4.3 Kollektiv deltakelse

Grensesnittet i Ipad gjør at elevenes produkter og prosesser blir "leselige" på en annen måte enn før. Det er blitt lettere å lage tiltalende produkter med fin lay-out. Mange gutter profiterer på dette, særlig de som ikke "pynter og ordner" så mye til vanlig. Alle elever kan lage produkter som ser bra og ryddig ut, og som de kan være stolte over å vise frem.

4.4.4 Orden og organisering i klasserommet

Lærerne sier at de slipper mye småkjefting og masing på elever. Dette hjelper på forholdet mellom lærer og elev (relasjon). Det er fort gjort å sette i gang et arbeid, alle tilhørende ressurser finnes i Ipaden. Det spares tid når elevene ikke trenger å hente bøker, finne ting i ranselen eller i hylla. Glemming er et mindre problem nå enn før, alt lagres automatisk. Hvis det er på Ipaden kan de ikke miste det. Det er også lettere for elever å gå tilbake og se hva de gjorde i tidligere økter.

Ved gjennomgang med prosjektor er det bare å koble Ipaden på. Med PC er dette veldig mye styr. Ved spørsmål er det bare å gå inn på Safari for å finne ut av det. Det er lett å finne filmer som kan brukes, for eksempel via YouTube eller NRK Skole. Teknologien sørger dermed for større umiddelbarhet. Tilgjengeligheten gjør at man kan være strukturert og planlagt. Man kan også være veldig spontan, og det er lov til å være det.

Det er lett for elever å spore av og gå inn på alle andre ting enn det de skal gjøre. Dette skyldes det faktum at det er så lett tilgjengelig. Elevene har en tendens til å prøve å lure lærerne ved å late som at de sitter og jobber mens de egentlig er inne på noe annet. Derfor er det nødvendig med stramme rammer og god klasseledelse. Når elevene sporer av på denne måten klarer de ikke alltid å være like produktive i selve læringsarbeidet. Her er det nødvendig med tydelige konsekvenser og konsekvent håndheving av regelverk, selv om elevene tas litt for sjeldent på det. Læreren kan ikke alltid følge opp skikkelig midt i undervisningen, og det er mange underholdende fristelser for elevene. Det er også lett å sende meldinger til hverandre. Derfor er bruken i klasserommet tillitsbasert. Det skal skapes en trygg arena med gode gjennomføringsplaner for elevene. Er læringstrykket høyt, reduseres faren for andre adspredelser. Distraksjoner har det imidlertid alltid vært, før var det skoledagbøker og sending av lapper. At noen nå fristes til å se på en hestevideo i stedet for å følge med på noe felles, er dermed ingen ny utfordring i skolen.

Ipaden har glidd inn som en helt naturlig del av klasseromsmiljøet, som en naturlig del av timeforløpet både som skriveverktøy og som middel til organisering av stoffet. Noen har hatt Ipad hele tiden, andre har hatt Ipad i en periode. I starten hadde den mer nyhetens interesse enn på et senere tidspunkt da bruken ble mer innarbeidet. Bruken skal være hensiktsmessig både i forhold til bruk og lærestoff og Ipaden er ikke et middel i seg selv. Det er et stort brukspotensiale som kan utforskes didaktisk i større grad.

4.4.5 Tilpasning av undervisningen

Lærerne er samstemte om at det er blitt enklere å tilpasse oppgaver til den enkelte elev. I denne delen trekker vi frem noen eksempler på hvordan de tar i bruk Ipad-verktøyene i sitt arbeid med å tilpasse undervisningen.

Det er behov for å tilpasse for alle nivåer og klassens egenart må tas i betraktning. I en engelskgruppe er det to elever som nærmest er morsmålstalende og dermed krever en annen form for tilpasning. I slike situasjoner kan disse tas ut og jobbe med noe for seg selv som de siden sender til læreren. De andre elevene blir værende inne i klassen. For de som trenger noe ekstra er det slik at enkeltelever kan lytte til små snutter i matematikkundervisningen og jobbe med ekstraoppgaver mens læreren gjør annet med de andre elevene. Slik kan enkeltelever få mer hjelp i matematikkfaget.

