

Ingrid Beate Jørstad

## Implementeringens utfordring: "Det tar tid å endre skolekulturer"

En kvalitativ studie om implementeringen av prosjektet *FYR* ved videregående skoler i Trondheim

Masteroppgave i Lektorutdanning i samfunnsfag

Veileder: Jon Arve Nervik

Juni 2019



## **Abstract**

This master thesis is a study of the implementation of the project *FYR* (common subjects, vocational training and relevance) in Norwegian upper secondary school which was a measure to prevent early dropouts. The project was introduced by the Norwegian Directorate for Education and Training and held a duration of three years from 2014-2016. Though the project was national, the implementation where to happen in a local context.

Initially, the Norwegian Directorate for Education and Training engaged the city councils around the country to act as a mouthpiece between the politics and the schools. Their primary task was to make sure that the schools in their county followed up the project by hand in reports and take part in professional networks. The actual implementation of the project, however, lay in the hands of the street-level bureaucrats – the teachers. The teachers know the students best and they are therefore the most qualified actors to make decisions regarding their pupils' education. When the teachers are given this kind of room for maneuver, the project most likely would lead to different interpretation and implementations throughout the different schools. The teachers were thus put between the political framework on the one hand, and the practical implementation on the other. This issue leads me to the purpose of this thesis, where I want to answer the following question: How has the implementation process of the project been practiced in upper secondary schools in Trondheim, and in what way have the teachers used their professional judgement and room for maneuver on the basis of the political decisions?

Empirical data is collected through several e-mail interviews with teachers and one in-depth interview with a representative from the city council Sør-Trøndelag. Earlier research and theory on this thesis are used to explain the implementation process and to understand the tendencies in the informant's reflections. It contains earlier research on the project and various measures to prevent dropouts as well as theory on the teacher's role in implementing the project. My findings show that the project has had a clear framework plan and that the teacher's room for maneuver has been of great importance to the implementation. The teacher's professional judgements in implementing the project have been crucial to its success, as you cannot apply the project in the same manner for all pupils in all situations. In my thesis, I conclude that the implementation of the *FYR*-project has made teachers more conscious of the task of providing their pupils with (tuition) regarding their future occupation. Furthermore, the findings show that the teacher's ability to exercise professional judgement has been both necessary and profitable in the realization of this project.

## **Forord**

Med denne masteroppgaven markeres avslutningen på til sammen syv innholdsrike år ved NTNU i Trondheim. Jeg kan se tilbake på det siste halvåret med både glede og forakt, og det har tidvis vært et svært krevende arbeid å skulle ferdigstille en slik oppgave. Samtidig har denne tiden ført med seg mye ny læring og kunnskaper jeg trolig vil få god bruk for i arbeidslivet. Gjennom undersøkelsen har jeg kommet i kontakt med lærere fra ulike videregående skole i Trondheim og en representant fra fylkeskommunen som alle har et brennende engasjement for det temaet jeg ønsket å studere. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til alle mine informanter for deltakelsen, men også for deres herlige engasjement. Det står ingen tvil om at yrkesretting og relevans i fellesfag er et tema som i aller høyeste grad opptar lærerens oppmerksomhet og som de alle har et ønske om å oppfylle for sine elever. Jeg håper denne masteroppgaven kan gi et bidrag til evaluering og videre arbeid med *FYR*,

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Jon Arve Nervik, for tett og god oppfølging gjennom hele arbeidet. Når man selv ser seg blind på sin egen oppgave er det fint å ha en veileder som tar på seg lesebrillene og gir gode, konstruktive tilbakemeldinger. Også en takk for oppmuntrende ord og skryt når nervene slår til.

Det er ikke alltid lett å stå overfor en så overveldende oppgave. Heldigvis har jeg hatt en stor gruppe mennesker i ryggen som har bidratt med oppløftende ord og motivasjon. Tusen takk til alle venner og familie, men ikke minst til min kjære samboer som tidvis har satt på stoppeklokka for å presse meg til å skrive «bare et avsnitt til» når motivasjonen har vært helt på bunnen. Med påfølgende skryt for godt arbeid har dette hatt en positiv effekt på arbeidet mitt. Dere er alle fantastiske.

Dagen i dag markerer en avslutning på studiene, men samtidig en ny start. Jeg har hatt en kjempefin tid som student ved NTNU og hatt det særdeles hyggelig i selskap med både studenter og forelesere i undervisning, men også med elevene jeg har møtt i praksis. Jeg føler meg klar for nye utfordringer i hverdagen, men kommer garantert til å tenke tilbake på en fin tid som student.

**Ingrid Beate Jørstad**  
**Trondheim, juni 2019**

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Frafallsproblematikken i videregående skoler .....	2
1.2 Utdanningslinja .....	3
1.3 Kunnskapsløftet .....	4
1.4 Presisering av problemstilling og oppgavens oppbygning .....	5
<b>2. Bakgrunn og teoretisk rammeverk</b> .....	<b>8</b>
2.1 Bakgrunn for tiltaket .....	8
2.2 Fellesfagenes rolle i yrkesfaglige utdanningsprogram ut på prøve .....	8
2.3 Fellesfagenes rolle i dag .....	9
2.4 Tidligere forskning .....	11
2.4.1 Gjennomgående funn og utfordringer .....	11
2.4.2 Klasseromsundervisning .....	13
2.5 Prosjektet <i>FYR</i> .....	14
2.5.1 Om prosjektet .....	14
2.5.2 Ansvarsfordeling .....	15
2.6 Implementeringsstudier .....	16
2.6.1 Den integrerende implementeringsmodellen .....	16
2.6.2 Fra myndighet til målgruppe .....	18
2.6.3 Prosessanalyse .....	19
2.6.4 Strukturer og aktører .....	21
2.6.5 Tidsperspektiv .....	23
2.7 Byråkrati .....	24
2.7.1 Bakkebyråkrati .....	24
2.7.2 Lærerprofesjonens skjønn .....	25
<b>3. Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Utvalg .....	27
3.2 Datainnsamling .....	31
3.3 Etiske hensyn .....	33
3.4 Transkribering .....	34
3.5 Forskningsarbeidets kvalitet .....	36

<b>4. Analyse .....</b>	<b>38</b>
4.1 Formaliteter .....	39
4.1.1 Informasjon .....	39
4.1.2 Økonomiske midler og rapportering .....	41
4.1.3 Samarbeid med NDLA og skrivesentrene .....	42
4.1.4 Årshjul .....	44
4.2 Gjennomføringen .....	45
4.2.1 Bevissthet rundt prosjektet .....	45
4.2.2. Samarbeid og holdning til prosjektet .....	47
4.2.3 Ulikt fokus på yrkesfaglige utdanningsprogram og studiespesialisering .....	49
4.3.4 Yrkesretting og relevans i fellesfagene .....	50
4.2.5 Lærernes profesjonelle skjønn.....	52
4.2.6 Elevenes motivasjon .....	54
4.2.7 utfordringer .....	55
4.3 Videreføring av yrkesretting og relevans .....	59
<b>5. Avslutning og videre forskning .....</b>	<b>62</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 1: Informantbrev, fylkeskommunen .....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 2: Informantbrev, lærere .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide, fylkeskommunen .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide, koordinatører .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 5: Intervjuguide, lærere .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 6: NSD .....</b>	<b>73</b>

## Liste over figurer

Figur 1: Utfallslinje for prosessanalyse .....	17
Figur 2: Utvidet utfallslinje for prosessanalyse .....	17
Modell 1: Søren Winthers implementeringsmodell .....	20
Modell 2: Bergliot Bakliens struktur- og aktør-modell .....	22
Tabell 1: Oversikt over informanter i utvalget .....	30





## 1. Innledning

Tittelen på denne oppgaven er «Det tar tid å endre skolekulturer». Sitatet er hentet fra et intervju med en av lærerne som deltok i dette prosjektet og viste seg å være svært passende for kjernen i denne oppgaven. Hvordan skulle endre en hel skolekultur basert på et politisk vedtak med varighet på kun tre år?

Skolen er en viktig arena for utvikling og læring og vil derfor alltid stå høyt på den politiske dagsordenen. Når elever velger å droppe ut av eller ikke fullføre videregående opplæring står samfunnet overfor et stort problem, ettersom skolegang gir et solid grunnlag for deltakelse i samfunnet. Regjeringen jobber systematisk for å minske frafallsproblematikken i videregående utdanning, både gjennom spesifikke tiltak og nye politikkutforminger. Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå i 2017 fullførte 73 prosent av elever videregående opplæring i løpet av fem år (Kunnskapsdepartementet 2017). Dette er den høyeste målingen på 17 år, og dermed et svært positivt resultat. I skyggen av disse resultatene er det fortsatt mange elever som faller fra utdanningen hvert eneste år, og man ønsker stadig å se på hvordan man kan forbedre kvaliteten på opplæringen i skolen slik at flere elever blir motivert til å fullføre skoleløpet. I et velferdssamfunn i utvikling er Norge tjent med at elever fullfører skoleløpet sitt, og behovet for kompetanse blir bare mer og mer viktig. Når en god andel elever velger å droppe ut av sine utdanningsprogram er det naturlig å stille spørsmålsteget til hvilke tiltak som må iverksettes for å forhindre frafallet.

Frafallet viser seg først og fremst blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram. Forskning viser at elever som søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram har en forventning om at opplæringen skal skille seg fra normal klasseromsundervisning. Et felles kjennetegn hos elevene som søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skole er at de generelt er lei av allmennfaglige fag og ønsker seg fag som er mer praktisk orientert (Olsen og Reegård 2013:18). Særlig er det de mest teoritunge fagene – fellesfagene – elevene synes er vanskeligst eller lite motiverende. Det argumenteres for at kravene til kunnskaper i norsk, matematikk og andre teorifag er for høye for elever som i utgangspunktet har svake forkunnskaper, og dermed kan føre til lav motivasjon. Når teoretisk undervisning tar for mye av undervisningstiden på yrkesfag, blir det et større fravær av relevant praktisk undervisning (Hegna, Dæhlen, Smette og Wollscheid 2012).

Jeg skal i denne oppgaven studere implementeringen av prosjektet *FYR* – fellesfag, yrkesretting og relevans i Trondheim. Prosjektet var en nasjonal satsning på yrkesfaglige utdanningsprogram i alle videregående skoler i Norge og foregikk i perioden 2014-2016. Målet med prosjektet var å gjøre fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram mer relevant og yrkesrettet for framtidig yrkesutøvelse, slik at færre elever skulle falle fra utdanningen. Tiltaket ble videreført fra et tidligere prosjekt med navn *Ny Giv. FYR* er under ledelse av Utdanningsdirektoratet, men for at prosjektet skulle være mulig å gjennomføre har man vært avhengige av at flere aktører har bidratt i ulike roller.

Gjennom å arrangere samlinger og kurs og legge til rette for samarbeid hadde prosjektet *FYR* som mål å endre praksisen blant lærere for en mer praktisk rettet undervisningshverdag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Som denne studien viser har rammeplanen for prosjektet bidratt med tydelige mål og retningslinjer for hvordan skolene skal jobbe mot dette. Men i all hovedsak er det lærerprofesjonens skjønn som har avgjort hvordan prosjektet ble praktisert og gjennomført i klasserommene. Det var altså lærerne selv som sto for selve implementeringen. Handlingsrommet ble gitt lærerne med visshet om at de hadde best kjennskap til målgruppen, og følgelig oppsto det ulik praksis på de ulike skolene i landet. Prosjektet fikk en tidsramme på tre år, og ble avsluttet i 2016. Innen den tid skulle alle skolene jobbe aktivt med yrkesretting og relevans, og skolene fikk i oppgave å videreføre arbeidet. Å skulle videreføre et prosjekt hvor alle økonomiske midler, oppfølging og rapportering forsvinner har vist seg å være en vanskelig oppgave, og mange har ikke klart å holde trykket oppe. Denne studien viser at lærerne har blitt mer bevisst yrkesretting og relevans i sin undervisning, men at det fortsatt er en lang vei å gå før alle lærerne jobber aktivt og uoppfordret med dette. Det tar tid å endre skolekulturer.

### **1.1 Frafallsproblematikken i videregående opplæring**

Europakommisjonen kunne i 2011 meddele at det var en nedgang i antall elever som ikke fullfører skolegangen i store deler av Europa (Europaparlamentet 2011:11). I Norge har frafallet fra videregående opplæring ligget stabilt på cirka 30 prosent de siste 20 årene, og frafall regnes som et av de største problemområdene i norsk skole. Tall fra barne-, ungdoms- og familiedirektoratet viser at kun 2-3 prosent av ungdommene slutter etter grunnskolen, og unge innvandrere utgjør en stor andel av de som ikke begynner på videregående utdanning (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2018). Undersøkelser viser også at 3 av 4 ungdommer fullfører videregående utdanning i løpet av 5 år, men kun 6 av 10 fullfører utdanningen på normert tid (Ibid). 29. mai 2018 publiserte SSB endelige tall for året av

andelen som fullførte studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5 år. Tallet viser 74,5 prosent, og er dermed høyere enn det Kunnskapsdepartementet kunne fastslå året før (SSB 2018). Samtidig som dette er et tall i positiv retning, viser det seg at det er store forskjeller på gjennomføringsprosenten når det kommer til hvilken utdanningsretning ungdommen velger på videregående skole.

I perioden 2012-2017 sluttet 5,3 prosent av ungdommene på studieforberedende utdanningsprogram sitt skoleløp. Frafallsprosenten for ungdom på yrkesfaglige utdanningsprogram lå imidlertid på hele 24,4 (SSB 2018). Forskjeller kommer også til syne når vi ser på faktorer som kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet. Generelt er det flere kvinner enn menn som fullfører videregående utdanning. 68 prosent av guttene fullfører videregående opplæring i løpet av fem år, mot jentenes 79 prosent (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet 2018). Vi finner også en sterk sammenheng mellom grunnskolepoeng og gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Elever med dårlige karakterer fra grunnskolen har lavere gjennomføringsgrad, uavhengig av utdanningsprogram. Foreldres utdanningsnivå og inntekt samt mobbing og ensomhet er også blant faktorer som påvirker elevenes gjennomføringsgrad. Ungdom som ikke er født i Norge fullfører i mindre, og hele 26 prosent slutter underveis i utdanningsløpet (Ibid).

## **1.2 Utdanningslinja**

Utdanning er en viktig forutsetning for å komme ut i arbeidslivet, men også for deltakelse i samfunnet. Så mange som en av sju ungdommer i Europa forlater skolesystemet uten å ha ferdigheter eller kvalifikasjoner som er nødvendige for en vellykket overgang arbeidsmarked og aktiv deltakelse i dagens kunnskapsbaserte økonomi (Europaparlamentet 2011:11). I Norge har alle rett til gratis utdanning, og kunnskap kan ses som et velferdsgode i seg selv. Det er ingen hemmelighet at personer som har fullført videregående opplæring klarer seg bedre på arbeidsmarkedet enn personer som kun har grunnskole som høyeste utdanning (Det kongelige kunnskapsdepartementet 2008-2009:13). Å skulle forutse hvilken kompetanse vi har behov for om 50 år kan være vanskelig, men mye tyder på at samfunnet vil være preget av kunnskapsbasert arbeidsliv (Det kongelige kunnskapsdepartementet 2008-2009:6). «Utdanning stimulerer til demokratisk deltakelse, kulturell utvikling og til den enkeltes selvfølelse og identitet. Vi trenger mer kunnskap og kompetanse både for å møte utfordringer i samfunnet og å utvikle oss som mennesker» (Det kongelige kunnskapsdepartementet 2008-2009:5).

Regjeringen har som ønske å gi flere muligheter for tett kontakt mellom skole og arbeidsliv. Ved å videreutvikle dagens samarbeidsformer kan elevene få tilgang til innsikt, læring og motivasjon. Et tett samarbeid mellom skole og yrkesliv kan føre til at unge velger utdanning som stemmer overens med deres egne ønsker og behov. «Utdanningssystemet må lykkes bedre enn i dag med å jevne ut sosial ulikhet, slik at alle gis like muligheter og befolkningens samlede talent blir tatt vare på» (Det kongelige kunnskapsdepartementet 2008-2009:6). Det er i alles interesse at velferdsstaten lykkes med å investere i et godt utdanningssystem som inkluderer alle, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Derfor har Regjeringen også investert mye tid og ressurser i ulike tiltak i skolen. Dette være seg tiltak i tidlig skolealder, eller når problemer oppstår underveis i utdanningsløpet. Andelen ufaglærte i arbeidsstyrken vil synke i årene som kommer, så dersom ikke flere fullfører videregående opplæring vil det være et overskudd av ufaglærte i årene som kommer (Det kongelige kunnskapsdepartementet 2008-2009:13).

### **1.3 Kunnskapsløftet**

Høsten 2006 ble skolereformen Kunnskapsløftet innført i Norge. Målet for Kunnskapsløftet er å forbedre læringsresultater for alle elever. En annen viktig målsetting med reformen er at alle elever skal gis de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Dette kan gjøres gjennom å sikre tilpasset opplæring og legge vekt på økt læring (Kunnskapsdepartementet 2018). I formålsparagraf 1-1, også kjent som opplæringsloven, kan vi blant annet lese at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Lovdata 2008). I opplæringsloven står det også nedfelt at skolen skal møte elevene med tillit, krav og respekt, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Ut ifra dette å tolke, har skolen et stort ansvar ovenfor elevene og deres framtid i samfunnet.

En viktig faktor for at elevene skal fullføre opplæringen i videregående skoler er motivasjon. I prinsippet for opplæringa i Kunnskapsløftet står det at elever som er motiverte har lyst til å lære, holder ut lengre, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Her har lærerne en viktig jobb å gjøre, ettersom det er de som har ansvaret for å legge opp til læring som er motiverende for elevene. «Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og mulighet for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter» (Utdanningsdirektoratet 2015). Det er derfor avgjørende at lærerne finner positive egenskaper

ved elevene, som de kan spille på i opplæringen. Både motivasjonen og samspillet i seg selv kan ha stor betydning for elevenes gjennomføringsgrad i skolen. Når lærerne legger til rette for gode læringsstrategier og relevant undervisning, vil elevene kunne se nytte av denne læringen både i videre utdanning og arbeidsliv.

På tross av at Kunnskapsdepartementet selv hevder at lokal valgfrihet har blitt vektlagt i Kunnskapsløftet, er det mange som har rettet sterk kritikk mot at Kunnskapsløftet er for teoretisk. Kunnskapsdepartementet på sin side har vist til at handlingsrommet for skoler og lærere er såpass stort at det ikke skal legge noen begrensninger for praktisk rettet undervisning (Nore og Lahn 2013:78). En av de viktigste endringene med innføringen av Kunnskapsløftet var at lærerne fikk lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet 2018). På den måten kan lærerne bruke sitt profesjonelle skjønn, utnytte eget handlingsrom og ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov, slik at undervisningen blir relevant og motiverende for hver enkelt. Nore og Lahn (2013) argumenterer riktignok for at implementeringen av Kunnskapsløftet hadde preg av sentralstyrt lokalisme. «Arbeidet med å bryte ned læreplanene ble på den ene siden oppfattet som en sentralstyrt prosess, på den andre siden som en tillit til at skolene og lærerne selv kunne bestemme innholdet» (Nore og Lahn 2013:92).

#### **1.4 Presisering av problemstilling og oppgavens oppbygging**

Prosjektet legger opp til en nasjonal satsning på alle videregående skoler i Norge, og rammeplanen presenteres ryddig og tydelig i rolleavklaringen. Prosjektet har et felles mål – å gjøre undervisningen i fellesfag mer yrkesrettet og relevant slik at gjennomføringsgraden på yrkesfaglige utdanningsprogram øker (Utdanningsdirektoratet 2014-2016). Prosjektet krever tett samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet, fylkeskommuner, koordinatorene og lærere, og skal i størst mulig grad tilpasses lokalt. Lærerne tilbys stort handlingsrom og bruk av skjønn i sitt arbeid på sine skoler. Å få til lik praksis mellom skolene i hele landet vil derfor være ambisiøst å sikte etter. Dette er vel dog heller ikke målet med prosjektet, da de videregående skolene alle må legge opp prosjektet ut ifra ulike behov og ferdigheter blant sine elever. Lærerne er de aktørene som skal gjennomføre prosjektet i praksis og blir derfor plassert i mellom det politiske rammeverket og den praktiske gjennomføringen. Ettersom lærerprofesjonens skjønn har preget store deler av gjennomføringen, ønsker jeg å studere lærernes holdning til prosjektet samt hvilke beslutninger lærerne har tatt om arbeidsmetoder og undervisningstilnærminger på sine respektive skoler. Som vi i denne oppgaven skal se vil

lærernes autonomi også avhenge av elevenes motivasjon for fellesfagene. Problemstillingen for denne studien er følgende:

*Hvordan har implementeringsprosessen av prosjektet FYR foregått ved videregående skoler i Trondheim, og på hvilken måte har lærerne benyttet sitt profesjonelle skjønn og handlingsrom på bakgrunn av det politiske vedtaket?*

Det å gi skolene og lærerne såpass stor frihet i dette arbeidet vil naturlig nok gi ulike tilnærminger til gjennomføringen. Når det er sagt har jeg i mine intervju fått tilbakemeldinger på at den politiske rammeplanen er svært ryddig og uttrykker tydelig Utdanningsdirektoratets intensjoner og mål med prosjektet. For å kunne besvare denne problemstillingen skal jeg i første omgang studere bakgrunn for tiltaket og tidligere forskning. Implementeringen av prosjektet FYR studeres i et top-down-perspektiv – fra politikkutforming, via organisatorisk atferd og ledelse, og helt ned til bakkebyråkratenes evner, vilje og interesser (Winther og Nielsen 2008:18). Videre legges det vekt på lærerprofesjonens skjønn og handlingsrommet gitt lærerne av det politiske vedtaket. Implementeringen studeres gjennom en kvalitativ analyse av et dybdeintervju med fylkeskommunen og ti e-postintervju med lærere fra tre videregående skoler i Trondheim.