Ipaden søker ord i bildet hvis det er satt opp tankekart. Slik blir ordene koblet sammen med det visuelle. Dette hjelper eleven til å forklare ordet og eleven kan løftes på denne måten. Ordlistor kan kobles til bilder på ulike måter. Elevene kan selv streke under ord og putte inn kommentarer, for eksempel i engelskfaget. De kan jobbe rett i teksten, slå opp ordet og putte kommentarer rett inn sammen med ordforklaringen. Neste gang det ordet dukker opp kan de trykke på bobla, og så kommer

ordforklaringen opp med ordet markert. Individuelle ordlister kan altså på denne måten redigeres og tilpasses den enkelte.

I spesialundervisningen gir apper som Puppert Pals og Skoleskrift elevene muligheter for å spille inn tale, lage film og uttrykke seg på andre måter i tillegg til skrift. Dette gir i seg selv mulighet for mestringsopplevelser og deltakelse på nye og bedre måter. Ved å få tilgang til å bruke flere uttrykksmidler slik som film, lyd, tale, animasjoner og bilder kan alle få til et produkt som ser bra ut og som de er fornøyde med. Elever som har spesialundervisning nevnes spesielt i denne forbindelse. For "supereleven" er det også motiverende. Alle elever kan lage produkter som ser bra og ryddige ut, og som de kan være stolte over å vise frem. Det å få vise frem noe er med på å gi økt mestringsfølelse. Selv om innholdet i presentasjonene ikke alltid er av beste kvalitet, er det uansett et godt utgangspunkt for videre læring.

Mange elever kan ved hjelp av ulike Ipad-apper få til et fint produkt. Men lærerne ser at elever kan komme til å legge for mye vekt på designet. Noen kan bli sittende og justere millimeter på millimeter samt de riktige fargenyansene. Det gis uttrykk for at det er en fordel at det ser bra ut, men ulempen er at man går for mye inn i den biten.

For å beholde følelsen av mestring for alle forteller lærerne at de praktiserer "kun ett klapp" etter hver presentasjon. Det blir altså ikke åpnet opp for gradert spontanapplaus. Elever som trenger noe ekstra kan tas hensyn til. Det er lett å dele opp oppgaven i mindre deler, og så differensiere underveis uten at differensieringen blir for åpenbar.

4.4.6 Vurderingsarbeid; muligheter for elevmedvirkning og varierte tilbakemeldinger

Ved oppstart av nye temaer er det mulig å danne seg et kjapt bilde av elevenes forkunnskaper. De kan skrive rett inn i ulike verktøy som lærer, eller hele klassen etter valg. De kan da se umiddelbart. Læreren kan således danne seg et bilde av hva elevene kan. Dette forarbeidet kan siden danne grunnlag for videre planlegging og diskusjon.

Det åpner seg nye muligheter for elevene til å levere inn muntlig arbeid i form av lydopptak og selvlagd video, både individuelt og i grupper. Disse innleveringene kan deretter vurderes, og opptaksfunksjonen gjør også at elevene kan få konkret tilbakemelding på en annen måte enn de ellers ville gjort. Tilbakemeldingsprosedyrer i forhold til muntlig prestasjon har dermed blitt beriket. Dette er gunstig også i forhold til utvikling over tid. Opptak kan gjøres tidlig i året, og så kan man gå tilbake senere i året, og sammenligne for å se om det har vært noen utvikling. Arbeid med småfilmer er veldig motiverende i forhold til uttale.

I matematikk kan elevene bes om å gjøre en oppgave skriftlig, ta bilde og så sende til læreren. Da kan oppgaven vurderes, eller elevene kan gjøre oppgaven mens de forklarer hva de gjør. Lydopptaket kan sendes til læreren samtidig. Det kan plukkes ut eksempler som elevene kan vise til hverandre. Elevene kan da gi hverandre tilbakemeldinger også.