Analysedelen vil bli delt inn i tre kapitler:

1) *Formaliteter*. Her starter jeg med å undersøke rammeverket for prosjektet og de økonomiske midlene som ble bevilget aktørene. Jeg ønsker å kartlegge hvorvidt skolen og lærerne har fått den informasjonen de behøver og om rammeplanen legger fram tydelige mål og retningslinjer for hvordan å nå disse målene. Jeg ser også på hvordan rapportering tilbake til oppdragsgiver har foregått samt hvordan lærerne har benyttet ressurser tildelt skolene fra NDLA (nasjonal digital læringsarena) og skrivesentrene.

2) *Gjennomføringen*. Er lærerne bevisst at det har vært et prosjekt pågående på sin skole i en periode over tre år? Under denne analysedelen vil jeg gå i dybden på hvordan skolen og spesielt lærerne har jobbet med implementeringen. Har det vært godt samarbeid på tvers av fagnettverk og avdelinger? Hvordan har holdningen til prosjektet vært blant bakkebyråkratene? Fokuset her ligger særlig på planlegging og gjennomføring av undervisning som er yrkesrettet og relevant, men også på samspillet mellom bakkebyråkratene og målgruppen. Dette gjøres blant annet ved å se på hvordan lærerne har

benyttet sitt profesjonelle skjønn og tilrettelagt undervisningen til elevens beste. Elevenes motivasjon for fellesfag ses også på som relevant her.

3) *Videreføring av yrkesretting og relevans*. Prosjektet ble besluttet avsluttet, men har fokuset på yrkesretting og relevans i fellesfagene blitt videreført på skolene? Det er interessant å se på hvordan lærerne har jobbet med dette i etterkant. Når fokuset på et prosjekt samt de økonomiske midlene forsvinner kan det være utfordrende å holde trykket oppe. Har lærerne falt tilbake til gamle vaner, eller jobbes det fortsatt aktivt med yrkesretting og relevans ved de videregående skolene? Jeg undersøker også om prosjektet har blitt overført til i form av nye prosjekt eller spesifikke tiltak.

## **2. Bakgrunn og teoretisk rammeverk**

### **2.1 Bakgrunn for tiltaket**

Ettersom skole er et viktig satsningsområde i Norge, blir det stadig planlagt og gjennomført tiltak for å forbedre skoleløpet for elevene. Skolereformer oppdateres med jevne mellomrom, men spesifikke tiltak blir også igangsatt gjennomgående. Prosjektet *FYR* oppsto som en videreføring av tiltaket *Ny Giv*. *Ny Giv* var et partnerskap lagt fram av Kunnskapsdepartementet i 2010, med mål om samarbeid og tettere oppfølging av ungdom i videregående skole. Samarbeidspartnerne besto av alle fylkeskommuner, Oslo kommune og Nav. «En hovedstrategi i satsingen har vært å få til bedre samarbeidsstrukturer mellom de aktørene som har ansvar for utdanning, arbeid, helse, oppvekst og sosialpolitikk» (Sletten, Bakken og Andersen 2015:17). Gjennomføringsprosenten i videregående skole lå på 69 prosent i 2010, og det overordnede målet var å øke dette tallet til 75 prosent innen 2015. Prosjektet ble evaluert underveis i prosjektperioden og i etterkant, og funn viser at sektoren har blitt styrket og at flere unge har deltatt i alternative opplæringstiltak i perioden. Et annet hovedfunn er at prosjektet «[...] har bidratt til å øke oppmerksomhet om målgruppen og til økt bevissthet om nødvendigheten av å ha en helhetlig og samordnet tilnærming i arbeidet for å få flere utenfor opplæring og arbeid til å gjennomføre videregående opplæring» (Sletten, Bakken og Andersen 2015:8).

I løpet av prosjektperioden har flere ungdommer deltatt i tiltak som er kompetansehevende og som kombinerer arbeidspraksis med læreplanmål i videregående. Når flere partnere samarbeider er det altså lettere å følge opp elevene. Dette gjelder særlig når det kommer til oppfølging av elever som har vært utenfor skole og arbeid i mer enn et år (Sletten, Bakken og Andersen 2015:9). Selv med disse positive resultatene viste det seg dog at prosjektet ikke klarte å fange opp de mest risikofylte gruppene. Innenfor denne gruppen finner vi elevene som har vært utenfor skole og arbeid i mer enn ett år, elever med dårlige karakterer fra grunnskolen og elever av foreldre med lav utdanning og inntekt. Dessuten fant man gjerne en sammenheng mellom alle disse faktorene (Sletten, Bakken og Andersen 2015:11).

### **2.2 Fellesfagenes rolle i yrkesfaglige utdanningsprogram ut på prøve**

Elever på yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole følger de samme kompetansemålene for fellesfagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag, samfunnsfag og kroppsøving som for elever på studieforberevende utdanningsprogram. Den eneste forskjellen ligger i at elever på studieforberevende utdanningsprogram har flere kompetansemål og flere timer. «Fellesfagene skal gi elevene god grunnlagskompetanse på tvers av programmene.



Fellesfagene skal gi kunnskaper og ferdigheter som vil være viktig både i arbeidslivet og for samfunnsdeltakelse» (Det kongelige kunnskapsdepartement 2008-2009:30). Allerede i Reform 94 ble begrepet yrkesretting innført, og enkelte læreplaner inneholdt mål som ga anvisninger om at opplæring skulle tilpasses den studieretningen elevene gikk på (Det kongelige kunnskapsdepartement 2008-2009:31). Evalueringer av reformen viser dog at det ble yrkesrettet mindre enn det man forventet, og man anså yrkesretting av fellesfagene som svært utfordrende. Selv på bakgrunn av dette ble det på dette tidspunktet ikke iverksatt noen konkrete tiltak for forbedring. Flere elever på yrkesfaglige utdanningsprogram gir uttrykk for at fellesfagene er utfordrende, og at de i tillegg føles krevende og lite relevant. En del elever uttrykker også at dette går utover motivasjonen. En kan derfor stille seg spørsmål om hvorvidt omfanget av teori blir for stort eller om dagens læreplaner gir den riktige kompetansen i de ulike yrkesfagene.

I en stortingsmelding fra 2008-2009 refereres det til et forslag fra Karlsenutvalget. Forslaget innebærer at det stilles krav i forskrift om at opplæring i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram skal yrkesrettes (Det kongelige kunnskapsdepartement 2008-2009:31). Utvalget kritiserer ikke Kunnskapsløftets felles læreplaner i fellesfagene uavhengig av utdanningsprogram, men mener at enkelte av målene i læreplanen kan oppleves som fjernt fra yrkesutøvelsen. Det ønskes derfor en gjennomgang med sikte på at læreplanmålene i størst mulig grad skal egne seg for yrkesretting (Ibid). Forslaget får til dels gjennomslag, men spørsmål reiser seg med tanke på vurderings- og eksamensordninger. Det reises også bekymring med tanke på at en innsnevring av det teoretiske kan ha konsekvenser for senere overganger. Det kongelige kunnskapsdepartementet uttaler at det bør være felles læreplaner i fellesfagene på alle utdanningslinjene, slik at elever i yrkesfaglige utdanningsprogram sikres muligheten til å oppnå studiekompetanse om ønskelig. «For det andre ønsker departementet å videreføre prinsippet om at fag- og yrkesopplæringen også skal ha et allmenndannende innhold, noe som også støttes av Karlsenutvalget» (Det kongelige kunnskapsdepartement 2008-2009:31). Departementet bestemte seg for å følge opp Karlsenutvalgets forslag om å sikre at opplæringen i fellesfagene blir mest mulig relevant for elevene, og tok ifølge stortingsmeldingen høyde for dette i de nye læreplanene som kom ut i 2009.

### **2.3 Fellesfagenes rolle i dag**

Nesten ti år senere, i 2018, uttalte kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner at det skal være yrkesfaglig innhold i fellesfagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Utdanningsnytt 2018). Elever på studieforbredende og

yrkesfaglige utdanningsprogram har fram til nå hatt de samme læreplanene, men en endring er i frammarsj. «Nå skal lærerplanene i norsk, engelsk, naturfag og matematikk få en yrkesrettet del på inntil 30 prosent slik at elevene som har valgt yrkesfag skal oppleve fellesfagene som mer nyttige og relevante» (Ibid). I 2018 ble det vedtatt en fagfornyelse for alle læreplaner i grunnskole og videregående opplæring. Disse skal tre i kraft fra 2020. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal de nye læreplanene legge opp til kritisk tenkning og refleksjon. Det legges også vekt på at det elevene lærer skal være relevant. «Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Vi trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative» (Utdanningsdirektoratet 2018). Det understrekes også at det skal bli bedre sammenhenger i og mellom fagene. Når fagene tilpasses elevene på yrkesfag vil de føles mer relevante og motiverende for elevene, hevder Sanner. «Det betyr at en elev som går på for eksempel byggfag vil tilegne seg engelske faguttrykk og lære å uttrykke seg på en måte som gjør at de kunne få jobb et sted hvor engelsk er arbeidsspråk, sier Sanner» (Utdanningsnytt 2018). Også eksamen og vurderingsordninger skal yrkesrettes i tråd med reviderte læreplaner.

Ifølge Utdanningsdirektoratet kan yrkesretting og relevans i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram øke elevenes motivasjon for fagene. «Ved å se nytteverdien fagene kan ha på sikt for arbeidslivet, kan yrkesretting gi elevene mer sammenheng og helhet i opplæringen også» (Utdanningsdirektoratet 2017). Ved å jobbe systematisk og langsiktig kan undervisningens kvalitet øke, og dermed være et viktig bidrag i målet om at alle elever gjennomfører videregående opplæring. Dette gjøres blant annet gjennom tettere samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere. Når læringsmetoder og fagstoff samsvarer og er relevant for elevenes yrkesutøvelse, kan elevene få en større forståelse for hvordan den gitte kompetansen fra fellesfagene kan komme til nytte i arbeidslivet (Ibid). Å ta utgangspunkt i eksisterende praksis, bygge en kultur for samarbeid i kollegiet med lav terskel for å dele erfaringer med hverandre samt sette tydelige mål og gjøre prioriteringer, er noen av punktene Utdanningsdirektoratet har listet opp som hjelp til arbeidet. Det understrekes også at nye metoder og praksiser må få tid til å vokse på både lærere og elever, slik at man ikke sklir tilbake til gamle rutiner. Gjennom å bruke tiden og legge til rette for god planlegging, kan yrkesretting og relevans bli en naturlig del av hverdagen for lærere og elever (Utdanningsdirektoratet 2017). Selv om satsingsprosjektet *FYR* nå er avsluttet, er det viktig å fortsette det gode arbeidet som ble lagt ned.

## 2.4 Tidligere forskning

### 2.4.1 Gjennomgående funn og utfordringer

I perioden 2012-2014 ble det gjort en utredning og analyse av Trøndelag Forskning og NTNU samfunnsforskning, hvor man så på hvordan yrkesretting praktiseres i norske videregående skoler (Haugset og Stene 2016:27). Oppdraget var på vegne av Kunnskapsdepartementet, og funn ble tatt i bruk i forbindelse med utvikling og gjennomføring av prosjektet *FYR*. De viktigste funnene fra denne utredningen var at yrkesretting som begrep forstås og praktiseres ulikt, at skoleledelsen og organiseringen av lærernes hverdag og arbeidssituasjon har stor betydning, og ikke minst at lærerens rolle er avgjørende. Forhold som didaktiske ferdigheter og læreplaner har også en påvirkning på resultatet (Ibid). Det ble utført en empirisk studie og utformet en undersøkelsesmodell som så på helheten og samspillet mellom skoleledelse, fellesfag- og yrkesfaglærere og elever og på yrkesrettingens plass i dette. Prosjektet dannet dermed et oversiktsbilde hvor skoleledelsen tilrettelegging var viktig (Haugset og Stene 2016:28). Samtlige rektorer ved skoler i tidligere Sør-Trøndelag som har yrkesfaglige programmer var involvert i undersøkelsen, i tillegg til et utvalg lærere og elever. Funn fra undersøkelsene viste at «Rundt 65 prosent av fellesfaglærerne forsøker å gjøre sammenhengen med yrkesfagene tydelig for elevene når de formidler stoffet, og forklarer hvordan fellesfaget kan brukes i programfag og yrker» (Haugset og Stene 2016:28). Omtrent halvparten av de som deltok sier også at de bruker ord og uttrykk samt eksempler fra yrkesfagene når de underviser i fellesfagene. Kun en av fire svarer at de forsøker å koble opp undervisningen med utgangspunkt i planer for elevenes programfag slik at undervisningen blir så relevant som mulig.

«Et annet interessant funn er at 72 prosent av fellesfaglærerne svarer at de bruker andre arbeidsmåter i yrkesfaglige klasser enn på studieforbedrende» (Ibid). Selv om mange av lærerne hevdet at de prøvde å legge seg mest mulig på elevenes nivå, uttalte de fleste at det var viktig for dem å følge læreplanen og undervise slik at elevene klarer seg best mulig på eksamen. Eksamen og lite tid til planlegging og samarbeid ble ofte dratt fram som den største hindringen for yrkesretting hos fellesfaglærerne. Skoleledelsen og rektors rolle trekkes fram som svært avgjørende når det kommer til tilrettelegging for yrkesretting. God lederstøtte, fornuftig timeplanlegging og nok felles møtetid er alle faktorer som har påvirkning, og når eller dersom dette bremses står læreren ovenfor flere dilemma som påvirker valget om å yrkesrette eller ikke (Haugset og Stene 2016:30). Elevene på sin side uttrykker at yrkesretting som ikke gir opplevd relevans virker negativt på elevenes holdning til skolen og gjennomføringsgrad. Motsatt var effekten positiv når yrkesrettingen bidro til en opplevelse av

fellesfagene som relevant. «Relevans bidro i tillegg til at elevenes opplevelse av mestring økte, noe som også virket positivt på planer om gjennomføring» (Haugset og Stene 2016:30).

Selv om elevene så på yrkesretting som positivt og relevant, uttrykte flere at de var bekymret for at det skulle gå på bekostning av eksamensresultater. Samtidig ble lærernes evne til å kommunisere trukket fram som viktig, og ikke overraskende nok var det de lærerne som hadde best faglig kompetanse, viste trygghet og utøvde god klasseledelse som også lyktes best med yrkesrettingen. Rektorene støttet opp dette ved å svare at det var viktig for dem å plassere lærere med de rette pedagogiske og personlige egenskapene i fellesfagundervisningen. Wendelborg, Røe og Martinsen har også på vegne av NTNU Samfunnsforskning studert yrkesretting og relevans på yrkesfag. Deres studie fokuserte særlig på «[...] å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte yrkesretting og relevans kan bidra til økt motivasjon for opplæringen og læringsutbytte for elevene, og dermed sannsynligheten for at de gjennomfører videregående opplæring» (Wendelborg, Røe og Martinsen 2014). Forskerne fulgte undervisningen i fellesfagene matematikk og engelsk ved fire yrkesfaglige utdanningsprogram fordelt på to videregående skoler, som henholdsvis fikk navnene «utkant skolen» og «byskolen». Datainnsamlingen foregikk over to måneder på starten av 2014, og det ble foretatt intervju med både lærere og elever samt observasjon av undervisningen (Ibid).

Forskernes funn tyder på at flere faktorer er avgjørende for at elevene skal oppleve fellesfagene som yrkesrettet og relevant. Lærernes kunnskaper om elevenes programfag, klasseledelse, faglig trygghet, kontakt med programfaglærere og kjemi med elevene trekkes fram som særlig viktige for å skape god effekt av yrkesrettingen. Til tross for at mange av lærerne viste god forståelse av begrepene yrkesretting og relevans i intervjuene, viste det seg at mange lærere var usikre på hvordan undervisningen kan yrkesrettes i praksis. En stor del av dette problemet dreide seg om tid, ressurser og samarbeid.

«Dette innebærer at lærere opplever at 1) undervisning av elever på flere utdanningsprogram gjør yrkesretting vanskelig, dette medfølger også at 2) tverrfaglig samarbeid vanskeliggjøres for det er for mange fag og personer å forholde seg til. Implisitt i dette opplever lærerne at de ikke har nok 3) tid til å yrkesrette undervisningen til alle de ulike utdanningsprogrammene» (Wendelborg, Røe og Martinsen 2014).

Lærerne uttrykte også misnøye med at pensumlitteraturen, lærerplanen og eksamen ikke er yrkesrettet, og at selve yrkesrettingen i seg selv derfor står ovenfor et stort hinder ettersom det

kan gå på bekostning av elevenes eksamenskarakterer (Ibid). Mye tyder at lærere i teorien har et positivt syn på yrkesretting og relevans, men at de samtidig står ovenfor flere barrierer for å kunne iverksette dette i praksis.

#### **2.4.2 Klasseromsundervisning**

Olsen og Reegård har på oppdrag fra NIFU og i samarbeid med HiOA, FAFO og UiB undersøkt læring og utvikling i skolen (Olsen og Reegård 2013). I en kvalitativ studie har de intervjuet avdelingsledere, faglærere og fellesfaglærere på Vg2 høsten 2012. I studien finner de blant annet at både avdelingsledere og lærere strever med å gjøre undervisningen mer praktisk. «Videre hadde lærerne ulike oppfatninger av hva praktisk undervisning innebar» (Olsen og Reegård 2013:46). Undervisning som gikk ut på å løse ulike caser ble dratt fram som et eksempel på praktisk undervisning. Her kunne elevene få tildelt en case som skulle løses ved å ta i bruk erfaringer og kunnskap fra programfagene. Lærerne uttrykte at de ønsket seg en overføring fra det teoretiske puggeopplegget til mer oppgavebaserte opplegg, ettersom mange elever har valgt yrkesfaglige utdanningsprogram for å slippe unna den teoriorienterte undervisningen man har på studiespesialiserende linjer.

Mye av undervisningen var klasseromsbasert og hadde både i fellesfag og programfag et forelesningspreg. «Det vil si at lærer, ofte med bruk av PowerPoint, gjennomgikk stoffet i læreboka (tradisjonell tavleundervisning). Denne formen for undervisning ble av elever og lærere betegnet som teori» (Olsen og Reegård 2013:46). Undervisningen varierte gjerne mellom gjennomgang av stoffet i læreboka, presentasjoner og gruppeoppgaver eller individuelle oppgaver. I likhet med annen tidligere forskning ble også yrkesretting av fellesfagene dratt fram som en viktig satsning av lærerne som ble intervjuet i denne studien. Yrkesretting oppfattes som et mål det enes om å oppnå, samtidig som det er krevende å utføre i praksis (Olsen og Reegård 2013:47). Dette på bakgrunn av at fellesfaglærerne ofte underviser på flere ulike utdanningsprogram, at lærerne har et krevende antall elever å forholde seg til og en hektisk arbeidshverdag på tvers av avdelingene. Likevel understrekes det at både fellesfaglærere og yrkesfaglærere har et felles ansvar i å få til yrkesretting, og at det er mer sannsynlig å få gjennomført yrkesrettet undervisning med et godt samarbeid lærerne i mellom (Ibid).

Forskning så langt viser mye av de samme tendensene. Alle skoler og lærere mener at yrkesretting av fellesfag er svært viktig og at det kan være avgjørende for gjennomføringsgraden blant elevene. Samtidig pekes det på flere faktorer som gjør

yrkesrettingen krevende og vanskelig å gjennomføre i praksis. Gjennomgående kan vi se at tidsklemma, læreplaner, eksamener og samarbeid blir dratt fram som utfordringer for yrkesrettingen. Det virker som lærerne er motivert til å jobbe videre med og utvikle gode strategier for at undervisningen skal bli mer yrkesrettet, men det er tydelig at lærernes arbeidshverdag og læreplanene må endres for å oppnå dette.

## **2.5 Prosjektet *FYR***

### **2.5.1 Om prosjektet**

*FYR* – fellesfag, yrkesretting og fellesfag, var en del av Kunnskapsdepartementets satsning Ny Giv i perioden 2011-2013, men ble videreført i perioden 2014-2016 under Utdanningsdirektoratets ledelse. Prioritering av yrkesretting og relevans av fellesfagene på yrkesfaglig opplæring i videregående skole ble utgangspunktet for prosjektet *FYR*. Utdanningsdirektoratet har på bakgrunn av tidligere prosjekter og satsninger samlet inn og bruk erfaringer som grunnlag for å utvikle *FYR* (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:8). Gjennom å satse på yrkesretting og relevans kan man øke kvaliteten på opplæringen, og dermed øke gjennomføringen i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2014-2016). I *FYR*s rammeverk finner vi følgende mål for satsningen:

«Siktemålet med *FYR* er å forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram for å øke elevenes motivasjon og for at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene. Satsingen skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres hverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:3).

Frafallsprosenten i videregående opplæring er høyest blant elever på yrkesfaglig opplæring, og man så derfor på *FYR* som et viktig og nyttig tiltak i håp om å minske frafallet. Utdanningsdirektoratet hadde som mål at alle videregående skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram skulle jobbe aktivt og systematisk med denne satsningen innen utgangen av 2016 (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:4). Kunnskapsdepartementets definisjon av yrkesretting handler om å bruke fagstoff, læringsmetoder og vokabular i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. Lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene skal rettes inn og være relevant for yrkesfagene på det gitte utdanningsløp (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:5). «Relevans defineres som å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagtermologi i opplæringen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv» (Ibid). For at undervisningen skal oppleves som relevant for elevene, må lærerne ta utgangspunkt i elevenes

forståelse, ferdigheter og erfaringer som kan gi elevene mestring. Det er derfor lærernes ansvar å møte elevene der de er, og følgelig motivere dem gjennom temaer som omhandler både yrkesfag og fellesfag (Ibid).

Prosjektet ble besluttet avsluttet i 2016, og holdt derfor sin ramme på tre år. I etterkant ble det publisert en sluttrapport som tok for seg måloppnåelse og erfaringer fra *FYR* samt informasjon om veien videre. Derimot ble det på dette tidspunktet ikke gjennomført en forskningsbasert evaluering av prosjektet. Jeg skal komme tilbake til denne sluttrapporten i analysedelen.

### **2.5.2 Ansvarsfordeling**

Utdanningsdirektoratet sto som øverste leder i dette prosjektet, men organiseringen skjedde innad i fylkeskommunene. Utdanningsdirektoratet, som nasjonal prosjektleder, skulle sørge for at *FYR* ble sett i sammenheng med andre nasjonale satsninger og Kunnskapsdepartementets *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring* (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:13). Utdanningsdirektoratet ledet også nettverket for de fylkeskommunale representantene, samarbeidet med de nasjonale sentrene og arbeidet med den nasjonale *FYR*-skoleringen. Ansvar for neste ledd i satsningen lå hos skoleeiere og skoleledere. «Skoleeier har ansvaret for kvalitetsutvikling på sine skoler. Skoleeier skal stille krav til og støtte skolens ledelse og legge til rette for samarbeid mellom skoler. Skoleeier skal også legge til rette for at fagnettverkene fungerer godt» (Ibid). Skoleledelsen selv skulle lede utviklingsarbeidet på sin skole, gjennom å analysere skolens kompetanse- og utviklingsbehov. Etersom alle skoler er ulike, så man behov for at slikt arbeid skjedde mer internt og lokalt framfor nasjonalt. For at utviklingsarbeidet skulle gå riktig for seg, var det en forutsetning at skoleledelsen var aktiv og at man skapte en aktiv lærer-elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:13).

Egne *FYR*-representanter ble utnevnt i hvert fylke, og fikk i ansvar å drifte *FYR* lokalt. Disse representantene skulle være pådrivere til å skape en kultur for yrkesretting og relevans på alle videregående skoler i sitt fylke, og hadde derfor tett oppfølging med hver enkelt skole. *FYR*-representantene fikk også i ansvar å samarbeide med utnevnte lærere i fagene norsk, engelsk, naturfag og matematikk, også kjent som *FYR*-koordinatører. *FYR*-koordinatorene skulle utvikle og dele undervisningsressurser i lokale fagnettverk i sitt fylke, delta i nasjonale nettverk for sitt fag, og jobbe med fagutvikling og utvikling av fagressurser for å gjøre fellesfagene relevant og yrkesrettet (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:14). I enkelte fylker

ble det i tillegg utnevnt egne knutepunktskoler som ble sett på som gode foregangsskoler for god *FYR*-kultur basert på mange yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I dette prosjektet fikk også de nasjonale sentrene en stor rolle. «De nasjonale sentrene Matematikksenteret, Naturfagsenteret, Fremmedspråksenteret, Skrivesenteret og Lesesenteret skal bidra til å realisere sektormålene for yrkesretting og relevans for matematikk, naturfag, engelsk og norsk på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene» (Ibid). En viktig oppgave for de nevnte sentrene var å utvikle gode læringsressurser som skolene og lærerne fikk bruk for i sin undervisning i fellesfagene. I tillegg hadde de nasjonale sentrene også ansvar for å utvikle faglig innhold og gjennomføre sesjoner på skoleringsseminar. Alle undervisningsressurser som ble utviklet i *FYR* ble delt på Nasjonal Digital Læringsarena, også kjent som NDLA, slik at skolene kunne dra nytte av disse (Utdanningsdirektoratet 2014-2016).

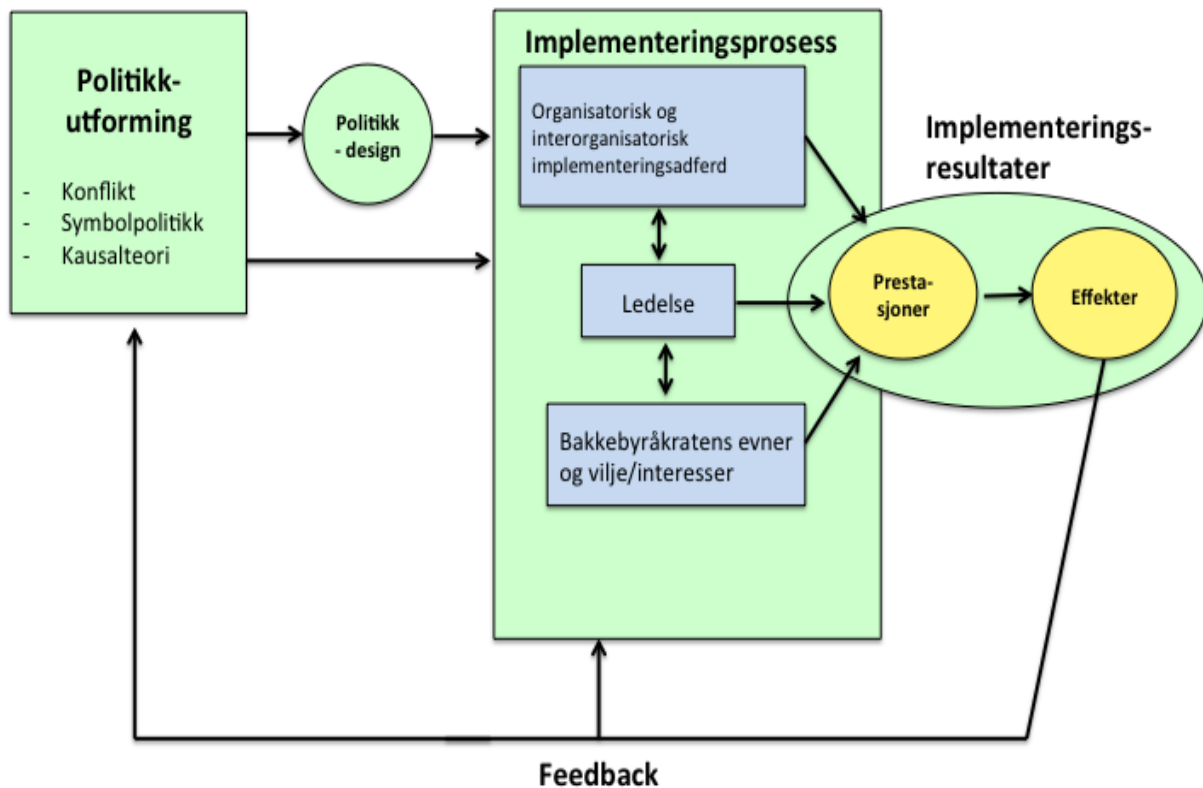
## **2.6. Implementeringsstudier**

### **2.6.1 Den integrerende implementeringsmodellen**

Allerede på 1950- og 1960-tallet ble begrepet systemteori bragt på banen i statsvitenskapen. David Eastons politiske system ble illustrert som en boks med inngående piler, inputs, og utgående piler, outputs. «Virkningene av vedtak påvirket i sin tur krav og støtte, med mekanismer for tilbakeføring rundt boksen, feedback» (Østerud 2007:32). Denne terminologien banet vei for en hel generasjon statsvitere og er fortsatt utgangspunktet for vanlige inndelinger av faget. I denne oppgaven har jeg dog valgt å ta for meg Søren Winthers modell med navn «Den integrerende implementeringsmodell» i analysen av prosjektet *FYR*. Prosjektet *FYR* er utformet som et offentlig tiltak. Som implementeringsforskere ønsker man å finne ut hvordan implementeringen kan lykkes noen ganger, men andre ganger ikke (Winther og Nielsen 2008:19). Modellen gjør det mulig å studere innholdet av politiske beslutninger, årsakene til disse, og deres konsekvenser (Winther og Nielsen 2008:16).



### Modell 1: Søren Winthers implementeringsmodell



Til å begynne med fokuserer modellen på politikkformulering. Hvilken konflikt står vi ovenfor, eller hvilket problem søker man å løse? I dette tilfellet er det frafallsprosenten på yrkesfaglige linjer på videregående opplæring man søker å minske. Deretter utvikles det et politikkdesign hvor man ser på hvilke politikkinstrument lovgivningen stiller til rådighet, slik som organisering og bevilgning til tiltaket. Etter at formuleringen og designet er gjort rede for, kommer man i gang med selve implementeringsprosessen. Her kan man jobbe ovenfra og ned, eller nedenfra og opp. Winther bruker selv begrepene top-down og bottom-up om måten å studere implementeringsprosessen (Winther og Nielsen 2008:22). Her ønsker jeg å studere hvordan prosjektet *FYR* har blitt iverksatt fra et top-down-perspektiv – fra den nasjonale lovgivningen gitt av rammeplan, via representant i fylket, til skoleledelse og koordinatorene, videre til bakkebyråkratene, og til slutt til målgruppen - elevene. Dermed er det mest gunstig å først studere hvordan den organisatoriske og interorganisatoriske atferd påvirkes i forhold til lovgivningen og dens mål (Winther og Nielsen 2008:19).

Innenfor kategorien organisatorisk og interorganisasjonell implementeringsatferd finner vi myndighetene, eller Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, som har stått for den politiske beslutningen. Videre blir det Utdanningsdirektoratets ansvar å fordele ansvaret til representanter i de 19 fylkene. Disse representantene får dermed en viktig rolle i å sette tiltaket ut i handling i samarbeid med bakkebyråkratene. Samtidig er det viktig at representantene får den informasjonen de trenger for å kunne iverksette tiltaket i praksis (Winther og Nielsen 2008:20). Winther kaller det neste leddet markarbejderne – på norsk bakkebyråkratene. Det er i all hovedsak lærerne, som i dette tilfellet skal prestere ovenfor sine elever. Lærerne har direkte kontakt med elevene og må gjennom både skjønn, erfaringer og kunnskaper utføre handlinger som preger elevenes interesser og holdninger. «Dette gjør markarbejderne til viktige politiske beslutningstagere med stor betydning for implementeringsresultatene» (Winther og Nielsen 2008:20).

Det siste og endelige leddet er målgruppen, nemlig elevene. Elevene og lærerne inngår ofte i et samspill, og dette kan påvirke den offentlige sektors prestasjoner. Alle disse leddene representerer ulike faser i implementeringsprosessen. I tillegg vil implementeringen og resultatene påvirkes av andre omgivelser. Det kan for eksempel være endringer i den sosioøkonomiske situasjonen eller den offentlige opinion (Winther og Nielsen 2008:20). Etter at implementeringsprosessen er gjennomført og man har vurdert prestasjoner og effekter, vil det være hensiktsmessig med en feedback-prosess. På den måten kan resultater og erfaringer fra prosjektet føre til læring i forbindelse med videre politikkformuleringsprosesser. Her vil det være lønnsomt med en tilbakemelding til både lærere, koordinatorene, representanter og Utdanningsdirektoratet for å se om prosjektet har hatt noe for seg og om man har fått ønsket resultat.

### **2.6.2 Fra myndigheter til målgruppe**

For at prosjektet *FYR* skulle være gjennomførbart, har man vært avhengig av samarbeid mellom de ulike aktørene – fra myndigheter til bakkebyråkratene. I dette tilfellet har samarbeidet vært pålagt, med Utdanningsdirektoratet som øverste leder. Sosial kapital i form av tillit kan ha betydning for dette samarbeidet. Jo større tillit til en potensiell partner, desto bedre samarbeid etableres (Winther og Nielsen 2008:98). Ofte finner vi et kausalitetsforhold mellom ressursavhengighet og tillit. Forholdet er dynamisk og selvforsterkende, slik at tillit og ressursavhengighet medfører samarbeid, og samarbeid medfører større tillit og opplevd ressursavhengighet (Ibid). Per i dag finnes det lite forskning om implementeringseffekter av samarbeid, men det er nærliggende å tenke at et godt samarbeid vil gi positiv effekt på

implementeringsprosessen. Utdanningsdirektoratet var avhengig av at fylkeskommune, skoleledelse og lærerne løste oppgavene lokalt, og rammeplanen la derfor opp til tett samarbeid mellom alle aktørene.

Bakkebyråkratene har egne interesser og perspektiver som kan påvirke implementeringen og dens resultater, men felles for alle aktører her var målet om en lavere frafallsprosent på yrkesfaglige utdanningsprogram. Å oppnå en god samspillsrelasjon mellom de ulike leddene har derfor vært avgjørende for prosjektets prosess og resultat. I prosjektet *FYR* har man vært avhengig av samarbeid for å løse oppgaven. Det statlige organet, Utdanningsdirektoratet, har bidratt med ressurser, og bakkebyråkratene har bidratt med sin kunnskap og viten. De offentlige ansatte, lærerne, er ansatt til å handle på vegne av og er derfor agenter for sine politiske prinsipaler.

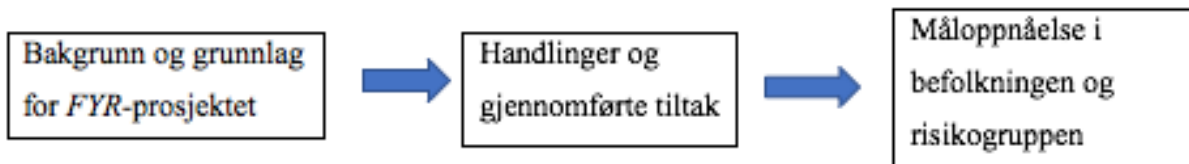
### **2.6.3 Prosessanalyse**

Evalueringsforskningen har i all hovedsak hatt fokus på effektmåling og årsaksmodeller når det er snakk om evaluering. I nyere tid har det også vært vanlig å studere og beskrive en prosess. I rapporten *Evalueringsforskning for og om forvaltningen* har Baklien (2000) studert hvordan prosessbeskrivelser kan gi kunnskap som både er forskningsmessig interessant og som samtidig gir nyttig innsikt for oppdragsgivere og andre beslutningstakere (Baklien 2000:52). Med prosessanalyse kan man beskrive de prosessene som skapte virkningene eller beskrive hvilke prosesser som er satt i gang, det vil si å «[...] beskrive virkningene av noe, en intervensjon eller et tiltak» (Baklien 2000:53). Prosessanalysen kan også være en kombinasjon av begge.

Proessen starter først og fremst med at man har en intensjon og et tiltak som man ønsker å studere virkningene av. Virkningene kan være i forhold til de målsettingene som på forhånd ble satt, også kalt intenderte effekter, men også virkninger i forhold til andre områder – ikke intenderte effekter (Baklien 2000:54). Her ønsker jeg å se på prosessen og gjennomføringen av prosjektet *FYR* og forhåpentligvis kunne gjøre noen analyser om virkninger av dette prosjektet. Det blir derfor en evaluering av en prosess i fortid, ettersom prosjektet allerede har blitt gjennomført. Når man studerer prosesser i fortid kan man få innsikt og kunnskap både for og om forvaltningen. «Da spør vi altså: «Hvorfor gikk det slik? Hvilke prosesser har gått forut for den virkeligheten vi har i dag?»» (Baklien 2000:58). En prosessanalyse i retrospektiv tar utgangspunkt i historieskriving, og intervju med dem som har deltatt kan derfor være en

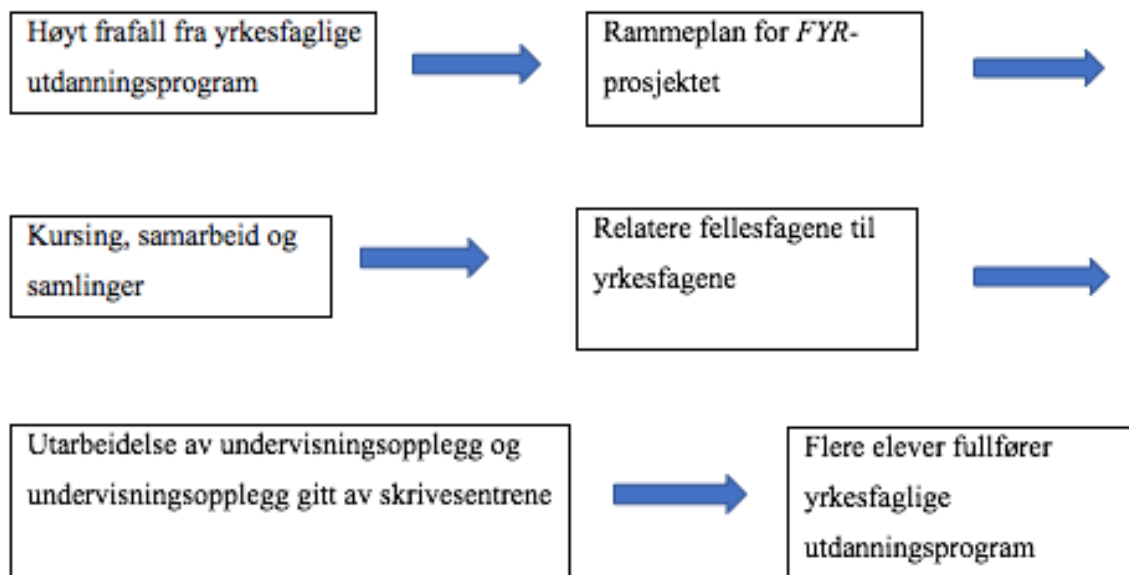
viktig datakilde. Vi kan starte med å sette opp en helt enkel utfallslinje for hvordan prosessen kan studeres (figur 1):

Figur 1: Utfallslinje for prosessanalyse



Denne linja er ganske generell og sier derfor lite om prosessene som har oppstått i hvert ledd. Den forteller oss at det var en bakenforliggende årsak som førte til at prosjektet ble satt i gang, og at det ble gjennomført tiltak og handlinger med ønske om å oppnå et spesifikt resultat for målgruppen. Likevel sier den lite om hva som faktisk har blitt gjort. Jeg tar utgangspunkt i denne utfallslinja og formulerer linja mer spesifikt ut ifra prosjektet jeg studerer (figur 2):

Figur 2: Utvidet utfallslinje for prosessanalyse



Denne utviklingslinja starter med å fortelle oss at bakgrunnen for prosjektet var et høyt frafall fra yrkesfaglige utdanningsprogram. I forsøket på å gjøre noe med denne problemstillingen blir det satt i gang et prosjekt, og det utarbeides en felles rammeplan som alle videregående skolene skal følge i sitt arbeide. Problemstillingen og rammeplanen blir dermed utgangspunktet for gjennomføringer og handlinger i de neste leddene. De første gjennomførte handlingene var kursing, samarbeid og samlinger blant lærere og skoleledelse hvor det ble gitt ut informasjon og forslag til framgangsmåte for hvordan man skulle sette prosjektet ut i livet. En særlig viktig handling i lys av prosjektet var å relatere fellesfagene til yrkesfagene slik at elevene skulle oppleve fellesfagene som relevante for den utdanningen de hadde valgt. Det utgangspunktet satte også standarden for utarbeidelsen av undervisningsoppleggene.

Skrivesentrene utarbeidet undervisningsopplegg som skolene og lærerne kunne ta nytte eller inspirasjon av, og viste eksempler til hvordan lærerne kunne koble sammen tema fra fellesfag og yrkesfag slik at de hadde størst mulig sammenheng. Dermed ble det jobbet mer lokalt med å utarbeide undervisningsopplegg på de restriktive skolene og tilpasse skolenes årshjul og timeplaner. Til syvende og sist skulle alle de gjennomførte handlinger og tiltak føre til en felles måloppnåelse – nettopp at flere elever fullfører yrkesfaglige utdanningsprogram. Ved å sette opp en historisk utviklingslinje som ovenfor kan man se en mer helhetlig sammenheng for grunnlag og problemstilling, handlinger gjennomført, og måloppnåelsen. Man får også et helhetsbilde av hvordan prosessen har gått fra planlegging til virkninger av prosjektet (Baklien 2000:60).

Den historiske utviklingslinjen er et godt verktøy i en prosessanalyse, ettersom man i ettertid av prosjektet kan gå tilbake å studere de ulike leddene og derav konkludere om iverksettingen har blitt svært forskjellig fra det som opprinnelig var intensjonen (Baklien 2000:61). På den måten kan man også se på om noen av leddene har hatt mer effekt enn andre, eller om noen av leddene har vist seg å ikke ha noen effekt overhode. Det kunne også vært hensiktsmessig å sette opp en mer utdypende utviklingslinje hvor man spesifiserte de handlingene eller tiltakene som faktisk ble gjennomført. På den måten ville det vært enda enklere å kunne si noe om hvilke tiltak som hadde eller ikke hadde en effekt, og eventuelt gjort noen justeringer på disse.

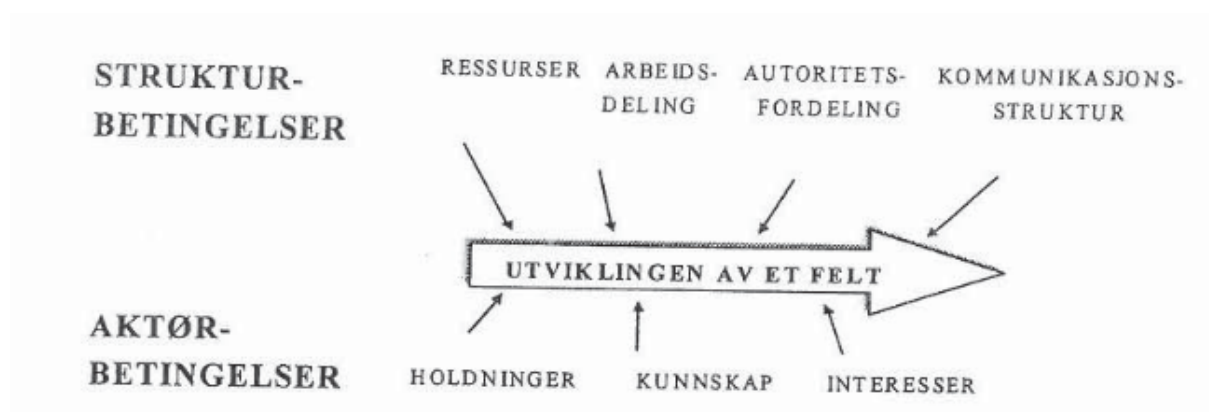
#### **2.6.4 Strukturer og aktører**

Strukturer og aktører tildeles ulike betingelser når et nytt felt skal utvikles (Baklien 2000:63). Disse betingelsene kan være et utgangspunkt for utviklingen av tiltak som prosjektet *FYR*, og

opptrer gjerne i en modell. Strukturbetingelsene innebærer ressurser, arbeidsdeling, autoritetsfordeling og kommunikasjonsstruktur. Ressursbetingelsen blir særlig oppfattet som viktig, da det ofte er lett å skylde på dårlig økonomi eller spinkle bevilgninger dersom man ikke får det resultatet man ønsker. Arbeidsdeling er spørsmålet om hvem som skal ha ansvaret for hva, og krever derfor god struktur. Som tidligere nevnt har det fra starten av vært en tydelig ansvarsfordeling i FYR-prosjektet med Utdanningsdirektoratet som øverste leder. Arbeidsoppgavene er videre fordelt ved fylkeskommuner og skoleeiere, skoleledelse og administrasjon, FYR-koordinatorer, lærere og nasjonale sentre. «Autoritetsforhold dreier seg om hvem som har makt og myndighet til å treffe beslutninger og gjennomføre tiltak» (Baklien 2000:64).