Elevene gjør mer egenvurdering og det er blitt lettere for elevene å gå tilbake for å se på tidligere arbeid. Det er mer eller mindre slutt på løsarssystem, og man unngår problemet med ark som mistes. I appen Showbie er det lett for lærere å gå inn og se på arbeidet og gi en kjapp tilbakemelding eller underveismeldinger til elevene. Tilbakemeldinger direkte i elevarbeidene kan være som innspilt lyd, eller som ulike typer meldinger i chatfunksjoner. Ipaden har verktøy som er nyttige for å se om elevene har forstått det de har gått gjennom. Det er for eksempel mulig å få inn korte tilbakemeldinger fra elevene på slutten av en økt for å sjekke forståelsen deres, og danne seg et bilde av hva som må jobbes videre med. Denne muligheten har de også når det gjelder elevenes hjemmearbeid. De kan se hva eleven har strevd med i lekser. Lærerne setter tydelig pris på å ha tilgjengelige muntlige arbeider fra elevene: «Det er kjekt å høre på dem»; et utsagn som kan representere lærerens refleksjon rundt vurderingsarbeidet. Dette gir økte muligheter for muntlig aktivitet, ikke bare i språkfag, men også i matematikk der elevene kan spille inn lyd der de forteller om fremgangsmåten sin.

4.4.7 Tekniske og praktiske utfordringer

I starten var det en del frustrasjon for eksempel i forbindelse med oppkobling og aktivering av iCloud. Det oppleves som stress med sikkerhetskopiering hele tiden, og mange småting må være på plass for å sikre optimal funksjonalitet. Det forelå ikke en konkret plan for dette fra starten. Materialet forsvant ved en anledning på grunn av manglende innsikt i sikkerhetslagringen. Mange timers arbeid med tankekart gikk tapt. Lærerens eventuelle manglende tekniske kompetanse må følges grundig opp i form av kvalitetssikring av brukerteknisk innsikt. Et eksempel på dette er at alle appene skal aktiveres for å komme inn i iCloud, og dette hadde de ikke fått tydelig beskjed om.

Apple er en kommersiell aktør og er som sådan selvfølgelig interessert i at skolene skal kjøpe pro-lisenser. Dette gjelder for eksempel Showbie som de fleste bruker i gratisversjon. Der er det begrensinger, for eksempel kun 1 minutt lyd/video fra elever. Andre plattformer blir nevnt som muligens like gode, eksempelvis GAFE fra Google. De nevner også Microsoft som sitter og håper på å få skolene til å kjøpe en online-versjon av ordlister. Det er mange aktører her som "melker" og som ønsker å selge. Utviklingen går i rekordfart, noe som kan illustreres med at det i oppstartsfasen ble det brukt Pages og Noteability som skriveprogram. Office-pakken har kommet etter hvert. Pages fungerer veldig godt, og noen elever vil fremdeles bare skrive i Pages. Målet er å få elevene over på Word.

Ipadene er supre, men på ingen måte optimale i forhold til norsk- og engelsk-undervisningen, for eksempel når det gjelder retteprogram. Ipad mangler retteprogrammer og er kjemisk fri for nynorsktekst i appene. Det er derfor noe uklart hvordan Ipaden kan brukes/tilpasses i forhold til språkfagene. Spørsmål omkring lagringsplassen var også som tidligere nevnt, et problem i oppstartsfasen. Dette blir veldig tydelig når elevene jobber med film. Ipaden hadde begrensede lagringsmuligheter, så filmopptak måtte slettes. Det samme gjaldt billedopptak fra åttende til tiende klasse. Lagring av film krever egne løsninger, og disse var ikke helt på plass i starten.

Kombinasjonen med forlagenes digitale lærebøker er heller ikke mulig, da tilhørende nettressurser ikke kan brukes på Ipad. Dette gjelder for eksempel krav om Adobe flash, eller at det er Office-programmer som krasjer. En annen teknisk utfordring som nevnes er tastaturene som kommer med Ipad. De brekker og tastene løsner. Ikke alle har like god datateknisk kompetanse i starten. Derfor er det viktig at man ikke tar for gitt at lærerne har denne innsikten, og det må sørges for god teknisk støtte rundt selve innføringen.

4.4.8 Nye muligheter gir mer (en annen type) kompleksitet i undervisningsarbeidet

Digital teknologi forandrer seg hele tiden og nye apper strømmer inn på lærernes Ipad. Lærerne må bremse opp, siden det ikke er mulig å sette seg inn i noe nytt hele tiden. Det gis uttrykk for at det har vært nok utfordringer. Lærerne peker også på faren med å miste oversikten når arbeidet produseres og lagres på mange ulike apper. De må også forholde seg til gjeldende plattformer. De skifter, og av og til er det flere samtidig. Hjemmesiden nevnes, så kom "Skyå", så kom It's learning, deretter Visma. Etter hvert er det mange steder å rapportere og hvor man også «legger igjen spor etter seg».

Elevene har egne brukere, og de kan laste ned apper på egen hånd. Dette gjør de av og til sammen med lærer, men også på eget initiativ. Læreren tar derfor en runde med jevne mellomrom for kontrollere og be elevene slette apper som de ikke har lov å ha på sin skole-Ipad. Selv om dette gjøres, har lærerne ikke kontroll over hva de bruker internett til. Men elevene er stort sett ganske gode til å skille mellom skole og fritid. Dessuten tror elevene at lærer kan "se" hva de holder på med til enhver tid.

4.4.9 Didaktisk tilrettelegging

Selv om produksjonen går opp, og alle deltar med å vise frem fine produkter er det ikke like sikkert at kvaliteten på arbeidet automatisk blir bedre av den grunn. Lærerne er samstemte på at det blir mer produksjon og aktivitet, men de er usikre på om kvalitet og refleksjonsnivå økes tilsvarende. Det uttrykkes usikkerhet i forhold til mulig økning av refleksjonsnivå selv om elevenes produksjon går opp. Ordinær undervisning må opprettholdes som før og begreper må forklares slik de alltid har blitt gjort. Halvparten av elevene skjønner ikke en nett-artikkel de finner om et tema. Det vises i et tilfelle til at

elevene på U-trinnet forlanger fordøyd og oppgulpet stoff presentert på den gamle måten, særlig når det nærmer seg prøve.

Det er viktig at læreren hjelper eleven med å skjelne relevant fra mindre relevant stoff. Dette har vært et fokus i norskfaget. Det skal arbeides videre med forhold som god kildebruk og dømmekraft, slik at informasjonskompetanse er en stor utfordring. Det er et pågående samarbeidsprosjekt med biblioteket noe løsrevet over en måned. Men elevene må lære seg å bli strategiske lesere som kan sile og hente ut hva som er relevant og viktig for det som eleven skal finne noe ut av. Det er viktig at elevene får denne kompetansen og at den blir godt oppøvd. Lærerne prøver konstant å modellere, og modellering er fint gjennomførbart i form av målrettede søk på nettet kombinert med relevansvurderinger. Kriterier er seriøsitet, fagrelevans samt type forfatter.

4.5 Læreres profesjonsutvikling

De foregående momenter fra datamaterialet vil i denne delen bli utdypet ut i fra perspektivet læreres profesjonsutvikling. Vi vil trekke noen linjer i materialet knyttet til endringer i arbeidsformer, autonomi og yrkesbevissthet, delingskultur med utgangspunkt i koblingen mellom individ-felleskapsnivå samt tilpasset opplæring og IKT.