Selv om Utdanningsdirektoratet hadde øverste myndighet i prosjektet, hadde skoleledelse og lærere makt til å gjennomføre tiltaket basert på egne erfaringer og skjønn tilpasset sin skole og sine elever. Autoritetsfordelingen i prosjektet ble gjort rede for, men aktørene selv hadde stor betydning på rangstigen og for prosjektets gjennomføring i praksis. Bakliens siste strukturbetingelse omhandler kommunikasjonsstruktur. I et såpass omfattende prosjekt er kommunikasjon nøkkelen for god gjennomføring tiltakets legitimitet. Det er helt avgjørende at alle medvirkende aktører får all nødvendig informasjon og at kommunikasjonen flyter mellom alle ledd. Dersom ikke alle aktører har samme oppfatning av målsettingen, kan det fort oppstå problemer. Under følger modellen for utviklingen av et felt (modell 2):

*Modell 2: Bergliot Bakliens struktur- og aktør-modell*



Struktur- og aktørbetingelser henger tett sammen, og Baklien har listet opp holdninger, kunnskap og interesser som aktørbetingelser i utviklingen av et felt. For at aktørene skal kunne iverksette sine ideer, må de strukturelle forholdene ligge til grunne. «Hvilke *holdninger* ulike aktører har både til hverandre og til selve ideologien og visjonen bak tiltaket, er utvilsomt viktig for utviklingen» (Baklien 2000:65). I dette prosjektet handlet det altså om å få aktørene med på ideen om at et nytt, omfattende prosjekt skulle ha påvirkning på gjennomføringsgraden på yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole. Prosjektet var helt avhengig av at aktørene, og særlig lærerne, brukte sin kunnskap og kompetanse til å sette det ut i live. Kompetanse kan ha ulik legitimitet og status, men i *FYR*-prosjektet fikk lærerne selv mye tillit nettopp fordi de var den gruppen som jobbet tettest og mest personlig opp mot målgruppen. Bakliens siste aktørbetingelse er interesse, og interesse viser seg å være en viktig drivkraft i utformingen av et nytt felt. Dette er i samsvar med Bourdieus spillteori. «Spillrommet eksisterer bare når det finnes spillere som går inn i det, som tror at de skal få lønn for strevet og som aktivt streber etter å realisere interessene sine» (Baklien 2000:65). Det vil, eller bør i alle fall være, i alle læreres beste interesse at elever fullfører videregående opplæring og dermed får en fot innenfor samfunnsdeltakelse og arbeidsliv. Lønn for strevet vil derfor vise seg i samfunnets og velferdsstatens interesse i sin helhet. Dette i samsvar med utdanningslinjas mål om å utdanne deltakende og demokratiske samfunnsborgere.

### **2.6.5 Tidsperspektiv**

«Når man studerer myndighetenes forsøk på å påvirke individuell atferd kan varigheten av påvirkningsaktiviteten være en delforklaring på at noe skjer, samtidig som måletidspunktet kan avgjøre om tiltaket forsoner seg som suksessfullt eller ikke» (Nervik 1997:34). Nervik (1997) argumenterer for at det kan være lurt å måle effekten av et tiltak kort tid etter at tiltaket er utprøvd. Virkemidlene må få tid til å virke. Det vil derfor være avgjørende å måle et tiltak hvor virkemidlene har vært virksomme lenge nok til at man faktisk kan gi en effekt. «Jo lengre tid som går før man forsøker å måle effekter, jo mer påvirkbart er tiltakene av andre faktorer enn de virkemidlene som settes inn» (Nervik 1997:34). Prosjektet *FYR* strakk seg over periode på tre år, og ble avsluttet i 2016. Å skulle måle resultatene etter ti år ville derfor vært ugunstig, ettersom nye tiltak eller prosjekt gjennomført i etterkant kan ha hatt indirekte eller direkte påvirkning på resultatet. Tre år er liten tid å skulle evaluere et prosjekt ut ifra, men for å få et så realistisk bilde av følgene i etterkant vil det også være naturlig å starte evalueringen i nær framtid etter 2016.

Som vi skal se i analysedelen var det meningen at skolene på egenhånd skulle fortsette arbeidet og legge opp til fellesfag, yrkesretting og relevans også i ettertid av prosjektet. På Utdanningsdirektoratets side kan vi lese at prosjektet er avsluttet men at arbeidet i skolene fortsettes (Utdanningsdirektoratet 2017). Det kan derfor tenkes at et godt oppfølgingsarbeid vil resultere i et positivt utfall, men det vil være vanskelig å måle effekten av dette oppfølgingsarbeidet alene uten å ta høyde for andre faktorer. Hadde prosjektet vart i en periode på ti år ville man kanskje fått mulighet til å prøve ut ulike tilnærminger og metoder i prosjekttiden og ta en underveisvurdering på hva som fungerer og ikke. Det vil uansett være interessant å studere om prosjektet har hatt en virkning på disse tre årene og om frafallet faktisk har minket som en direkte følge av *FYR*-prosjektet. I denne oppgaven er det dessverre ikke rom for å evaluere prosjektet, men jeg skal likevel prøve å si noe om hvordan lærerne selv har opplevd utfallet etter endt prosjektperiode.

## **2.7 Byråkrati og prosessanalyse**

### **2.7.1 Bakkebyråkrati**

Det er ofte slik at byråkratiet legger tunge føringer på offentlige vedtak. Max Weber betraktet byråkratiet som en form for offentlig administrasjon som gradvis gjennomtrengte alle samfunnsmessige institusjoner. «Det betydde rett og slett et styre etter upersonlige og rasjonelle regler, med sikte på mest mulig effektiv måloppnåelse (Østerud 2007:75). Webers ideal om byråkratiet som organisasjonsmodell innebar blant annet avgjørelser etter formelle lover og regler, spesialisert arbeidsoppgaver og autoritet knyttet til formell, ikke-arvelig posisjon, og ikke til person (Ibid). Hans byråkratiske modell skulle gjøre det mulig for politiske organer å fastlegge målene, mens forvaltningen var det effektive apparatet som realiserte dem. Med byråkratisk organisasjon får man oversikt, kontroll og stabilitet når politiske vedtak skal forberedes og settes i verk (Østerud 2007:81). Ettersom spillrommet for eget skjønn kan være stort, vil byråkratiet ofte ha en selvstendig innvirkning på offentlige vedtak. Michel Lipsky var først ute med å innføre begrepet «street-level bureaucrats» i 1980, og har senere blitt mye anvendt for å forklare hvilken rolle bakkebyråkrater har i implementering av politikk. Ifølge Lipsky gjør bakkebyråkrater politikk på to måter; de utøver stor diskresjon i sine avgjørelser med menneskene de samhandler med, og deres individuelle handlinger tillater dem å utøve politikken gjennom denne interaksjonen (Lipsky 2010:13).

Bakkebyråkrater jobber ofte under forhold som er for kompliserte å tilpasse til et gitt format eller program. Det ville derfor vært problematisk å gå rundt med en mal for hvordan man skal



samhandle med mennesker i en gitt situasjon. «[...] contemporary views of education mitigate against detailed instructions to teachers on how and what to teach, since the philosophy prevails that to a point every child requires a response appropriate to the specific learning context» (Lipsky 2010:15). Lipsky argumenterer også for at bakkebyråkratene handler i situasjoner som ofte krever svar på den menneskelige dimensjonen. Som lærer kreves det medfølelse og fleksibilitet for å finne størst mulig potensiale hos elevene, og dette er vanskelig å utøve med utgangspunkt i programmerte format (Ibid). Ulike situasjoner krever improvisering og individuelle responser, og Lipsky hevder derfor at bakkebyråkratene bør respondere basert på individuelle behov eller karakteristikken til de menneskene de tjener (Lipsky 2010:xiv). Lipsky hevder likevel at bakkebyråkratene må følge organisasjonens policy og mål, og at de må finne en god balanse mellom medfølelse og fleksibilitet på den ene siden, og likestilling og regler på den andre siden.

### **2.7.2 Lærerprofesjonens skjønn**

Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet sitter med øverste myndighet i dette prosjektet, og kontrollerer følgelig innholdet i politikken som når ut til aktørene i prosjektet. «Hierarki innebærer en offentlig oppgaveløsning med en politisk ansvarlig myndighet på toppen» (Winther og Nielsen 2008:45). Bakkebyråkratene, her lærerne, er likevel de som får i oppgave å utforme undervisningsopplegg for sine elever og klasser, og tilpasse programmet til sin undervisning ut ifra skolen og elevenes behov. Lærerne har et betydelig individuelt skjønn som påvirkes av deres viten, vilje, interesser og holdninger. Det å kunne utøve skjønn innenfor yrkesutøvelsen innebærer frihet og rett til å ta beslutninger ut ifra egen dømmekraft (Vik-Mo og Nervik 1999:62). Utfallet av en situasjon er hovedsakelig avhengig av vurderingen til enkeltpersoner. Lærere vil normalt ha frihet til å bruke sitt skjønn i utførelse av undervisning. En slik tillitserklæring krever dog at lærerne vet hvordan han eller hun skal utfylle dette skjønnen. Lærerne overlates til å avgjøre presise situasjoner, problemer, regler og løsningsmuligheter, og må bruke sin rolle i fortolkning og utførelse (Winther og Nielsen 2008:104). Med dette som utgangspunkt, vil det følgelig være ulike tilnærminger til dette prosjektet på de ulike skolene i landet.

Felles for alle lærerne er å overholde rammeplanen gitt av Utdanningsdirektoratet, men lærerprofesjonens skjønn er det som avgjør hvordan prosjektet faktisk utspiller seg ved de enkelte skolene og i det enkelte klasserommet. Man kan argumentere for at denne ansvarsfordelingen medfører et betydelig ansvar for lærerne i implementeringsprosessen, da deres personlige handlinger kan ha en direkte effekt på utfallet av prosjektet. Dersom lærerne

ikke mestrer å utvikle gode undervisningsmetoder som motiverer elevene, kan dette ha påvirkning på om elevene fullfører videregående opplæring eller ikke. Dog er vel dette også hensikten fra Utdanningsdirektoratets side. Lærerne kjenner best elevenes muligheter og begrensninger, og er derfor godt rustet til å slå fast hvilke undervisningsmetoder som er hensiktsmessig for sine elever. Winther og Nielsen har skissert en figur om dimensjoner som skjønnet kan variere på. I dette tilfellet gis lærerne stort skjønn på alle punkter; hensyn til væremåte/stil, hensyn til arbeidsprosessens form, hensyn til valg av metode/teknologi, og hensyn til mål (Winther og Nielsen 2008:109). De offentlige myndighetene gir tillit til bakkebyråkratene og slår fast at lærerne er kapable til å bruke sitt profesjonelle skjønn til å utgjøre en forskjell innenfor den offisielle politikken og de politiske leders mål (Winther og Nielsen 2008:105).

### 3. Metode

Målet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan prosjektet *FYR* har blitt implementert og praktisert ved videregående skoler i Trondheim. I tillegg til å ha analysert rammeplan for prosjektet, tenkte jeg det ville være interessant å kartlegge lærernes egne erfaringer om planlegging, undervisning og etterarbeid ettersom det trossalt er disse aktørene som har blitt tillagt det største ansvaret for gjennomføringen. Spørsmålene er med andre ord holdningsbaserte slik at objektene kan gjøre positive, nøytrale eller negative vurderinger om en sak (Ringdal 2007:181). Jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming på denne oppgaven, og de empiriske dataene er hentet fra dokumentstudier, et dybdeintervju og intervju per e-post. Lærerne representerer tre videregående skoler i Trondheim. Intervjuene omhandler temaene bevissthet om og gjennomføring av prosjektet, samhandling og samarbeid, og utforming og gjennomføring av undervisningsmetoder. Datainnsamling foregikk i perioden februar til april 2019.

#### 3.1 Utvalg

Med unntak av personlig dybdeintervju med fylkeskommunen ble alle intervju foretatt via e-post. Rekrutteringen av informanter ble også gjort via e-post. Et infoskriv ble sendt ut til skoleledelser ved de representative skolene og derfra videresendt til aktuelle fellesfaglærere som underviser på yrkesfaglige utdanningsprogram. For å komme nærmere et svar på min problemstilling var jeg avhengig av å rekruttere flere informanter i ulike roller. Satsningen innebar aktører i flere ledd, fra departement, via fylkeskommunen og skoleledelse, og helt ned til lærerne. Informasjon fra departement og direktorat er i hovedsak hentet inn ved hjelp av dokumentstudier slik som rammeplaner og offentlige dokument. Disse dokumentene kan ses på som bakgrunnsdata, og blir i utgangspunktet benyttet i tillegg til annen datainnsamling (Tjora 2012:163). Rammeplanen for *FYR* er det Tjora kaller forskningsdokumenter. Sammen med generelle dokumenter som politiske dokumenter og lovverk, i dette tilfellet Kunnskapsløftet og formålsparagraf 1-1, har jeg innhentet informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted for spesifikke lesere (Ibid). Tall fra SSB er tatt med for å styrke opp grunnlaget for gjennomføringen av tiltaket, men også for å få en pekepinn på utvikling og dagens situasjon. Alle informanter i denne oppgaven er innhentet på bakgrunn av at de vet noe om temaet og på den måten har mulighet til å uttale seg på en reflektert måte. Alle de respektive lærerne jobber ved skoler i Trondheim som har et bredt utvalg av yrkesfaglige utdanningsprogram. Utvalget er med andre ord strategiske eller teoretiske (Tjora 2012:145).

Jeg ønsket først og fremst å komme i kontakt med noen i fylkeskommunen som har jobbet tett opp mot prosjektet. Etersom jeg ikke visste hvem jeg skulle kontakte sendte jeg en melding på fylkeskommunens kontaktside. Jeg ble deretter kontaktet av en informant som viste seg å ha hatt en viktig rolle i prosjektet i daværende Sør-Trøndelag fylke. Informanten ønsket å møte meg personlig for en uhøytidelig samtale slik at jeg kunne få svar på de spørsmålene jeg måtte ønske. Før intervjuet hadde jeg utformet en intervjuguide (vedlegg 3). Dette ble gjennomført på informantens egen arbeidsplass. Etersom jeg ikke kjente informanten på forhånd startet vi møtet med en uformell prat, slik at vi begge følte oss komfortable i intervjusituasjonen. Å få møte informanten ansikt til ansikt i sitt kjente miljø viste seg å være svært positivt, ettersom vi fikk skapt en avslappet stemning og en relativt fri samtale. Jeg kunne dermed legge opp til åpne spørsmål slik at informanten fikk mulighet til å gå i dybden der hvor det var behov for å komme med digresjoner eller utdype (Tjora 2012:105). En annen fordel med dybdeintervju er at jeg fikk studert informantens meninger, holdninger og erfaringer, og også gjort ikke-verbale observasjoner. Disse fordelene ble derimot ikke oppfylt i e-postintervjuene med lærerne.

På oppfordring fra representanten ble jeg anbefalt å ta kontakt med *FYR*-koordinatorene i Sør-Trøndelag fylke, som selv var lærere ved videregående skoler i Trondheim. Totalt var det fire koordinatører som i tillegg til å undervise fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram hadde en rolle som talerør mellom representant og lærerne. Representanten selv bevilget meg med kontaktinformasjon, og jeg sendte ut en felles informasjonsmail til de fire allerede samme dag. I løpet av tjuefire timer hadde alle fire respondert og sagt seg villig til å svare på intervju per e-post. I og med at disse fire hadde ekstraordinære oppgaver i forbindelse med prosjektet, fikk de tilsendt en utvidet intervjuguide hvor de i tillegg til å besvare spørsmålene alle lærerne fikk, også uttrykte hva koordinatoroppgaven gikk ut på (vedlegg 4)

For å rekruttere aktuelle informanter blant lærere ble e-poster i første omgang sendt ut til skoleledelsen, med ønske om at de skulle videresende infoskrivet til aktuelle lærere. Samtidig fikk jeg også tips fra ulike bekjentskaper, eller førstekontakter, til nye informanter som kunne være aktuelle. Dette kalles snøballmetoden, og kjennetegnes ved at utvalget eser ut som en snøball som blir større etter hvert som den ruller (Tjora 2012:151). Etersom jeg ønsket et bredt utvalg lærere fra ulike skoler, ble tidsfaktor en avgjørende årsak til at jeg valgte denne typen kommunikasjon. Erfaringsmessig har lærere mye å gjøre, så e-postintervju ble å anta som det mest praktiske. «Å bruke internett, for eksempel e-post, for å gjøre intervjuer kan være hendig, for eksempel i situasjoner hvor respondenter sitter langt fra hverandre» (Tjora

2012:142). Da prosjektet ble avsluttet i 2016 ønsket jeg å forsikre meg om at informantene jeg rekrutterte kjente til prosjektet og kunne anerkjenne at de hadde vært med på implementeringen. I første e-post la jeg med prosjektets siktemål sitert fra rammeplanen, i tilfelle noen av informantene trengte en påminnelse på hva prosjektet handler om. Dette kan være med på å aktivisere hukommelsen og gi mer pålitelige data (Ringdal 2007:183).

Tanken bak e-postintervju var at det ville gjøre det lettere å få lærere til å respondere og delta, men også mer gjennomførbart med tanke på at informantene fikk mulighet til å svare på spørsmålene når de selv hadde tid og ikke måtte være avhengig av å sette av tid til å møte meg personlig. Likevel var ikke denne forskningsmetoden fritatt for utfordringer. Det tok ofte lang tid å få svar fra interesserte informanter, og mange tilfeller var det heller ingen svar å få i det hele tatt. Jeg så meg derfor nødt til å purre på en del av deltakerne for å få svar på intervjuet. De informantene som dog responderte viste seg heldigvis å være svært engasjert i temaet for oppgaven. Dette viste seg også i svarene jeg fikk. Jeg søkte kun lærere som underviste i fellesfagene norsk, matematikk, engelsk og naturfag, og det var også et kriterium at lærerne måtte undervise disse fagene på yrkesfaglige studieprogram. På neste side vises en oversikt over lærerne som svarte på e-postintervjuet. I denne oversikten inngår også *FYR*-koordinatorene.

Tabell 1: Oversikt over informanter i utvalget

Navn	Studieretning	Fag	Skole
Lærer A1	Byggfag	Matematikk	A
Lærer A2	Studiespesialisering, Design og Håndverk, Service og Samferdsel	Engelsk	A
Lærer A3	Studiespesialisering og yrkesfag	Naturfag	A
Lærer A4	Studiespesialisering og byggfag	Norsk	A
Lærer B1	Studiespesialisering og yrkesfag	Norsk	B
Lærer B2	Helse- og oppvekstfag, media- og kommunikasjonsfag og studiespesialisering	Norsk	B
Lærer B3	Studiespesialisering og yrkesfag	Norsk	B
Lærer B4	Innføringsklasse, helse- og oppvekstfag, og teknikk og industriell produksjon	Norsk	B
Lærer C1	Helse- og oppvekstfag og Studiespesialisering påbygg	Norsk	C
Lærer C2	Helse- og oppvekstfag og studiespesialisering	Norsk	C

Alle lærerne underviste også i andre fag, men disse er utelatt da de ikke er relevant for problemstillingen i denne oppgaven. Som vi kan se av tabellen underviser de fleste lærerne faget norsk. Da dette er et stort fag i skolen er ikke det særlig overraskende. Jeg skulle dog ønske at jeg fikk et større spenn i fellesfag undervist på yrkesfaglige utdanningsprogram hos informantene som deltok. Alle de fire fellesfagene – norsk, naturfag, engelsk og matematikk er likevel representert og jeg har dermed et grunnlag for å kunne si noe om hvordan man har kombinert fellesfag og yrkesfag i undervisningen. Skole A er representert med alle fire fellesfagene og fire informanter. Ved skole B rekrutterte jeg fire informanter hvor alle underviser i norsk. Ved skole C fikk jeg dessverre kun svar fra to informanter, som begge underviste i fellesfaget norsk. Det mest ideelle hadde selvsagt vært et likt antall informanter fra hver skole og at flere fag var representert. Totalt ble det gjennomført ti e-postintervju og et dybdeintervju.

Til å begynne med var planen også å rekruttere rektorer eller skoleledelse ved de utvalgte skolene til e-postintervju. Jeg brukte samme framgangsmåte som med lærerne, og sendte ut eget infoskriv til rektorer og assisterende rektorer via e-postadresser funnet på skolenes egne hjemmesider. Jeg fikk kun svar fra rektor ved én videregående skole. Rektoren uttrykte at dette var et spennende og viktig tema i skolen, men innrømmet at denne skolen ikke hadde jobbet aktivt med prosjektet. De følte derfor det ikke var hensiktsmessig å delta, men ønsket meg lykke til med oppgaven. Her valgte jeg altså å ikke rekruttere lærere, heller. Dessverre fikk jeg ikke svar på min henvendelse blant rektorer og skoleledelse på noen av de andre skolene. Jeg sendte ut samme mail en gang til, i håp om at den første bare ble lest og glemt i forbifarten. Etter en ukes tid fikk jeg svar fra rektor ved en av de utvalgte skolene. Rektoren hadde kun sittet i stillingen i knappe to år, og følte derfor ikke at han hadde noe å bidra med ettersom han ikke var tilstede da prosjektet ble gjennomført. Han presiserte likevel at han synes det var et spennende og viktig tema som var svært aktuelt, og håpet at jeg fikk gode svar til mitt prosjekt. Rektoren henviste meg til assisterende rektor som hadde jobbet ved skolen i over ti år. Her fikk jeg respons på første e-post, men fikk aldri noe svar på intervjuet. I neste runde sendte jeg ut henvendelser til administrasjonen ved de to andre skolene, her også uten hell.