4.5.1 Endringer i arbeidsformer

Et viktig trekk i materialet er en oppfatning om at arbeidsmåtene endrer seg. Lærerne snakker og underviser mindre siden de ser mer aktive elever i timene. En grunn kan være at det går forttere å gå gjennom stoffet og vise det. Læreren kan dele ressurser med elevene i sanntid: hver elev får dette opp på sin skjerm. De er imidlertid noe bekymret over "kjappheten". Der de før fortalte og brukte tavle og det ble en del venting, kan de nå dele et bilde eller en annen ressurs med elevene på mindre enn ett sekund. Det uttrykkes tvil i forhold til om det kan gå *for* kjapt av og til. En lærer nevner at det er så mye vedkommende skal vise at dialogen med elevene glemmes.

Læreboka brukes mindre, de er mindre avhengig av den og de jobber annerledes med stoffet. Det er mange flere morsomme måter å bearbeide stoffet på, ikke bare svare på spørsmål. I arbeidet med de mange kompetansemålene kan det lett bli slik at i bruken av nye multimodale verktøy kan form komme i forgrunnen på bekostning av innholdet. Denne faren har blitt vektlagt. En kompetent lærer trengs for å holde det faglige fokus i sentrum. Fin layout/kule produkter kan gi mestringsopplevelser der og da, men også ta fokus fra innhold. Vi har tidligere sett at det har blitt registrert et muligens for stort fokus på form foran innhold.

4.5.2 Autonomi og yrkesbevissthet

Lærerne er samstemte om at de ikke blir pålagt å bruke bestemte apper eller fremgangsmåter. De står fritt, og for stor grad av pålegg hadde ført til umiddelbar motstand med en gang. Ipad-innførselen betraktes ikke som noen revolusjon, mer som et nyttig verktøy. Lærerne kjenner seg mer i takt med tiden og de føler seg «mindre fossile» nå. Ipad representerer en teknisk forenkling i så måte at det ikke er ledninger og kabelskifter mellom ulike enheter å hankses med. En gitt app brukes fordi det menes at den gir bedre læring, og det veksles mellom ulike verktøy. Egne oppgaver lages og Ipad brukes til å fylle på og supplere med. Det brukes noe mer tid på kvelden, men dette er selv-valgt uten tvang involvert.

Ipad og andre digitale læringsressurser og systemer kan gjøre arbeidet mer *komplisert*. Selv om lærerne har fått god opplæring i Ipad og tilhørende apper er det stadig noe nytt som kommer. Det er også mange aktører på markedet som med et vell av tilbud forsterker denne kompleksiteten. Tekster og andre ressurser fra internett er ikke tilpasset elevene, og lærerne må være i kontinuerlig beredskap for å støtte elevenes læreprosesser. De er samstemte om at Ipad har ført til økt produksjon, aktivitet og deltakelse i klasseromsaktiviteter, videre at mulighetene for å få bearbeidet stoffet på mer varierte måter har økt. Likevel er de altså usikre på om elevenes refleksjon og læring nødvendigvis øker i samme grad. I tillegg har det som tidligere vist kommet til uttrykk at Ipad ser ut til å kunne «overta» for læreren både for sterke og svake elever. Lærerne er opptatte av at dette ikke skal bli for åpenbart gjennom

synlig differensiering. Praksisen med «kun ett klapp» etter kreative prosesser på Ipad er et eksempel på dette.

4.5.3 Individ-felleskap/delingskulturer

Det har tilsynelatende foregått en utvikling fra individnivå til fellesskapsnivå på to plan. I selve skolekulturen har det oppstått en delingskultur i kollegiet i tillegg til at det i klasserommet også har blitt skapt en kultur for å dele erfaringer på tvers av lærer-elev-relasjonen. På den måten ser vi det slik at kunnskapsutviklingen har skapt en inkluderende gruppedynamikk hvor kunnskapen om anvendelsesområder har utviklet seg til noe mer enn summen av enkeltstående bidrag ut i fra prinsippet om *travel of ideas* (Schwarz, B., et. al., 2009, 203-222). Dette prinsippet innebærer at kunnskapsutviklingen består av noe mer enn summen av de som deltar i kunnskapsproduksjonen, og at denne kunnskapsutviklingen innlemmer hele gruppen i de prosessene som foregår ut over enkeltindividenes bidrag.

Lærerne som ble forespurt om deltakelse i Ipad-prosjektet var motiverte på forhånd. En viktig årsak var frustrasjon over eksisterende dataløsninger. Oppstarten av Ipad-prosjektene var initiert av rektor, og var preget av hastverk, og det var ikke tid til prosesser i kollegiet. De som deltok hadde en følelse av å "hive seg på". Kommunens tilbud om Ipad var imidlertid fristende og hele kollegiet ble involvert etter hvert. På 2 år gikk man på en av skolene fra null til full dekning (én til én). Det var skepsis blant kolleger siden ikke alle var sikre på om dette ville være rett bruk av ressurser. Det kan imidlertid se ut som prosessene har kommet mer i ettertid på tross av tekniske problemer i starten. Det formidles også et generelt inntrykk av delingskultur på skolen, noe som har oppstått i denne tilpasningsprosessen. Akkurat som i klasserommet blir nye apper og bruksområder vist frem og delt med kollegene. På en skole er det rektor som initierer deling av erfaringer på Ipad. En økt av fellestiden hver uke er avsatt til dette. Dette oppleves som viktig for kompetanseutviklingen. Det hevdes at til og med de som snart er pensjonister har kunnet jobbe godt med dette. En av lærergruppene peker på muligheten til å dele erfaringer med kolleger i hele kommunen, for eksempel via FB. Dette skal kanskje være en større del av satsingsfeltet på skolen, siden det er nødvendig i forhold til kompetanseheving i kollegiet. Det er allerede bygget opp en del kompetanse som man kan dra veksler på og dele. Det er en fin delingskultur på skolen, men tid og hvordan den prioriteres er en videre utfordring.

Det er også blitt mer legitimt å spørre elevene om hjelp når det kommer til funksjonaliteten i appen. Det er legitimt for læreren å være i en læreprosess, noe som fjerner læreren fra en posisjon som den "allvitende læreren". Maktbalansen i den ellers så asymmetriske lærer-elev-relasjonen forrykkes da i en positiv retning etter vårt skjønn siden elevautonomien får en digital tilleggsdimensjon. Showbie fremheves i denne forbindelse som et relevant verktøy, siden individuelle kommentarer kan gis. Hvis læreren trenger hjelp kan han/hun spørre på kvelden.

4.5.4 Tilpasset oppæring og IKT

I et profesjonsutviklingsperspektiv uttrykkes det videre et potensial i forhold til bedre *elevtilpassing* av oppgaver. Flere elever deltar aktivt i det faglige arbeidet, blant annet fordi det multimediale gir elevene økte uttrykksmuligheter. I 2004 fant man ikke noen særlig sammenheng mellom tilpasset opplæring og bruk av digital teknologi. I dagens klasserom med høy teknologitetthet, multimodalitet, digitalt selvsikre elever og Web2.0 (et mer interaktivt og brukerstyrt internett) er vi i en situasjon der teknologi er innvevd i dagliglivet og i læreprosesser på en annen måte (Krumsvik og Jones, 2014). Elever blir digitalt selvsikre (Krumsvik og Jones, 2014, s. 68) gjennom hyppig og tverrkontekstuell bruk. Slik ser vi et preg av en ny type kunnskapsformattering som kan ha relevans i skolefaglig sammenheng. Dette inviterer til fleksible læringsstrategier i tråd med tidligere nevnte positive ringvirkninger for klasseromsdynamikk og felles delingskultur, spesielt med tanke på klasseromsnivå. Lærerne mener de har flere verktøy i sin vurderingspraksis med muligheter for å gi kjappe og presise tilbakemeldinger (respons) til den enkelte elev. Krumsvik (2014) ser dette i sammenheng med situert læring, og bruker

Lave og Wengers begreper som linse for å se TP i et «nytt pedagogisk terreng». Ipad skaper flere læringsrom der læreren kan bygge inn støtte med mulighet for kollektiv stillasbygging.