Det er vanskelig å konkludere med om skoleledelsen og rektorene var for travle til å svare på min henvendelse, om de ikke følte det var av interesse, eller om de rett og slett ikke syntes de hadde noe å bidra med. Det kan også tenkes at de var redde for å stille sin egen skole i et dårlig lys på grunn av lite fokus på prosjektet, men dette er altså kun spekulasjoner fra forskerens side. Jeg kunne selvsagt valgt å dra innom skolene og prøvd å få kontakt direkte med skoleledelsen, men etter å ha prøvd å få kontakt over flere uker satt jeg igjen med en følelse av at mangelen på svar kunne gjenspeiles i liten interesse, travel arbeidshverdag eller lite fokus på prosjektet.

### **3.2 Datainnsamling**

Jeg utformet to ulike intervjuguider til denne oppgaven – en til representanten i Sør-Trøndelag fylkeskommune og en til lærerne. I tillegg la jeg til noen ekstraspørsmål til de lærerne som hadde vært koordinatorene i Trondheim. Da jeg hadde mulighet til å møte representanten for intervju, ble det mest nærliggende å utforme et dybdeintervju (vedlegg 3). Med dybdeintervju har man mulighet til å skape en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer, og det gis rom for digresjoner fra informantens side (Tjora 2012:104). Representanten hadde satt av nesten to timer til intervju, noe som gjorde at både jeg som

forsker og hun som intervjuobjekt kunne reflektere over relativt åpne spørsmål. I tillegg hadde Representanten noen egne tanker som hun fikk gitt uttrykk for mot slutten av intervjuet. Informanten virket trygg og åpen fra første stund, og vi fikk til en noen lunde avslappet samtale. Likevel viste det seg å være en fordel at jeg hadde utformet en intervjuguide, slik at jeg alltid klarte å ta oss inn dersom praten kom langt utenfor sakens kjerne. Vi ble tidlig i intervjuet enige om hva som var akseptable samtaletemaer og hvor personlig informanten skulle være. Deretter ble vi enige om at jeg skulle sette rammene for intervjuet, men at vi kunne stoppe underveis for eventuelle tilleggskommentarer eller på spørsmål hvor hun følte behov for å utdype seg ytterligere.

I utformingen av dybdeintervjuet bruke jeg malen fra Tjoras bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2012), noe som viste seg å være svært nyttig. Tjoras struktur på et dybdeintervju deles i tre faser – oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora 2012:112). Oppvarmingsspørsmålene var forholdsvis enkle, konkrete spørsmål om bakgrunn og utdanning, og hvilke spesifikke oppgaver informanten hadde i prosjektet. Fordelen med oppvarmingsspørsmål er at de krever lite refleksjon og fremstår som uformelle eller ufarlige (Ibid). I fase to gikk jeg over til spørsmål hvor informanten fikk mulighet til å gå i dybden og snakke så å si fritt. Her hadde jeg også lagt til noen oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille i tilfelle informanten sto fast eller i verste fall misforsto spørsmålene. Disse fikk jeg dog lite bruk for, da praten gikk overraskende flytende hele veien. Som avslutningsspørsmål ønsket jeg å finne ut om prosjektet støtet på noen utfordringer underveis, og hva som har blitt gjort i etterkant. Informanten fikk også her mulighet til å komme med egne bemerkninger eller kommentarer hun mente var viktig å få med om prosjektet. Etter endt intervju takket jeg pent for hennes tid, og hun påpekte at jeg ikke skulle nøle med å ta kontakt dersom jeg hadde flere spørsmål til oppgaven. Som takk for at hun valgte å stille opp til intervju hadde jeg med en pose sjokolade, noe som ble høyt verdsatt. Som et godt prinsipp tilbød jeg meg også å formidle resultatene fra undersøkelsen. Ved å formidle konsepter man har utviklet i forskningen til deltakerne, kan man få konstruktive tilbakemeldinger og refleksjon til videre forskning. Dette er det Tjora kaller *konfekt og konsept* (Tjora 2012:156).

Jeg konkluderte tidlig med at e-postintervju ville være det beste for å komme i kontakt med lærere. I fare for at lærere i tidsklemma ikke hadde mulighet eller så seg villig til å bruke sin tid på et langt og utfyllende intervju, utformet jeg en noe mindre og konsis intervjuguide med opplysning om at det ikke ville ta lengre enn ti til femten minutter å svare (vedlegg 4 og 5). Jeg fulgte til dels Tjoras mal for dybdeintervju, men kuttet ned antall spørsmål og forsøkte å



være mest mulig presis i formuleringen min ettersom jeg ikke hadde mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Heldigvis viste lærernes engasjement for prosjektet seg i svarene jeg mottok, og flere har svart både tydelig og svært utfyllende på spørsmålene jeg stilte. Lærerne ble på samme måte som representanten tilbudt innsyn i den ferdige oppgaven, slik at de eventuelt kan ta med seg funnene til sin skole eller sine kolleger i videre arbeid eller evalueringer av det som allerede har blitt gjort.

### **3.3 Etiske hensyn**

Intervjuet kan betraktes som en situert handling eller en form for intersubjektiv situasjon. «En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse (Kvale og Brinkmann 2015:95). I en intervjusituasjon oppstår det et samspill som påvirker intervjupersonene og det produseres kunnskap som påvirker vårt syn på menneskets situasjon (Ibid). Et dilemma kan oppstå i intervjusituasjonen, da man som forsker på den ene siden ønsker å oppnå kunnskap men samtidig må ta etiske hensyn (Kvale og Brinkmann 2015:96). Spesielt vil etiske hensyn i intervjuforskning oppstå fordi man utforsker menneskers privatliv og rapporterer på dette i det offentlige. Det vil være nødvendig å ta etiske hensyn i betraktning helt fra start i en intervjusituasjon. «De etiske sidene ved planleggingen omfatter å innhente intervjupersonens informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene» (Kvale og Brinkmann 2015:97). Allerede i e-postkorrespondansen med representanten fra Sør-Trøndelag fylkeskommune tok jeg opp det etiske perspektivet for studien. Jeg lovet full anonymitet og innsyn i rapporten før publisering, slik at informanten fikk mulighet til å rette opp eventuelle feil eller misforståelser. Vi ble også enig om at informanten kunne gi tilbakemelding dersom hun følte at hennes identitet ble avslørt i noen av utsagnene eller beskrivelsene.

Dagen da intervjuet skulle finne sted, informerte jeg igjen om hennes rettigheter og refererte til de etiske hensyn som diskutert på forhånd. Informanten gikk med på at jeg kunne ta opp intervjuet med min private mobiltelefon og viste ingen miner til at hun hadde noe i mot dette. Jeg informerte om at det ville være nyttig for meg til transkribering av intervjuet i ettertid, og at jeg ville slette opptaket så fort transkriberingen var fullført. Det virket heller ikke som at informanten var særlig obs på dette underveis i intervjusituasjonen, da samtalen i seg selv var veldig løsreven og naturlig. Det var et stort pluss for meg at ingen av oss var oppmerksom på lydopptaket, for da kunne jeg konsentrere meg om å fange opp ikke-verbale uttrykk hos informanten og samtidig fokusere helt og holdent på flyten i samtalen. Hensikten med dette er å prøve å fange opp usikkerhet, sarkasme eller tydelige meninger fra informanten. Dette ville

ikke latt seg gjøre uten lydopptakene og notater underveis i intervjusituasjonen. En annen fordel med å bruke lydopptak er at man kan forstå hvordan forskeren selv bidrar i samtalen (Sollid 2013:127). Jeg fikk fanget opp min egen spørsmålsformulering, tenkepauser eller oppfølgingsspørsmål som ikke var inkludert i intervjuguiden. Dette viste seg å være svært nyttig i transkriberingen. I starten av intervjuet følte jeg meg ganske låst til intervjuguiden og prøvde på best mulig måte å forholde meg til den. Etter hvert som samtalen fikk en god flyt ble det lettere for meg å slippe meg litt fri fra manus og spørsmål. Likevel opplevde jeg ved noen anledninger at samtalen sporet litt av, og jeg måtte gå tilbake til intervjuguiden for å få oss på rett spor igjen. Alt i alt hadde jeg en god opplevelse i selve intervjusituasjonen, og jeg fikk en følelse av at informanten følte det samme.

I e-postintervjuene hadde jeg ingen mulighet men heller ingen bruk for lydopptak av informantene. På lik linje med informanten i fylkeskommunen, inngikk informasjon om etiske hensyn også i infoskrivet som ble sendt ut til skolene og videre ut til lærerne (se vedlegg 1). Alle informantene ville forbli anonyme i oppgaven, og de kunne få fullt innsyn om de ønsket det. Selv om intervju per e-post sparte både meg og informantene for mye tid og kanskje førte til at flere sa seg villige til å svare, opplevde jeg en del svakheter med denne metoden. Spørsmålene ble mer eller mindre besvart slavisk, og jeg hadde ingen mulighet for oppfølgingsspørsmål eller til å opparbeide meg tillit underveis. Å ikke kunne stille oppfølgingsspørsmål kan dog også ha vært en styrke for analysen, da alle informantene fikk likt utgangspunkt og ingen mulighet for digresjoner hvor vi kunne sporet av fra tema. En annen positiv side ved e-postintervju var at det tidvis sparte meg for mye jobb med transkribering (Tjora 2012:143).

### **3.4 Transkribering**

Vi som forskere er mer opptatt av teksten som produseres enn den spesifikke personen som intervjues (Tjora 2012:160). «Men vi er alltid opptatt av å rydde av veien muligheter for at vi har misforstått noe eller gått glipp av noen poenger som fortsatt ligger implisitt i intervjuetranskripsjonen» (Tjora 2012:161). Mot slutten av intervjuet med representanten ville jeg forsikre meg om at de notatene og tolkningene jeg hadde gjort underveis stemte, og fikk på den måten oppklart eventuelle uklarheter eller motstridende fakta før jeg startet med transkriberingen. Jeg gikk i gang med å transkribere intervjuet med representanten fra Sør-Trøndelag fylkeskommune allerede samme dag som intervjuet fant sted. Det viste seg å være flere positive sider ved å gjøre dette. For det første satt intervjuet og samtalen fortsatt friskt i minne. For det andre kunne jeg fortsatt kjenne på stemningen som oppsto i

intervjusituasjonen. Hele intervjuet ble transkribert til bokmål. Naturlig nok var det ingen behov for å transkribere e-postintervjuene, men jeg sorterte ut svarene fra lærerne i et eget dokument og sammenlignet først svarene fra lærerne ved samme skole, og deretter kryssrefererte svarene på tvers av skolene for å se om jeg fant en sammenheng i svarene.

Det å skulle sette i gang med analysen var overraskende nok mer utfordrende enn det jeg hadde sett for meg. Da jeg hadde et stort datamateriale å behandle, fant jeg heldigvis stor hjelp i Tjoras (2012) stegvis-deduktiv induktiv metode. «I den *stegvis-deduktive induktive metoden* [...] arbeider vi i etapper fra *rådata* til *konsepter* eller teorier» (Tjora 2012:175). Metoden gjør det mulig å hoppe fram og tilbake i stegene og er derfor ikke-lineær. Modellen gjør det mulig å jobbe induktivt – fra data mot teori, og deduktivt – fra teori til empiri. En annen utbredt framgangsmåte innenfor analyse av kvalitative data er «grounded theory». Strauss og Glasers «grounded theory» indikerer hvordan man kan fremme og analysere forskning ved å gå fra data til teori (Strauss og Glaser 1967:1). Det er altså en induktiv tilnærming hvor allerede eksisterende teorier knyttes inn først etter dataene er samlet inn (Ibid). For min del ville det vært vanskelig å gjennomføre oppgaven uten å ta tidligere forskning og teori i betraktning, spesielt fordi man som forsker sitter inne med antakelser eller forventninger i forkant av prosjektet. Min framgangsmåte i denne oppgaven bærer preg av både en deduktiv og en induktiv tilnærming, hvor jeg har skiftet fokus underveis. En slik tilnærming kalles abduktiv, og kjennetegnes ved at man starter fra empirien (induksjon) men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora 2012:218).

Etter å ha sortert ut empirien jeg hadde samlet inn, prøvde jeg å koble dataene mot problemstillingen min for å se hva de mest interessante funnene var. Å stille seg spørsmål om hva som umiddelbart er det mest interessante kan nærmest fungere som en inspirasjon til å gjøre den videre systematiske analysen (Tjora 2012:178). På dette tidspunktet hadde jeg allerede generert de empiriske data ved å gjøre et utvalg, og jeg hadde rådata fra intervjuene. Dette er de to første stegene i Tjoras modell sett fra et induktivt standpunkt. I transkriberingen ble rådata renskrevet og jeg satt igjen med behandlede data, eller analysedata, som Tjora kaller det. På dette tidspunktet beveget jeg meg i flere retninger i den stegvis-deduktive induktive metoden, og funn fra tidligere forskning og teori ble koblet opp mot datamaterialet. Det neste steget innebar å kode empirien ved å bruke begreper som allerede fantes i datamaterialet. I første runde gikk jeg for en sorteringsbasert koding (Tjora 2012:180) hvor hver kode beskrev generelle temaer fra intervjuet.

Med sorteringsbasert koding kan man som forsker sortere ut hva informanter snakker om, men den sier ingen ting om hva informanten faktisk sier. Selv om en tilnærming til sorteringsbasert koding hjalp meg med å få en viss oversikt over samsvar i intervjuene, satt jeg likevel igjen med en følelse om at sorteringen var for generell og lite spesifikk. Tjora anbefaler å bruke tekstnær koding for å beskrive i detalj hva som framkommer i det spesifikke intervjuet. Tekstnær koding skjer når man bruker direkte sitat fra intervjuet som utgangspunkt for sortering av datamaterialet. I mine intervju med lærerne gikk sitatene «liten tid til planlegging» og «krever godt samarbeid» igjen hos flere av respondentene. Det ble derfor naturlig å bruke disse sitatene som tekstnære koder som et bidrag til å peke ut interessante aspekter.

### **3.5 Forskningsarbeidets kvalitet**

«Det er viktig å holde seg kritisk til alle typer forskningsmetoder, også intervju» (Sollid 2013:126). For meg som forsker betyr det at jeg må være bevisst og evne kritisk refleksjon rundt spørsmålene og tema som tas opp i intervjuet samt svarene jeg har mottatt av informantene. Når man gjennomfører en kvalitativ undersøkelse av denne typen er det vanlig å se på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Det gjelder henholdsvis om undersøkelsen er pålitelig, om den er gyldig, og om den kan overføres (Tjora 2012:202). Det er viktig å ta høyde for at forskerens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet og kunne betraktes som støy (Tjora 2012:203). Vi snakker da om forskningsarbeidets pålitelighet. Ifølge Tjora kan forskerens eget engasjement også ses på som en ressurs. Jeg var allerede i forkant av intervjusituasjonen engasjert i temaet og hadde gjort meg opp noen personlige tanker om prosjektet *FYR*. Da jeg tidligere har studert rammeplanen og jobbet med en effektanalyse av prosjektet, satt jeg inne med en del kunnskaper om området jeg her ønsker å studere. Jeg vil likevel påstå at forskningens pålitelighet er god, da jeg ikke på noe tidspunkt har prøvd å vinkle spørsmål eller svar i en personlig retning. Det at jeg satt inne med kunnskap om temaet jeg ønsket å studere ble heller en styrke og fordel for å stille presise og gjennomtenkte spørsmål til informantene (Tjora 2012:204). I arbeidet med analysen la jeg merke til at flere av mine antakelser ble bekreftet av informantene, men jeg fikk også svar som var uforutsett.

«Validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?» (Kvale og Brinkmann 2015:276). Intervjuguidene som ble brukt i innhenting av data ble formulert ut ifra tema og min problemstilling. De svarene jeg har fått gjengitt av informantene er basert på spørsmål utformet av meg som forsker, og det er derfor nærliggende å stille seg

kritisk til om de faktisk gjenspeiler virkeligheten. I intervjuet med representanten så jeg på et tidspunkt behovet for å omformulere et spørsmål, da jeg følte at hun ikke svarte på det jeg spurte om. Dette må jeg ta til ettertanke i utformingen av andre intervjuguider, ettersom det kan ha hatt en påvirkning på svarene jeg fikk. I e-postintervjuene ble ikke dette et problem. Transkriberingen fra alle intervju kan dog ha påvirket forskningens kvalitet, da det er jeg som forsker som aktivt har valgt ut de aspektene jeg føler var mest nødvendig å drøfte opp mot problemstillingen. Jeg har foretatt en selektiv utvelgelse av sitat og støttet det opp mot teori og tidligere forskning. På bakgrunn av dette ville det vært naivt av meg å ikke anerkjenne at noen interessante aspekt av datamaterialet kan ha gått til spille.

Ettersom jeg kun har gjennomført til sammen elleve intervjuer i denne undersøkelsen blir det vanskelig for meg å argumentere for at de svarene jeg har fått kan generaliseres til hele populasjonen. Med et begrenset utvalg er sjansen stor for at det finnes andre meninger, holdninger og tanker om prosjektet som ikke kommer fram her. Særlig gjelder dette fordi jeg kun har studert implementeringen av prosjektet i Trondheim. Dersom flere byer eller fylker hadde blitt inkludert, kan det tenkes at jeg har fått andre svar eller innfallsvinkler. Svarene fra denne analysen vil ikke nødvendigvis være relevant for andre skoler i andre byer, og jeg kan derfor utelukke en konseptuell generalisering (Tjora 2012:209). Det vil være nærliggende å tenke at denne forskningen speiler en moderat generalisering, hvor det er opp til meg som forsker å beskrive i hvilke situasjoner resultatene vil være gyldige (Tjora 2012:208). Det er godt mulig at jeg ville fått flere av de samme svarene ved undersøkelser hos andre videregående skoler i Trondheim, selv om dette kun er en antakelse. Målet med denne forskningen var uansett ikke å undersøke om den kan overføres til andre teorier eller caser, men snarere å kartlegge lærernes tanker, holdninger og meninger om prosjektets implementering og gjennomføring. Dersom mine funn kan videreføres og inspirere andre lærere og skoler i deres videre arbeid med yrkesretting og relevans av fellesfag, vil jeg bare se på det som positivt.

#### 4. Analyse

Profesjonelt skjønn og handlingsrom er viktige stikkord for gjennomføringen av prosjektet *FYR*. I første omgang har prosjektet krevd lærernes kjennskap til og fortolkning av det politiske vedtaket, men like så viktig har lærernes profesjonelle skjønn spilt for implementeringsprosessen. I tråd med Lipskys teori befinner bakkebyråkratene seg i et dilemma mellom å følge organisasjonens (her Utdanningsdirektoratets) policy og mål, og å respondere basert på individuelle behov eller de menneskene de tjener (Lipsky 2010:xiv). Ifølge Baklien (2000) vil lærernes holdninger til ideologien og visjonen bak tiltaket utvilsomt være viktig for utviklingen, og deres kunnskap og interesse vil være essensiell for hvordan vedtaket praktiseres.

Dette kapittelet vil bli delt inn i tre delkapittel. Den første delen omhandler det politiske vedtaket og formalitetene rundt det. Her vil jeg blant annet analysere rammeplanen, økonomisk bevilgning og rapportering til oppdragsgiver. I andre delkapittel ønsker jeg å gå nærmere inn på hvordan gjennomføringen har fungert i praksis, hvordan lærerne jobber med fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram versus studiespesialisering og elevenes motivasjon. En stor del av dette avsnittet vil også bevilges til å drøfte hvorvidt lærerne bruker sitt profesjonelle skjønn, erfaringer og kunnskaper i sin undervisning. Sistnevnte vil være viktig for å finne et godt svar på min problemstilling. I siste delkapittel har jeg hatt fokus på å avdekke hvordan prosjektet har blitt fulgt opp av fylkeskommunen, skolen og lærere i ettertid. Jobbes det fortsatt aktivt med yrkesretting og relevans i fellesfagene ved de videregående skolene i Trondheim?

I intervjuet med representanten har jeg særlig fokusert på hvordan kommunikasjonen har forspilt seg fra øverste hold, via henne som representant og ut til lærerne. Det være seg i form av økonomiske midler som er bevilget til prosjektet, rapportering tilbake til oppdragsgiver, og kommunikasjon og samhandling med bakkebyråkratene. I analysen av lærerne ønsker jeg å avdekke deres tolkning og forståelse av prosjektet *FYR* samt kartlegge hvor bevisst de har vært på det pågående prosjektet i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Av etiske hensyn har jeg valgt å gi pseudonymet «Karin» til representanten fra Sør-Trøndelag fylke, og lærerne vil bli sitert etter tabellen i metoddelen.

## 4.1 Formaliteter

### 4.1.1 Informasjon

All formell informasjon finnes i rammeplanen på Utdanningsdirektoratets side (Utdanningsdirektoratet 2014-2017). Her finnes det også informasjon om bakgrunn for tiltaket, innholdselementer for økt yrkesretting, hvilke sektormål prosjektet ønsker å oppfylle, og kompetansekrav. Jeg opplever rammeplanen som ryddig og godt strukturert, men den sier lite om hva som faktisk skal gjennomføres av bakkebyråkratene. Den legger med andre ord opp til åpen fortolkning. Under kapittelet «produksjon og spredning av læringsressurser på nett» kan vi lese at *FYR*-koordinatorene arbeider med utvikling av læringsressurser under faglig ledelse av de nasjonale sentrene (Utdanningsdirektoratet 2014-2017:11).

Undervisningsressursene som blir produsert deles lokalt i faglige nettverk med lærere fra de videregående skolene i fylket. Lærerne henvises til skrivesentrenes og Nasjonal Digital Læringsarenas hjemmesider for å spre sine undervisningsopplegg og finne inspirasjon. Bortsett fra denne informasjonen er det stort sett opp til skoleledelsen ved de respektive skolene å sørge for at praksisen blir institusjonalisert. Skoleledelsen har blant annet ansvar for endring i organisering som legger til rette for en kultur hvor fellesfaglærere og programfaglærere samarbeider om yrkesrettingen.

Etter å ha lest gjennom rammeplan og formål med prosjektet, satt jeg igjen med en følelse av at dette prosjektet hadde tydelige mål og en ryddig oversikt over hvem som hadde ansvar for hva. Store og viktige aktører slik som skrivesentrene og NDLA (Nasjonal Digital Læringsarena) bidro med undervisningsopplegg og ressurser som lærerne kunne ta i bruk i sitt arbeid. Representanten i Sør-Trøndelag fylkeskommune kunne bekrefte at rammen for prosjektet var veldig oversiktlig og tydelig:

De nasjonale rammeplanene var veldig tydelig, og rollene er godt fordelt.

Rolleavklaringen er også god. Dette er noe av det mest ryddige jeg har vært med på!

(Karin)

Karin opplyser tidlig i intervjuet at hun synes informasjonen og oppfølgingen fra Utdanningsdirektoratet har vært godt hele veien i prosjektet. Prosjektet hadde en klar agenda og et tydelig mål, og det virket som det hele var svært nøye gjennomtenkt. Hun sier blant annet at «vi ble motivert fordi vi hadde god oppfølging fra UDIR sin side» (Karin). I samtaler og kommunikasjon med representanter fra andre fylker opplevde hun at samtlige tok i mot prosjektet med åpne armer. «Alle fylkene jobbet aktivt og systematisk hele veien» (Karin).

Prosjektet *FYR* var en videreføring av prosjektet *Ny Giv* som ble bragt på banen i 2010 i regi av Kunnskapsdepartementet. «Det er en forutsetning for å lykkes med FYR på skolenivå at skoleeier leder arbeidet, etterspør resultater og ser sine satsninger i sammenheng. Dette gjelder både når det gjelder økt kvalitet i fag- og yrkesopplæringen og bedre gjennomføring av videregående skoler» (Utdanningsdirektoratet 2014-2017:12). Skoleeier vil her bety Sør-Trøndelag fylkeskommune. I intervjuet kunne representanten fortelle at det var naturlig for henne å få denne rollen, da hun også var representant under *Ny Giv*. Hovedsakelig gikk oppgaven som representant ut på å nå ut til skolene i fylket, og dette skulle blant annet gjøres via utnevnte koordinatore ved en videregående skole i fylket med et stort mangfold i yrkesfaglige utdanningsprogram. Hennes første oppgave ble derfor å utnevne en knutepunktskole i fylket, og dette ble bestemt i samarbeid med Utdanningsdirektoratet.

Direktøren tok kontakt med [...] videregående skole etter at det ble besluttet at de skulle være knutepunktskole. Deretter valgte skolen selv ut hvem som skulle være koordinatore. De fire *FYR*-koordinatorene var fordelt på fagene naturfag, norsk, engelsk og matematikk. (Karin)

Koordinatorene jobbet tett opp mot representanten fra fylkeskommunen, og sammen skapte de en kommunikasjonsflyt hvor representanten fra fylkeskommunen alltid var oppdatert på det som ble gjort på skolene og blant bakkebyråkratene, og vise versa. To av koordinatorene trakk fram at de innhentet informasjon fra rammeplanen og at det var der de fra starten av leste seg opp på de praktiske rammene rundt prosjektet. Videre ble det av en av koordinatorene understreket at hun satte rammeplanen opp mot Kunnskapsløftet, som hun var pliktig å følge. I andre runde ble de tildelt informasjon fra skrivesentrene som la retningslinjer for det faglige arbeidet. I all hovedsak mente koordinatorene at rammeplanen var et fint verktøy for innhenting av informasjon, men at praktiseringen og framgang for gjennomføringen i utgangspunktet kom fra representanten i fylkeskommunen. Representanten i fylkeskommunen fungerte som et talerør mellom Utdanningsdirektoratet og koordinatorene, og sørget for god og nødvendig kommunikasjonsflyt. En av koordinatorene sa følgende:

[Representanten i fylkeskommunen] ble den som hadde kontakt med UDIR og fylkeskommunen, så hun var den som hadde mest kontakt og tok de utfordringene det kunne medføre. (Lærer A3)



Koordinatorne ble benyttet som mellomledd og fikk videreformidlet informasjon til lærerne på flere måter. Særlig oppsto informasjonsflyten gjennom skolebesøk, og det hendte ofte at representanten fra fylkeskommunen var med på disse. «I tillegg til møtene vi hadde med [representanten i fylkeskommunen], var hun selv også med på en del skolebesøk da vi reiste rundt og holdt kurs på skolene i fylket» (Lærer A4). Koordinatoren hevder at skolebesøkene virkelig hadde noe for seg og at samarbeidet mellom koordinatorene og lærerne fungerte godt når ledelsen la til rette for det. Dette med samarbeid og støtte fra ledelsen skal vi komme tilbake til under siste delkapittelet om utfordringer i analysedelen. Koordinatorne hadde også en større oppgave når det kom til å organisere kursing og møter med lærerne innenfor fylket. «Vi samlet også inn opplegg fra andre lærere i fylket, og mye av tiden vår ble brukt til deling og kursing av lærere på skolene i fylket, både i konkrete opplegg og generell metodikk» (Lærer A2). Oppleggene som de samlet inn ble delt på NDLA, slik at alle lærere kunne gå inn for å få inspirasjon eller ferdige undervisningsopplegg klar til bruk.

Ifølge lærerne selv har de hatt godt utbytte av møtene og kursene organisert av fylkeskommunen. «Vi har vært med på FYR-skolering, meg inkludert. På mange måter har det fungert veldig bra, og jeg synes skoleringen var veldig god og relevant» (Lærer C1). Jeg får inntrykk av at prosjektet har blitt ryddig presentert for alle aktører og at informasjonsflyten har vært god. I all hovedsak er dette et godt utgangspunkt for gjennomføringen av et prosjekt, og det vil være nærliggende å anta at formalitetene rundt prosjektet har hatt en positiv påvirkning på implementeringsprosessen. Det virker også som at lærerne anså formalitetene som en viktig ramme, men at det var de selv som skulle bidra med å fylle innholdet.

#### **4.1.2 Økonomiske midler og rapportering**

På tross av god informasjonsflyt er det flere faktorer som spiller inn for at et såpass omfattende prosjekt skal la seg gjennomføre. I rammeplanen kan vi lese at «Utdanningsdirektoratet utbetaler årlig midler til sentrene og fylkeskommunene som skal gå til arbeidet med FYR. Både de nasjonale sentrene skal rapportere på bruken av midlene en gang i året» (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:15). Noen av de midlene som ble bevilget til fylkeskommunen ble brukt på frikjøp av fire lærere, koordinatorene, med minimum 25% stilling per lærer (Ibid). Representanten kunne fortelle at fylket mottok en million kroner i året som skulle gå til prosjektledelse, og disse pengene skulle også dekke frikjøpet av koordinatorene. Alle aktiviteter i prosjektperioden skulle havne under denne bevilgningen i gitt år, og ble utbetalt av Utdanningsdirektoratet.

I tillegg til bevilgingen på en million kroner fikk vi litt over 300 000 kr per år som ble brukt på en fjerde skoleringsdag. Den ble holdt på et hotell i Trondheim, hvor vi delte opp lærerne på tvers av utdanningsprogram og skoler. De som underviste på utdanningsprogrammet service og samferdsel var på et bord, for eksempel. Det ble et slags fagnettverk i praksis. (Karin)

Karin uttrykker også at hun hadde godt samarbeid og god dialog med Utdanningsdirektoratet underveis i prosjektet. Det var også en fin dialog fylkene i mellom. Når det kom til rapportering skulle dette gjøres en gang i året, og da skulle det rapporteres om penger som ble brukt, hvilke tiltak som var gjennomført og hvordan organiseringen innad i fylket hadde vært. Dersom det kom fram at ting ikke ble gjort rett eller bra nok, ble det opprettet dialog for å løse problemet. Karin uttrykte at også dette ble gjort på en svært ryddig måte.

I forbindelse med rapporteringen ble det sendt ut spørsmål til skolene som de måtte gjøre rede for. Til slutt ble det sendt inn en felles sluttrapport for året. Karin hevder at hun på tilbakemeldinger fra skolene opplevde en positiv bevegelse hvert år i rapportene. De aller fleste så på dette som et positivt tiltak som de ville være en del av. Både rapportene og dialogen underveis tyder på at prosjektet ble godt mottatt, men som vi senere i dette kapitlet skal se var det noen lærere som var vanskelig å få ombord. Det er rimelig å anta at de økonomiske midlene og rapporteringer la et trykk på både fylkeskommunen, skoleledelse og lærere til å levere noe tilbake til oppdragsgiver. Som Karin nevnte var hun et mellomledd som holdt dialogen mellom bakkebyråkratene og Utdanningsdirektoratet. De økonomiske midlene skulle dekke frikjøp for koordinatorene og alle aktiviteter så vel som skoling og kursing for lærerne. Dette hadde ikke vært mulig å gjennomføre dersom de økonomiske midlene opphørte eller ikke eksisterte i utgangspunktet. Karin uttrykte tidlig i intervjuet at mye av det gode arbeidet som ble gjort i løpet av prosjektperioden ikke hadde vært mulig i dag. Som jeg senere skal diskutere er det vanskelig å opprettholde trykket på et slikt omfattende tiltak i skolen når bevilgningene stopper.

#### **4.1.3 Samarbeid med NDLA og skrivesentrene**

I sluttrapporten fra *FYR* kan NDLA meddele at de har evaluert antall klikk og brukere sidene har hatt gjennom prosjektperioden. Generelt var det ujevn bruk gjennom året, men antall brukere og klikk økte alltid etter skolingssamlingene. I mars 2017 kunne de imidlertid informere om at de ser en positiv økning i forhold til bruk i samme periode de siste tre årene

(Utdanningsdirektoratet 2013:9). Dette kan tyde på to ting; at lærerne var bevisst bidraget fra NDLA ettersom de har vært inne på sidene, og at lærerne har benyttet delingsressursen i sitt arbeid og sett på denne ressursen som nyttig. Videre framheves det i rapporten at NDLA hadde en betydelig rolle når det kom til å utvikle læringsressurser som lærerne kunne ta i bruk i sitt arbeid. «I januar 2015 og 2016 ble det arrangert ressursutviklingssamling i regi av NDLA der målet var å utvikle enda flere ressurser, på tvers av fag» (Utdanningsdirektoratet 2013). Fra 2016 ble fokuset dreid over til å gjøre lærerne kjent med ressursene som lå tilgjengelig. NDLA har vist seg å være selvkritisk til innholdet i læringsressursene, ettersom alle lærere i utgangspunktet hadde mulighet til å dele ressurser som de måtte ønske. De oppga at kvaliteten følgelig kunne variere.

På tross av NDLAs egenskap til å være selvkritisk, snakker alle lærerne utelukkende positivt om delingsarenaen. Flere lærere nevner at de opptil flere ganger har benyttet seg av læringsressurser delt her. «Ja, det var flere gode undervisningsopplegg som ble presentert og laget» (Lærer A1). En av koordinatorene forteller at flere av undervisningsoppleggene som ble utarbeidet ved skoleringssamlinger og skolebesøk ble delt på NDLAs side, noe lærerne viste å sette stor pris på. I tillegg til NDLA har hele fem skrivesentre tatt del i dette prosjektet, henholdsvis sentrene for skriving, lesing, fremmedspråk, naturfag og matematikk. Skrivesentrene skolerte koordinatorene i sine fellesfag i egne nettverkssamlinger med dem, og har i samarbeid med Utdanningsdirektoratet planlagt og gjennomført skoleringssamlingene (Utdanningsdirektoratet 2013:8). «Det inngikk i vår ressurs som FYR-koordinator å produsere ressurser som vi prøvde ut i vår egen undervisning og som vi delte med andre når vi hadde samlinger bare med naturfagkoordinatorene i landet» (Lærer A3). De undervisningsoppleggene som koordinatorene utformet ble delt på samlinger med koordinatorene fra hele landet og deretter delt med skolene i de respektive fylkene.

I sluttrapporten fra *FYR* kan vi lese at «Samarbeidet om fagutvikling og innholdsproduksjon med de nasjonale sentrene har vært en suksessfaktor i FYR, både for motivasjon og kompetanseutvikling for lærerne og for de nasjonale sentrene selv» (Utdanningsdirektoratet 2013:8). Dette gjenspeiler seg i lærernes svar, da flere hevder at de aktivt har brukt de læringsressursene som ble delt av både NDLA og skrivesentrene. En lærer sier at det har vært bra med informasjon og trykk på prosjektet og at hun i flere tilfeller har benyttet seg av undervisningsoppleggene delt på NDLA eller levert av skrivesentrene i sitt fag. En sier «Vi fant mye faglig oppdateringer og ressurser som vi kunne bruke i arbeidet vårt. Dette fungerte veldig bra» (Lærer A2). Ved skole C ble også samlingene i regi av NDLA og skrivesentrene

trukket fram som positive. «Vi har vært med på FYR-skolering, meg inkludert. På mange måter har det fungert veldig bra, og jeg synes skoleringen var god og relevant» (Lærer C1).

Å opprette felles delingsarenaer for lærerne virker å være fordelaktig av flere grunner. Kanskje finner man undervisningsopplegg som kan kopieres rett inn i eget klasserom, eller kanskje man finner inspirasjon til å videreutvikle egne undervisningsopplegg. En annen fordel med åpne delingsarenaer er tilgjengelighet. På den måten kan lærere fra skoler i Trøndelag dele erfaringer og metoder med lærere i Troms, og ikke minst er undervisningsoppleggene tilgjengelig gjennom hele døgnet. Dette åpner for en helt ny måte for lærere å dele kunnskaper og erfaringer med hverandre, som både de selv og elevene kan ha god nytte av.

#### 4.1.4 Årshjul

Å bruke årshjul som verktøy viste seg å være en god måte for gjennomføring av prosjektet. Ideen kom opprinnelig fra en annen fylkeskommune og fungerte som mal for yrkesretting i fellesfagene. Fylkeskommunen la fram et forslag for årshjul som skolene og lærerne kunne bruke i planleggingen av undervisning. Årshjulet la opp til tverrfaglig arbeid mellom programfag og fellesfag ved å koble sammen kompetansemål fra læreplanen. «Vi delte skoleåret inn i ulike perioder ut ifra kompetansemålene i programfagene. Deretter prøvde vi å komme på hvilke tema fra fellesfagene vi kunne legge i den perioden, for å koble oss på temaet i yrkesfag» (Karin). Det var tydelig at Karin var godt forberedt til intervjuet, for hun hadde tatt med seg datamaskinen og et eksempel på årshjul som ble brukt for helse- og oppvekstfag.

Hvis man ser på periode 3, for å ta et eksempel. Temaet i programfag var helse, og hva som kan påvirke helsa vår. I norsk kunne dette kobles opp mot reklame og påvirkning. I naturfag ble det jobbet med PH-målinger i såpe. Vi fikk da styrket samarbeidet mellom yrkesfag og fellesfag, slik at temaene samsvarte. Og, eh, ja, vi fikk presentert en slags sammenheng for elevene. (Karin)

Karin understreker at dette var et krevende arbeid, særlig i starten. Man må sette av god tid til å utforme planer, og ikke minst krevde det et tett samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere for å få til god flyt og rekkefølge i oppleggene. Samtidig understreket hun at det ikke var mulig å yrkesrette i årshjul gjennom hele året, men at sammenkoblingen skjedde der det var mest mulig naturlig. «Ofte må man gjennom noe som ikke er yrkesrettes i det hele tatt» (Karin). Uansett fikk Karin og fylkeskommunen tilbakemeldinger på at dette var et godt

opplegg og en mal som hadde noe for seg. Skolen og lærerne valgte selv hvor de ville legge fokus, ut ifra årsplaner og timeplaner. «Det er også et godt verktøy som kan benyttes etter endt prosjektperiode» (Karin).

Noen skoler fulgte malen for årshjul gjennom hele prosjektperioden, mens andre utviklet egne metoder for sammenkobling av fellesfag og programfag. «Noen brukte årshjulet målrettet, andre ikke. Alle fikk forslag på malen, og oppfordring til å bruke denne i arbeidet» (Karin). Spørsmål om arbeid med årshjul inngikk ikke i mine intervju med lærere og koordinatorene, da jeg ønsket at lærerne skulle nevne verktøyet på egenhånd dersom de var bevisst på dette. Kun ved skole A kom årshjul opp som et tema. Det skal dog understrekes at det var her koordinatorene holdt til, og at de derfor kanskje satt inne med mer informasjon om prosjektet enn lærerne ved de andre skolene. Selv om årshjul ikke ble nevnt blant de andre lærerne, ble det vist til flere eksempler hvor fellesfaglærere og programfaglærere samarbeidet om tverrfaglig arbeid. Dette vil jeg vise til i neste kapittel.

## **4.2 Gjennomføringen**

### **4.2.1 Bevissthet rundt prosjektet**

I arbeidet med å rekruttere lærerne ble det sendt ut en e-post hvor jeg søkte lærere som underviste i fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram. I denne mailen la jeg også med *FYR*-prosjektets siktemål som nevnt tidligere i oppgaven. Dette for å gjøre informantene bevisst på målet med prosjektet, men også for å forsikre meg om at de faktisk var klar over hva prosjektet handlet om og hva man ønsket å oppnå med gjennomføringen. Flere av mailene jeg mottok i retur innledet med en kommentar om at de aktivt hadde jobbet med prosjektet, og at de derfor følte de hadde mye å si om det. Jeg fikk dermed en følelse av at en slik bevisstgjøring hadde noe for seg og at informantene allerede her fikk dratt fram sitt engasjement. Prosjektet så dagens lys for over fem år siden, og en skal ikke se bort fra at andre tiltak eller prosjekt har vært i sving i mellomtiden. En slik tilleggsinformasjon kan hjelpe til med å friske opp respondentenes hukommelse om tidligere atferd (Ringdal 2007:184).

Jeg ble likevel ganske overrasket da en av lærerne, som hadde jobbet ved den samme videregående skolen i over sju år, hevdet at prosjektet måtte ha foregått før hennes tid. De andre lærerne ved samme skole var alle bevisst på gjennomføringen og var tydelig på at yrkesretting og relevans var noe de hadde jobbet med gjennomgående i prosjektperioden. Læreren hadde dog mye å si om hvordan hun jobbet med yrkesretting og relevans, og viste

stort engasjement rundt viktigheten av det. Jeg fant på bakgrunn av dette at det ville være hensiktsmessig ikke å utelukke henne fra analysen. Faktumet er at hun, bevisst eller ikke, har vært del av et stort prosjekt. Det er likevel alarmerende at læreren selv ikke har vært klar over det. Uten å hevde for mye, vil det for meg som forsker være nærliggende å tenke at det må ha oppstått en kommunikasjonsbrist i et eller annet ledd ved denne skolen.

På tross av at en av lærerne ikke var bevisst gjennomføringen av prosjektet, er lærerne utelukkende positiv til implementeringen av *FYR* og at det har vært stort fokus på yrkesretting og relevans de siste årene. De fleste poengterer at de har lært mye og utviklet gode undervisningsopplegg som de har fått nytte av også i etterkant. Samarbeidet mellom lærerne har vært bra, og informasjonsflyten mellom Utdanningsdirektoratet, fylkeskommune, skrivesentrene og *FYR*-koordinatorene har også vært god. Ifølge Karin og sluttrapporten for *FYR* ble det gjennomført flere skoleringssamlinger mens prosjektet pågikk. Omtrent halvparten av de lærerne jeg har intervjuet sier at de har deltatt på samlinger i prosjektperioden. Andre sier at de har blitt bevisst prosjektet av skolens ledelse, men ikke deltatt på samlinger. «Vi har hatt en del *FYR*-arbeid, men jeg har ikke deltatt på et konkret prosjekt. Jeg vet noen lærere har vært på kurs, men ellers har det kun vært samarbeid med *YF*-lærere» (Lærer C2). Karin fortalte at 53 lærere årlig ble sendt på nasjonal skolering i Oslo, og at det lokalt ble arrangert en skoleringsdag i året for lærere innad i fylket. Kriterier for hvem som deltok og ikke kom ikke fram i intervjuet, men jeg fikk inntrykk av at lærere fra de ulike fagretninger og samtlige skoler var representert. De som deltok i dette fagnettverket skulle så videreformidle innholdet til sine skoler og lærere i etterkant av prosjektet.

Det at alle lærerne er positive til og bevisst arbeidet med yrkesretting og relevans av fellesfag er et svært positivt funn. Samtidig har jeg her kun et lite utvalg å analysere, og det kan tenkes at mange lærere ikke svarte på min henvendelse med det grunnlag at de var uvitende til prosjektet og målet med gjennomføringen. Kanskje hadde selve prosjektet i seg selv også gått dem hus forbi. Jeg skal være forsiktig med å trekke en konklusjon her, men jeg finner en helt klart trend blant mine informanter når det kommer til bevissthet og praktisering av yrkesretting og relevans. Eksempelvis svarte en lærer at hun ikke hadde fått med seg at de jobbet med et spesifikt prosjekt, men at hun likevel hadde bemerket seg at det hadde vært et stort fokus på yrkesretting og relevans ved skolen de siste årene. Det kan tenkes at flere lærere kan plasseres innenfor samme bås. I så fall må det ha oppstått en kraftig kommunikasjonsbrist. Dette være seg helt fra øverste hold, i formidling fra skoleledelse og ut til lærerne, eller fra fagnettverkene.