4.6 Oppsummering

Vi ser at oppbyggingen av et godt læringsmiljø, og dermed klasseledelsen, utfordres. Det dreier seg ikke bare om å holde elevene vekke fra spill og FB, eventuelt begrense bruken av disse mediene. Det dreier seg også om å etablere og bevare arbeidsro, skape positivt læringsmiljø samt motivere til arbeidsinnsats. Lærerne må, som ved *all* bruk av læringsverktøy, legge opp til konkrete måter å bruke digital teknologi på slik at læring fremmes i det aktuelle faget. Dette ser vi i lys av et viktig tverrgående funn i Ark & App (2016), som tilsier læreren slett ikke blir overflødig, snarere tvert imot. Elevene trenger hjelp til å strukturere arbeidsforløp, og læreren blir en støttespiller i faglig forståelse. Læringsmiljøet blir mer komplekst ved innførsel av digitale læringsmidler. Elevene trenger hjelp av lærer til å koble all info til det konkrete faget. Skarpaas, Ingulfsen og Gilje (2015) fant at nettbrett fungerte godt som én av flere læringsressurser, men at «elevene mangler nødvendig kunnskap og erfaring for å bruke den hensiktsmessig ut over å dokumentere eget arbeid» (s.8). Elevene gikk således glipp av muligheter siden de ikke fikk instruksjon i riktig bruk av verktøy. Dette hadde også sammenheng med at av Ipad var noe tilfeldig og preget av at både lærere og ledelse hadde inntrykk av at den er selvforklarende. I vårt materiale er det mye som tyder på at dette ikke er tilfellet. Lærerne beretter om ganske omfattende kursing med relevant didaktisk bruk i klasserommet som en konsekvens.

Oppsummert gis det i materialet inntrykk av at innførselen av Ipad fører til endringer i undervisningspraksis. Dyptgripende strukturelle endringer i vurderingsarbeid, undervisningsformer, arbeidsmåter og valg av lærestoff krever imidlertid langvarige og omfattende prosesser. Å bidra til kollektiv stillasbygging (Krumsvik og Jones, 2014) ser ut til å være mulig med Ipad jfr utviklingen av en delingskultur i skolemiljøet, men det kreves langvarig satsning utover ren verktøybruk.

Referanser

- Bryant, A., Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2nd Edition. Los Angeles: Sage.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Éditions Nota bene.
- Giæver Johannesen & Øgreid (red.) (2014). *Digital praksis i skolen*. Gyldendal.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (1999, 2006). *The Discourse Reader. Second Edition*. London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Los Angeles: Sage.
- Krumsvik, Rune (red.) (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen* Cappelen.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, Jan A., Furberg, A., Rasmus, I. (2016). Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. Hentet fra: http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, G., & Wittich, C. (1978). *Max Weber. Economy and society. An outline of interpretative sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Schiffrin, D., Tannen, D. og Hamilton, H. E. (2001, 2003). *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Schwarz, B., Dreyfus, T., & Hershkowitz, R. (Eds.). (2009). *Transformation of knowledge through classroom interaction*. London and New York: Routledge.
- Skarpaas, Kaja G., Ingulfsen, L. og Gilje, Ø. (2015). *"In my spare time I like to..." - En casestudie i prosjektet ARK&APP, engelsk, 5. klasse* (Rapport nr. 9. ARK&APP). Oslo: Universitetet i Oslo
- Urquhart, C. (2013). *Grounded Theory for Qualitative Research. A Practical Guide*. Los Angeles: Sage.



Universitetet
i Stavanger

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
Norge
Telefon: 51 83 10 00
E-post: post@uis.no
www.uis.no

ISSN 1890-1387
ISBN 978-82-7644-681-4