#### 4.2.2 Samarbeid og holdninger til prosjektet

I intervjuet med representanten fra fylkeskommunen kom det tidlig fram at hun var svært fornøyd med den jobben FYR-koordinatorene hadde gjort når det kom til kommunikasjon og rapportering, men også med det gode samarbeidet og den positive innstillingen. Alle de fire FYR-koordinatorene bekreftet det samme, helt uoppfordret i sine intervju. Det virker derfor som om kommunikasjonsflyten og samarbeidet dem i mellom har vært godt og også lønnsomt for gjennomføringen.

Vi hadde jevnlige møter med [representanten fra fylkeskommunen], minst et møte pr halvår. Jeg opplevde at vi hadde et godt samarbeid. (Lærer A4).

For meg var det svært inspirerende periode, særlig samarbeidet med Fremmedspråksenteret og de andre FYR-koordinatorene i engelsk, også med de tre andre koordinatorene i fylket. (Lærer A2).

På tross av at samarbeidet mellom fylkeskommunen og koordinatorene har vært godt, har ikke samarbeidet mellom lærerne gått like smertefritt for seg. En av lærerne sier at samarbeidet lærerne i mellom har vært godt, men at det er lærerne selv som har tatt ansvar for samarbeidet. «Mange var på FYR-skolering og vi jobbet tett med dette på alle avdelinger mens prosjektet pågikk» (Lærer B4). Møtene var det imidlertid stort sett opp til lærerne å organisere. De fleste jobbet i sine fagnettverk, og lite på tvers av disse. Etter å ha lest svarene fra lærerne satt jeg igjen med et inntrykk at av fellesfaglærerne hadde et godt samarbeid innenfor sitt eget fagnettverk, men at det var lite samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere. «Vi jobber noe i team, men mest de norsklærerne som underviser på samme yf på samme trinn. Det hender vi har noe samarbeid med yf-lærerne, men det er sjeldent vi går i detalj om opplegg» Lærer C2).

Alle lærerne jeg har intervjuet, med unntak av lærer B4, er kun fellesfaglærere. Jeg får generelt et inntrykk av at de legger skyld på programlærerne for manglende samarbeid på tvers av fagene. Mens samtlige lærere svarer at samarbeidet fellesfaglærerne i mellom har vært godt, svarer lærer B4 noe annet: «Jeg jobber i team, i hovedsak med programfaglærer, men også med andre fellesfaglærere» (Lærer B4). Kanskje er det enklere for lærer B4 å opprette et godt samarbeid med programfaglærerne nettopp fordi hun i utgangspunktet er programfaglærer selv. Eksempelvis sier en annen lærer: «Vi jobber noe i team, men mest de norsklærerne som underviser på samme yf på samme trinn» (Lærer C2). En lærer ved skole B

hevder programfaglærerne til tider fraskriver seg ansvar om samarbeid, og at det i stor grad er opp til fellesfaglærerne å tilrettelegge seg programfagene.

Føler at på mange avdelinger så er det MYE opp til fellesfaglærerne å ta tak i dette. Mange yf-lærere tar ikke initiativ til dette – og på mange måter – og på noen avdelinger så skal f. eks. norsklærer tilpasse norsken til yrkesfaget, men ikke nødvendigvis motsatt... (Lærer B3)

I flere intervju vises det til at fellesfaglærerne har stått mye godt på egne ben og at det har vært vanskelig å få til det gode samarbeidet. Samtidig understrekes det at det har vært godt samarbeid innenfor de ulike fagtradisjonene på fellesfag.

Det er ingen tvil om at alle mine informanter har en positiv holdning til prosjektet og til yrkesretting og relevans i sin helhet. Flere av lærerne påpeker imidlertid at de har inntrykk av at ikke alle lærere deler dette synet. Dette gjelder både fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Karin nevnte følgende så smått i sitt intervju:

Det var jo noen enkeltpersoner som var vanskelig å få ombord, men jeg har inntrykk av at disse er vanskelig å få med på nye ting uansett hva det skulle være. Heldigvis gjaldt dette kun noen få lærere. (Karin)

En skulle tro at et slikt prosjekt var i alle lærers interesse. Når lærerne legger til rette for gode læringsstrategier og undervisning som er relevant for elevene, vil de kunne se nytte av læringen til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2015). Sånn sett kan vi se på FYR-prosjektet som en gavepakke til lærerne, og jeg stiller meg derfor uforklarende til hvorfor noen lærere velger å ikke engasjere seg eller jobbe aktivt med implementeringen. Ved skole A oppgir alle informantene at det ble jobbet godt med prosjektet på alle avdelinger. Skole A var dog knutepunktskole og representert med alle koordinatorene i fylket. Det kan derfor tenkes at trykket på prosjektet var særlig høyt her, og at all informasjon og handling ble formidlet lærerne. Skole A måtte på en måte framstå som en suksesskole i fylket da de hadde en åpen rolle som knutepunktskole og stilte med koordinatører som reiste rundt på skolebesøk. I tilfellet ved de andre skolene virket det som om enkelte lærere drev ansvarsfraskrivelse i form av en tankegang om at det ikke angår dem. Om man føler seg alene med ønske om å yrkesrette, kan det oppleves som både vanskelig og utfordrende.



Det er (dessverre) ikke alle som synes det er viktig, i alle fall ikke i norsk (de ønsker ikke at norsk skal være et redskapsfag). Man er helt avhengig av at programfaglærerne samarbeider godt. Og det er ikke alltid like enkelt. Det er heller ikke lett om man jobber på samme team som noen som ikke synes FYR er så viktig.. (Lærer C1)

Jeg synes dette er et svært interessant funn som jeg skulle ønske jeg hadde mulighet til å følge opp. Finnes det noen kjennetegn ved de som ikke engasjerer seg? Finnes det forskjell på kjønn, antall år i yrket eller alder? Etter å ha gått gjennom alle intervjuene finner jeg ingen uttalelser om kjennetegn ved de som ikke engasjerer seg i *FYR*-arbeidet, men faktoren «tid» gikk igjen opptil flere ganger. Lærerne har fra før en presset arbeidshverdag, og det kan tenkes at mange rett og slett ikke orket å gjøre det lille ekstra uten å få tilbake noen form for betaling for «strevet». Det skal sies at jeg håper dette ikke er tilfellet. Andre faktorer kan være uvisshet om hva prosjektet innebar og hvordan man skulle gå til verks for å implementere det. Som jeg senere skal diskutere oppga flere lærere at informasjonsflyten og tilrettelegging for samarbeid fra ledelsen har vært heller laber. Når man ikke vet hvordan man skal praktisere, er det mer trygt å gjøre det man faktisk kjenner til og kan.

Uansett skulle jeg gjerne sett gjennomgående svar på at samtlige lærere gikk inn med et åpent sinn og motivasjon for å skape en mer yrkesrettet og relevant undervisning for sine elever. Å være åpen for samarbeid med andre kunne vel strengt tatt ha redusert alles arbeidsmengde og styrket lærernes kunnskaper og ferdigheter i arbeid med yrkesretting og relevans.

#### **4.2.3 Ulikt fokus på yrkesfaglige utdanningsprogram og studiespesialisering**

Som tidligere nevnt er det mange som søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram fordi de er skolelei eller fordi de ønsker en mer praktisk utdanning. Et av hovedargumentene for å velge yrkesfaglige utdanningsprogram er at studiespesialisering blir for teoretisk. Dette fører følgelig til at man både ønsker og etterstreber å ha et mer praktisk orientert fokus i fellesfagene når man underviser på yrkesfag. På spørsmål om lærerne jobber annerledes i fellesfagene på yrkesfaglig utdanningsprogram kontra studiespesialisering svarer de fleste lærerne ja. Noen mener at det varierer ut ifra hvilken yrkesfaglig linje man underviser på. Andre hevder at de generelt underviser mer praktisk på yrkesfag.

Metodisk bruker jeg mange av de samme teknikkene og innfallsvinklene. Elevmassen på studiespes. er regnet for å være mer «teoristerke», mer positiv til å lese og skrive

enn elevene på yrkesfag. Dette får selvfølgelig konsekvenser for tilpasningen av lærestoffet. (Lærer B2).

Studiespesialisering og yrkesfaglige utdanningsprogram har ulike læreverk, noe lærerne setter stor pris på. Ifølge en lærer viser dette seg særlig i at rapportskrivning, brevskrivning og søknader vektlegges framfor språkkunnskaper som preger studiespesialisering.

Når jeg har norsk på VG1 YF, blir omtrent halvparten av undervisninga yrkesrettet. Da jobber vi med sjangre som rapport, instruksjon, søknad og CV, brosjyre, yrkesfaglige presentasjoner, osv. På VG1 studiespesialisering er det bare «vanlig norsk» pluss kanskje et par tverrfaglige prosjekter (med samfunnsfag, geografi e.l.). (Lærer B1).

En av lærerne jeg intervjuet er utdannet yrkesfaglærer og har tatt utdanning i å undervise norsk i ettertid. Hun har generelt undervist lite på studiespesialisering, og ønsker helst å undervise på yrkesfag med tanke på egen bakgrunn og egne erfaringer. Det å ha bakgrunn fra yrkesfaglig utdanning kan være en stor fordel fordi man på et tidspunkt selv har vært i elevenes posisjon. Det er med andre ord enklere å tenke som en yrkesfagelev og utarbeide undervisningsopplegg ut ifra de kunnskapene man vet elevene sitter inne med. «Jeg bruker tverrfaglighet og FYR så ofte som mulig. I norsk er ikke dette så veldig utfordrende» (Lærer B4). Hun understreker dog at det til tider kan være utfordrende å yrkesrette fellesfag innenfor programområder hun selv ikke har så god kunnskap om. «Da krever det mye mer å få til de gode oppgavene» (Lærer B4).

#### **4.2.4 Yrkesretting og relevans i fellesfagene**

På spørsmål om hvilke retningslinjer lærerne følger når de skal utarbeide undervisningsopplegg svarer alle informantene at de først og fremst tar utgangspunkt i kompetansemålene og læreplanen. Lærer C1 sier at hun i hovedsak jobber annerledes på yrkesfag og studiespesialisering fordi kompetansemålene er ulike. Yrkesfag har også egne lærebøker, noe som blir dratt fram som positivt. Disse er gjerne noe forenklet fra lærebøkene på studiespesialisering, men dekker fortsatt målene i læreplanen. En av lærerne hevder at de forenkla lærebøkene er mest praktiske å bruke på yrkesfaglige utdanningsprogram fordi de ikke går like mye i dybden på det som oppfattes som tungt pensum. De temaene som er teoretisk tunge kan heller kompenseres for på andre måter i undervisningen. Her ser vi et eksempel på Lipskys beskrivelse av bakkebyråkratens oppgave. På den ene siden må de

forholde seg til politikken og organisasjonens mål, som i dette tilfellet er gjengitt i rammeplanen for prosjektet. Likestilt finner vi kompetansemål og læreplan i Kunnskapsløftet, som lærerne er forpliktet til å følge opp. På den andre siden skal lærerne tilpasse seg elevene og være fleksibel overfor de menneskene de samhandler med. Det handler med andre ord om å finne en balanse hvor bakkebyråkratene oppfyller de formelle kravene samtidig som de får utfoldet sitt profesjonelle skjønn. Dette er imidlertid ingen enkel oppgave å utføre i praksis.

Alle lærerne svarer at yrkesretting i fellesfagene er viktig, og at de kontinuerlig jobber for at undervisningen i sitt fag skal føles relevant for det utdanningsprogrammet elevene har valgt. Igjen kommer lærerens rolle som bakkebyråkrater fram. Læreplanene og kompetansemålene legger retningslinjer for hva elevene skal sitte igjen med etter endt utdanning, men lærerne får bruke skjønn når de planlegger og gjennomfører undervisningen. I mange tilfeller vil temaer i fellesfagene kunne gjenspeile tema i programfagene, noe som gjør det lettere å argumentere for elevene at det de driver med er yrkesrettet. En gjennomgående trend i intervjuene er at søknad og CV dras fram som eksempler på prosjekt man kan kombinere i norsk og programfagene. En lærer bruker muntlige presentasjoner som et eksempel på tverrfaglig arbeid.

For eksempel har de som går barne- og ungdomsarbeider en stor muntlig framføring før jul, den vurderes også i norsk [...] Jeg prøver også for eksempel å bruke temaer fra programfagene når de skal gjøre mer norskfaglige ting som at når vi jobber med instruksjon så skal de lage en instruksjon for håndhygiene for eksempel. (Lærer C1)

To andre lærere sier at de har brukt presentasjoner etter praksis til vurdering i norsk muntlig og at dette er et tverrfaglig arbeid som har fungert godt i samarbeid med programfaglærerne. En lærer forteller at hun i norsk ofte tar utgangspunkt i programfagets tema når hun legger opp undervisningen. Dette kan blant annet gjøres ved å velge ut romaner til norsk som handler om tema som er spesifikk for klassens yrkesfaglige utdanningsprogram.

Noen teksttyper er naturlige å jobbe med: søknad, rapport. Muntlig introduksjon. Men det er mer spennende å bruke tema fra yf inn i norskfaget, slik som når vi har lest en roman om å være pårørende [...] på helse- og oppvekstfag, eller noveller med tema fra yf. Det åpner for spennende innfallsvinkler til tekstene. (Lærer C2).

I alle intervjuene med lærerne hevdes det at de fokuserer på å koble fellesfaget opp mot yrkesfag. «Det er konsensus om at det er kjempeviktig» (Lærer B1). Det vises til at de ser nødvendigheten av å vise eller forklare elevene at undervisningen har nytteverdi for framtidig yrke. Mange elever etterspør også hvorfor de skal lære det ene eller det andre, og da kan det være helt avgjørende å ha gode argumenter å presentere slik at motivasjonen ikke forsvinner. En norsklærer ramser opp flere eksempler på hvordan hun kan koble opp sitt fag til elevenes yrkesretting:

Argumenterende tekst om HMS f. eks., rapport fra ekskursjoner, retorisk analyse av fagorienterte tekster/relevante reklamer osv. Jeg velger skjønnlitterære tekster ut ifra allmenne utfordringer for aldersgruppa. (Lærer B2).

En forutsetning for å få til god yrkesretting og relevans er at man har kjennskap til det utdanningsprogrammet eleven studerer. Det være seg om eleven har framtid som elektriker, barne- og ungdomsarbeider eller kokk. Lærer B4, som er utdannet yrkesfaglærer, fortalte at det er en fordel å vite noe om de bransjene elevene skal inn i. «Mange av læreplanmålene kan yrkesrettes. Et godt innblikk i elevenes programfag og de bransjene elevene skal ut i etter hvert, er også nyttig for å gjøre undervisningen relevant» (Lærer B4). Alle lærerne er samstemte om at de yrkesretter undervisningen på yrkesfaglige utdanningsprogram, og de kommer med gode eksempler på undervisningsopplegg som fungerer. Dette viser hvor bevisst lærerne er viktigheten av å treffe elevene der de er og ta i bruk deres erfaringer og kunnskaper.

#### **4.2.5 Lærernes profesjonelle skjønn**

Rammeplanen for prosjektet legger i stor grad opp til autonomi hos den enkelte lærer, og lærerne virker å sette pris på muligheten til å ta faglige skjønnsvurderinger som gagnar elevene på best mulig måte. Samtlige lærere sier at de følte prosjektet ga de handlingsrom til å produsere egne undervisningsopplegg og prøve ut de metodene de selv mente var best tjent med sin elevgruppe. Mange av lærerne hadde undervist fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram i flere år, og de hadde derfor en del tanker og kunnskaper om hvilke typer undervisningsmetoder som fungerte godt. Det var tydelig at lærerne var trygge i sine roller og at de stolte på sin egen dømmekraft når det kom til å tilpasse undervisning til sine elever. En lærer uttrykte at handlingsrommet gitt til lærerne var et viktig trekk fra Utdanningsdirektoratets side. Hun var også svært fornøyd med at lærerne fikk benyttet sitt profesjonelle skjønn og at de satt pris på den tilliten Utdanningsdirektoratet hadde til lærerne

som beslutningstakere. En av koordinatorene fortalte at hun i sin rolle hadde stort handlingsrom, både i form av tid og utarbeiding av undervisningsopplegg.

Det inngikk i vår ressurs som FYR-koordinator å produsere ressurser som vi prøvde ut i egen undervisning og som vi delte med andre når vi hadde samlinger bare med naturfagkoordinatorene i landet. (Lærer A3)

En annen lærer forteller at skolen legger opp til at man fortrinnsvis skal eller bør undervise på samme yrkesfag over flere år for å skape stabilitet og trygghet blant elevene. «Det gjør det lettere å bli kjent med programområdet og dermed legge opp til varierende og relevant undervisning over tid» (Lærer C1). Videre argumenterer hun for at det er enklere å tilpasse undervisningen til elevene når man kjenner dem godt og har kunnskaper om hva de mestrer og ikke. Dette viser til at det er enklere å benytte handlingsrommet når man kjenner målgruppen og deres interesser. Bakkebyråkratene er de spillende aktørene i denne prosessen, og må bidra med sine holdninger, kunnskaper og interesser. For at et slikt prosjekt skal fungere i praksis må bakkebyråkratene som aktører gå inn med et åpent sinn og en positiv holdning til implementeringsprosessen. De må benytte sine kunnskaper og sin kompetanse i arbeidet med yrkesrettingen. Ikke minst må interesse være en viktig drivkraft (Baklien 2000:65). Det bør og skal være i en lærers interesse at elevene presterer godt og fullfører videregående skole. Ikke bare for elevenes skyld, men også for samfunnets.

Ved første glans fikk jeg inntrykk av at lærerne var svært lydige. Samtlige sier at de i første omgang har politikken å forholde seg til når de planlegger og gjennomfører undervisning. Kompetansemål og læreplaner trumfer lærernes handlingsrom, ettersom dette er noe de er forpliktet å forholde seg til. «Retningslinjene er selvfølgelig kompetansemålene i læreplanen, men også relevans for yrket og aldergruppa (livsmestring)» (Lærer B2). Dette sitatet gjenspeiler hensikten med tiltaket som skrevet i rammeplanen for prosjektet så vel som teorien om bakkebyråkrati. Selvfølgelig må man forholde seg til Kunnskapsløftet og politiske vedtak, men, man står også noen lunde fritt til å tilpasse praktiseringen slik at den tar hensyn til elevenes individuelle grunnlag. At lærerne anerkjenner viktigheten av skjønnsutøvelse er et svært godt tegn. Kunnskapsløftet er rammeverket som rager høyest, men man må spille på elevenes egenskaper for å få til motiverende og relevant undervisning (Utdanningsdirektoratet 2015). Det virker som om Utdanningsdirektoratet har plukket opp essensen fra Webers og Lipskys teori i utforming av rammeplanen. Bakkebyråkratens skjønnsutøvelse er avgjørende for realiseringen av et politisk vedtak. De politiske organene

fastslår målene, men det er opp til forvaltningen å iverksette og gjennomføre (Østerud 2007:75). En lærers hverdag er for komplisert til å tilpasse et gitt format. Som lærer må man derfor finne en god balanse mellom policy og mål, og medfølelse og fleksibilitet (Lipsky 2010:xiv). Et godt eksempel på denne balansen finner vi på spørsmål om lærerne jobber annerledes på yrkesfaglige utdanningsprogram og studiespesialisering. Mange av kompetansemålene er de samme, men undervisningspraksisen er ulik.

Jeg har valgt å studere implementeringen av prosjektet *FYR* i et top-down-perspektiv, altså fra politikkkutforming og ned til bakkebyråkratene. Samtidig kan jeg argumentere for at også elementer av bottom-up-perspektivet kommer til syne. Ja, bakkebyråkratene må forholde seg til de politiske vedtak og rammeplaner som er gitt, men de har samtidig stor påvirkningskraft i sitt arbeid. Det er lærerne som gir prosjektet innhold og som praktiserer på bakgrunn av sine kunnskaper og ferdigheter. Det oppstår et betydelig og avgjørende samspill mellom bakkebyråkratene og målgruppen i bunnen av implementeringssystemet (Winther og Nielsen 2008:22). «Jeg kopler nytteverdien opp til yrket, til det de kjenner. Jeg søker å bruke tema fra deres programområder» (Lærer B2). Bakkebyråkratene kjenner målgruppen best og må derfor tilpasse innholdet til de bestemte målgruppene. Ikke bare fører dette til stort handlingssom for lærerne, men det gir også ulik praksis på de ulike skolene.

#### **4.2.6 Elevenes motivasjon**

Et av hovedmålene med *FYR*-prosjektet å gjøre fellesfagene mer relevant for elevene. For å få til dette måtte undervisningen være inspirerende og motiverende. Elevenes motivasjon for fellesfagene ble dratt fram som svært utfordrende av alle lærerne jeg intervjuet. En av lærerne sier at elevene virker motiverte når fellesfaget er direkte knyttet opp til programfag, men at motivasjonen fort forsvinner når de skal gjøre ting som ikke har noe med utdanningsprogrammet deres å gjøre. En annen lærer svarer kort og godt på spørsmål om elevene er motivert for fellesfagene: «For å generalisere: Egentlig ikke, nei.» (Lærer B1). Flere av lærerne hevder at det kommer an på hva det undervises i og om. En av lærerne svarer at mange av hennes elever på yrkesfaglige utdanningsprogram har dårlige erfaringer med norskfaget og at mye av innholdet er stort å gape over. Det viktigste for henne er å gi dem opplevelser hvor de kan lykkes, heller enn å fokusere på det de ikke kan.

Jeg legger karakterlista ganske lavt og på noe annet enn rettskriving, innledningsvis. Noen er glade i norsk, og kunsten blir å ikke drepe den gleden, da. (Lærer B2).

Flere av de som underviser i norsk hevder at det til tider kan være vanskelig å gjøre undervisningen yrkesrettet og relevant, særlig på bakgrunn av læreplanene de må forholde seg til. En annen utfordring viser seg i at mange elever har dårlige assosiasjoner til og opplevelser med norskfaget i utgangspunktet.

Mange sliter med spes norsk, har jeg inntrykk av... Dette må ses – ofte – i sammenheng med at teorisvake og eller elever med dysleksi og lærevansker ønsker seg –igjen: en mer praktisk utdanning... (Lærer B3)

Et svar som skilte seg litt ut fra de andre kom fra en norsklærer ved skole B. På spørsmål om hun følte at elevene var motivert for fellesfag, svarte hun følgende; «Det varierer selvsagt, men det går ofte bedre å motivere dem når man greier å synliggjøre nytteverdien av det vi jobber med» (Lærer B4). I studien gjennomført av NTNU samfunnsforskning (2014) kom det fram at lærernes individuelle engasjement måtte være til stede. Mange lærere svarte at det ville føltes unaturlig å «stikke ned» for å se hva elevene gjorde på programfag (Wendelborg, Røe og Martinsen 2014:vii). Her har Lærer B4 et stort fortrinn, siden hun fra før sitter inne med en del kunnskaper om hva som foregår på de yrkesfaglige utdanningene. Det kan også tenkes at elevene blir motivert av det faktum at læreren selv har gått yrkesfaglig utdanning og at hun dermed har større troverdighet når hun argumenterer for norskfagets relevans. Å sette seg inn i elevenes utdanningsprogram kan bidra til økt forståelse i elevenes favør, og det blir enklere å skulle argumentere for hvorfor faget er relevant for elevene.

«De er ivrigst når de skal gjøre noe de også har nytte av i programfagene, men om vi jobber med andre ting kan det være vanskelig å finne motivasjonen» (Lærer C1). Å kunne formidle nytteverdi for elevene virker å være avgjørende for elevenes motivasjon, og jeg fikk inntrykk av at lærerne prøver på dette så godt det lar seg gjøre. Likevel er det noen kompetansemål elevene skal gjennom hvor det er mer utfordrende å argumentere for nytteverdien koblet opp mot framtidig yrkesutøvelse. Som vi snart skal se gjelder dette spesielt i sammenheng med eksamen.

#### **4.2.7 utfordringer**

##### *Tidsklemma*

Ikke overraskende finner jeg at lærerne uttrykker tid som en av de største utfordringene for gjennomføringen av prosjektet. Det er ikke alltid like lett å få til et godt nok samarbeid lærerne i mellom, særlig fordi de alle har ulike timeplaner og fag på tvers av

utdanningsprogram. Når tiden ikke strekker til og dagene er fullpakket blir det lite tid til overs for samarbeids- og eller teammøter hvor man får mulighet til å planlegge og diskutere metoder som kan brukes i klasserommene. Mens koordinatorene ved skole A hadde frikjøp på 25% fra sin stilling for å jobbe med *FYR*, måtte alt *FYR*-arbeid komme i tillegg til de andre arbeidsoppgavene for lærerne ved skole B og C. Lærer B4 sier blant annet at faktoren tid setter en bremse for å gjennomføre møter og samarbeid. Hun får medhold fra en annen lærer ved samme skole: «Jeg personlig ser stor nytte av dette og prøver å få til møter hvor vi ser hva vi kan gjøre for å yrkesrette norsk og samfunnsfag. Men mye handler om tilrettelegging av møtetider» (Lærer B3).

Ifølge Olsen og Reegård (2013) kan yrkesretting være krevende å utføre i praksis fordi fellesfaglærerne ofte underviser på ulike avdelinger og derfor har en hektisk arbeidshverdag på tvers av avdelingene. Når møtetidene og samarbeidet samtidig skal foregå innenfor lærernes arbeidstid, krever det fornuftig timeplanlegging og nok felles møtetid for å få til det gode samarbeidet. Dette er det samme funnet Haugset og Stene gjorde i 2016 (Haugset og Stene 2016:30). I det store og hele er det ikke lærerne selv som er ansvarlig for denne tilretteleggingen. Dette ansvaret hviler i aller høyeste grad på skoleledelsen.

### *Samarbeid*

Ifølge rammeplanen til *FYR* kan vi lese at skolene må utvikle en kultur for yrkesretting og samarbeid mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne. «Ansvaret for endringene ligger hos skoleledelsen. Skoleledelsen må med andre ord sørge for at en ny praksis institusjonaliseres» (Utdanningsdirektoratet 2014-2016). Jeg hadde som mål å få skoleledelsen eller rektorer til å stille til intervju i denne undersøkelsen, men som tidligere nevnt var dette uten hell. På siste spørsmål i intervjuet med lærerne fikk de mulighet til å dele andre tanker eller erfaringer fra prosjektet som de mente var essensielt for gjennomføringen. En av lærerne svarte følgende:

Yrkesretting i fellesfag på yrkesfag er hundre prosent avhengig av at lederne setter fokus på dette arbeidet, både ved å prate om det, følge opp arbeidet som blir gjort og å sette av tid og ressurser til at det kan være mulig for lærerne å gjøre det. (Lærer A3)

En annen lærer ved samme skole trakk også fram samarbeid med skoleledelsen som viktig. «Det er svært viktig at ledelsen legger til rette for samarbeidstid, at ledelsen er tydelig på at de forventer at alle lærerne deltar og at ledelsen støtter, motiverer og engasjerer seg» (Lærer A4).



På mange måter har lærernes svar, på tvers av hvilken skole de jobber på, vært i samsvar med hverandre på de fleste spørsmålene i intervjuene. På spørsmål om samarbeid med ledelsen ved skolen opplevde jeg dog et skille. Mens lærerne ved skole A hevder at ledelsen har lagt opp til et godt samarbeid og engasjement for prosjektet, sitter ikke lærerne ved skole B og C igjen med den samme opplevelsen. En av lærerne ved skole C uttrykte at hun gjennom store deler av prosjektet sto mye på egenhånd og at arbeidet stort sett var avhengig av enkeltlæreres innsats. Det oppsto derfor ulike kulturer på de ulike avdelingene ved skolen. En annen lærer sa «Det var vanskelig å få til et samarbeid med andre lærere, både på fellesfag og programfag» (Lærer B2). Også en annen lærer ved samme skole fortalte at «jeg vil si det var veldig opp til yrkesfaglærere og fellesfaglærere å få til dette. Lite har vært styrt fra ledelsen» (Lærer B4).

Det kan virke som om skoleledelsen på skole B og C ikke har evnet å imøtekomme kravet fra rammeplanen om å sørge for samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere. I alle intervju med lærere fra skole B og C hevdes det at de stort sett har måttet oppfordre til samarbeid med andre lærere på egenhånd, og at mesteparten av jobben med yrkesretting og relevans er gjennomført individuelt. Slikt blir det ikke en god skolekultur av. En kan argumentere for at lærerne får god trening i skjønnsutøvelse av å jobbe individuelt, men man mister samtidig mye god læring i å samarbeide med andre. Å dele kunnskaper og erfaringer kan føre til gode undervisningsopplegg som elevene kunne fått utbytte av. Man mister også mye av læringen som kunne oppstått ved tverrfaglig arbeid.

Ut ifra intervjuene å tyde kan det virke som om lærerne ved skole A har hatt godt samarbeid og god kommunikasjon mellom ledelse og lærere gjennomgående i prosjektperioden. Som tidligere nevnt var dette også knutepunktskolen i fylket, og var kanskje mer eller mindre ufrivillig forpliktet til å levere godt resultat i alle ledd for å framstå som et godt forbilde for de andre skolene. I tilfellet med skole B og C stiller jeg meg litt mer undrende. Her virker det som om lærerne i stor grad har blitt overlatt til seg selv. Jeg skulle gjerne motbevist mine antakelser, men det er vanskelig å bringe motargumenter på banen når ingen av skolene svarte på mine mange henvendelser over en god periode.

Prosjektet krever tett samarbeid mellom skoleledelse og lærere, og ikke minst mellom programfaglærere og fellesfaglærere. Sistnevnte faktor blir dratt fram som en stor utfordring av flere lærere i intervjuet. I rammeplanen for *FYR* kan vi lese at det er skoleledelsens ansvar å lede utviklingsarbeidet på sin skole (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:13). Ut ifra svarene

å tyde kan det virke som om skoleledelsen på skole B og C ikke har gjort en god nok jobb i enten å legge til rette for et godt samarbeid mellom lærerne, eller har feilet i å engasjere alle sine ansatte i prosjektet.

Den største utfordringen jeg har, er å få til å samarbeide med andre fellesfaglærere og programfaglærerne. Ikke av vond vilje, men av tid og anledning. [...] Jeg jobber mest alene, dessverre. (Lærer B2)

Har stort sett bare opplevd fordeler med yrkesretting, fordi elevene liker denne måten å jobbe på best. Ikke alle programfaglærere har vært like motivert for samarbeid, men stort sett er de også veldig positive til det. (Lærer B1)

Å øke kvaliteten på opplæringen for derved å øke gjennomføringen i videregående opplæring var et overordnet mål for FYR-prosjektet. Ved utgangen av 2016 ønsket man å se at alle videregående skoler skulle jobbe systematisk og aktivt med yrkesretting av fellesfagene. «Yrkesretting av fellesfagene fordrer derfor et tett samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere» (Utdanningsdirektoratet 2014-2016:4). Kun en lærer henviser til dette målet i rammeplanen og argumenterer for at hun etter beste evne har forsøkt å få til et godt samarbeid med programfaglærerne – med varierende utfall. «Det hender vi har noe samarbeid med yf-lærerne, men det er sjelden vi går i detalj om opplegg. Opplegget er nok avhengig av den enkelte faglærers initiativ» (Lærer C2).

De fleste svarene i mine intervju angående utfordringer med prosjektet gjenspeiler seg i den tidligere forskningen jeg har funnet. Haugset og Stene (2016) fant også i sin forskning at liten tid til planlegging og samarbeid var et hinder for yrkesretting, sammen med forpliktelsen overfor elevene til å bruke læreplanene og undervise slik at elevene ville klare seg best mulig på eksamen (Haugset og Stene 2016:29). Rektors evne for tilrettelegging for yrkesretting kom også fram som en viktig faktor. Skoleledelsen må kunne legge til rette for lærernes arbeidssituasjon og samplanlegging av yrkesrettet undervisning (Haugset og Stene 2016:30).

### *Yrkesretting og eksamen*

En annen gjennomgående utfordring blant lærerne er eksamen. En lærer sier at hun gjerne kunne tenkt seg å yrkesrette undervisningen mer enn det som blir gjort i dag, men at for mye yrkesretting kan føre til en negativ konsekvens for eksamensgjennomføringen. «Eksamen i norsk på yf gjør det heller ikke lett å yrkesrette i den grad jeg ønsker, da eksamen gjerne ikke

er det» (Lærer C1). En annen lærer svarer kort og godt; «Eksamen har mye å si for om yrkesretting blir gjennomført» (Lærer A1). Lærer C2 sier at hun i størst mulig grad forsøker å yrkesrette norskfaget for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, men at kompetansemålene ofte tvinger henne til å fokusere på tema hvor det ikke alltid er like lett å argumentere for nytteverdien. Hun sier at det likevel er noe man må gjennom, med tanke på mulige tema for eksamen.

Også i den tidligere forskningen jeg har funnet argumenterte lærerne for at eksamen var en hindring for yrkesretting. En kan yrkesrette så mye man vil, men hva hjelper det om elevene ikke er rustet og klar for det som måtte møte dem på eksamen? Det vil være naturlig å arbeide med pensumlitteratur og oppgaver som det er større sannsynlighet for at kommer på eksamen (Wendelborg, Røe og Martinsen 2014:32). Når eksamen ikke er yrkesrettet står lærerne overfor et stort dilemma mellom å gjøre undervisningen relevant og motiverende for framtidig yrkesutøvelse, eller å forberede elevene på eksamen. Ettersom det er i lærernes interesse at elevene gjør det godt på eksamen ser de seg nødt til å gjennomgå de teoretiske temaene elevene selv finner lite nyttig og relevant for deres utdanning. Dersom man unngår å fokusere på de temaene elevene kan møte på eksamen, kan elevene ende opp med et dårlig resultat som kan gi videre konsekvenser for blant annet jobbsøking. Dersom man velger å fokusere på temaene elevene møter på eksamen kan elevene miste motivasjonen og velge å avslutte skoleløpet. Det er tydelig at dagens eksamensordning ikke er i favør elever på yrkesfaglig utdanningsprogram, men jeg krysser fingrene for at dette vil endre seg med innføringen av den nye læreplanen og i fagfornyelsen.

### **4.3 Videreføring av yrkesretting og relevans**

Ifølge sluttrapporten til *FYR* vil det være skoleeiers ansvar å fortsette arbeidet med fellesfag, yrkesretting og relevans etter prosjektets slutt. Likevel vil Utdanningsdirektoratet støtte opp under og opprettholde et fokus på dette arbeidet, blant annet ved å koordinere et nettverk av fylkesansvarlige. «I tillegg får fylkene midler til kompetanseutvikling for mellomledere på skolene, slik at forutsetningene for samarbeid om yrkesretting styrkes» (Utdanningsdirektoratet 2013:6). Prosjektet ble bestemt avsluttet, men Karin bekrefter at det ble videreført gjennom et nasjonalt nettverk hvor representantene fra fylkeskommuner deltok. Hennes inntrykk av videreføringen er at dette sannsynligvis ble gjort for å holde det varmt, slik at prosjektet ikke skulle bli brått avsluttet. Det har imidlertid ikke blitt gjennomført mer nasjonal skolering, bare noen få møtepunkt. «Det trykket vi hadde eksisterer ikke lengre» (Karin). Hun sier det alltid er vanskelig og på egenhånd skulle videreføre arbeidet og

intensiteten etter et prosjekt er avsluttet. Når midlene og ressursene tar slutt og andre tiltak kommer til, vil man raskt glemme det som lenge har stått i fokus. Hun mente derfor det var svært ambisiøst av Utdanningsdirektoratet å la skolene og lærerne stå på egne bein i arbeidet med å videreføre innsatsen som hadde blitt lagt ned i prosjektperioden. «Jeg er svært spent på å høre tilbakemeldingene fra lærerne du har snakket med. Jeg frykter dessverre at mange av skolene har gått tilbake til sine gamle vaner og ikke klart å holde trykket oppe» (Karin). En av lærerne uttrykte og bekreftet denne bekymring i sitt intervju.

Jeg synes det er optimistisk å ta bort midler og tenke at alt er implementert. Et slikt prosjekt trenger jevn oppfølging [...] Når midlene forsvant forsvant også mye av trykket på skolene. Øremerkede midler er etter min mening nødvendig for å ha det positive trykket som FYR-prosjektet hadde. (Lærer A2)

Flere av lærerne fortalte at oppfølgingen er veldig varierende og individuell, men at de selv fortsatt var bevisst på yrkesretting og relevans på tross av at selve prosjektet var avsluttet. «Dette er nok veldig personavhengig. Noen av oss jobber fortsatt systematisk med FYR, mens andre nok har «glenet» det litt» (Lærer B4). Samtidig er ikke Karin i tvil om at prosjektet har gjort både fylkeskommunen, skolene og lærerne mer bevisst på viktigheten av å jobbe med yrkesretting og relevans kontinuerlig i skolehverdagen. Ikke bare fordi det var et pålagt prosjekt av Utdanningsprosjektet, men fordi ut ifra rapportene å anta, var det et prosjekt lærerne så stor verdi i. En av lærerne hadde flere tanker om hva prosjektet betydde, både under gjennomføringen men også i forhold til bevissthet til å gjøre undervisningen yrkesrettet og relevant også i ettertid.

Noen lærere jobber fortsatt med godt med FYR, andre har nok prioritert det bort [...] Selv om ikke alt har fungert optimalt, har jeg likevel erfart at det er mange dyktige lærere som strekker seg langt for å gi elevene relevant og yrkesrettet undervisning (Lærer A4).

Lokalt ble skolene og skoleeiere oppfordret til å se *FYR* i sammenheng med andre satsninger. «Nasjonalt videreføres tenkingen og erfaringene fra FYR i arbeidet med fagfornyelsen, den desentraliserte kompetansemodellen og i gjennomgangen av læreplanene på yrkesfag» (Utdanningsdirektoratet 2013:6). I 2020 tas de nye læreplanene i bruk, og i den forbindelse har det blitt jobbet mye med fagfornyelse. Et av målene med fagfornyelsen er at fagene skal være relevant for elevene og at innholdet i fagene skal gjenspeile samfunnet- og arbeidslivets

utvikling med ny teknologi, kunnskap og nye utfordringer (Utdanningsdirektoratet 2018). For yrkesfaglige utdanningsprogram betyr det at blir noen nye fag, og at noen fag skal slås sammen. «Vi har vært spesielt opptatt av at de nye læreplanene være relevante for fremtidens arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet 2019).

Karin bekrefter at ingen nye prosjekt fulgte opp tråden fra Ny Giv og *FYR*. Ansvarer ligger nå på skolen og lærerne selv i å følge opp et prosjekt som ble avsluttet, og det skal ikke lengre rapporteres og kurses for yrkesretting og relevans. Men det er tydelig at Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har tatt prosjektenes fokus til ettertanke i utformingen av de nye læreplanene. Relevans og yrkesretting skal i aller høyeste grad prioriteres i skolen de neste årene gjennom de nye læreplanene. Dette har også lærerne jeg intervjuet plukket opp. «Jeg er glad for at yrkesretting sannsynligvis blir pålagt gjennom ny læreplan» Lærer C1).

## 5. Avslutning og videre forskning

Denne studien har forsøkt å vise hvordan implementeringsprosessen av prosjektet *FYR* har foregått ved videregående skoler i Trondheim, og hvordan lærerne har benyttet sitt profesjonelle skjønn i praktiseringen av tiltaket. Analysen av intervjuene viser at lærerne prøver å finne en balanse mellom å forholde seg til politiske retningslinjer og bruken av skjønn i sine elevgrupper. Generelt er det konsensus om at yrkesretting og relevans er både nødvendig og lønnsomt på yrkesfaglige utdanningsprogram, men at det fortsatt er en lang vei å gå for å kunne optimalisere yrkesretting i fellesfagene slik som lærerne selv ønsker. De største utfordringene viser seg å være samarbeid, tid og eksamen, noe også den tidligere forskningen har vist. I tillegg hevder både fylkeskommunen og lærerne at trykket har avtatt etter endt prosjektperiode. Det er vanskelig å skulle fastslå at prosjektet *FYR* alene har vært med på å minske frafallet fra yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående skoler da mye av arbeidet startet allerede under det foregående prosjektet *Ny Giv*. Jeg vil likevel argumentere for at implementeringen av *FYR* har gjort både fylkeskommunen, skolen og lærere mer bevisst yrkesretting og relevans i sin undervisning. Det ser også ut til at frafallet i videregående skoler har minket noe siden prosjektets start i 2014. Ut ifra svarene i min analyse virker det som om lærerne jobber godt med yrkesretting og relevans, og at elevene setter pris på en mer praktisk orientert tilnærming til fellesfagene. Det mest positive å trekke ut ifra denne undersøkelsen er at samtlige lærere er positive til yrkesretting og relevans i fellesfagene, og at de alle streber å etterprøve dette i sin undervisning. Lærerne prøver på best mulig måte å balansere mellom politikken og praktiseringen. På den negative siden står fortsatt politikken mye i veien for om yrkesretting og relevans lar seg gjennomføre, og noen lærere har vært og er fortsatt spesielt vanskelig å engasjere for samarbeid.

Tittelen på denne studien er «Det tar tid å endre skolekulturer». Dette plukket jeg opp i et intervju med en av lærerne, og jeg føler det gir et godt bilde på implementeringen av et såpass omfattende prosjekt. *FYR* fikk allerede fra start en tidsramme på tre år, med et siktemål som innebar økt fokus på yrkesretting og relevans på alle videregående skoler i landet for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Vi snakker altså hardt og intensivt arbeid innenfor en svært snever tidsramme som krevde en stor endring av skolekulturene. I sluttrapporten for *FYR* har Utdanningsdirektoratet skrevet følgende om veien videre: «Endring av praksis tar tid, selv om den er godt begrunnet, godt tilrettelagt, planlagt og ønsket» (Utdanningsdirektoratet 2013). Det kan virke som om implementeringen av *FYR* har vært et steg i riktig retning, men at mye av jobben fortsatt gjenstår. Da er det synd at et slikt viktig prosjekt får en såpass brå slutt.

Som jeg nevnte i innledningen av denne oppgaven er skole alltid på den politiske dagsordenen i Norge, og det innføres stadig nye reformer og retningslinjer. I 2020 starter implementeringen av en ny læreplan som blant annet innebærer fagfornyelser. Et viktig fokus i den nye læreplanen er «Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere?» (NOU 2015:8). Uten å gå for mye inne på innholdet i den nye læreplanen virker det som om yrkesretting og relevans er noe som skal følges opp også i de neste årene. Så blir det spennende å se om man klarer å få til det samme trykket som var tilstede under prosjektet *FYR*. En ting som er sikkert, er at lærernes handlingsrom og profesjonelle skjønn skal fortsette å tildeles den samme tilliten som vi her har sett tendenser til. Videre vil det bli opp til lærerne selv å finne den gode balansen mellom å følge regelverk og utnytte handlingsrommet til det beste for elevene.

Målet med denne masteroppgaven har vært å studere hvordan et offentlig tiltak har blitt implementert i en lokal kontekst. Gjennom en kvalitativ tilnærming har jeg fått innsikt i fylkeskommunens og lærernes fortolkning, holdninger og praktisering. Selv med et begrenset utvalg er jeg fornøyd med mine funn, men utvalget gjør det vanskelig å argumentere for generalisering. Det kunne vært interessant og inkludert enda flere lærere og skoler i Trondheim i en kort surveyundersøkelse for å se om funnene hadde vært det samme, men det ble det dessverre ikke plass til her. Det ville også vært interessant å utføre en effektanalyse for å se hvilke utfall prosjektet har ført med seg.

En aktør som ikke har en stemme i denne oppgaven er målgruppen, nærmere bestemt elevene. Det kan tenkes at elevene selv kunne hatt mye å si om sine holdninger til og tanker om yrkesretting og fellesfag. Merker elevene at lærerne prøver å vise nytteverdien av det de underviser? Føler de at fellesfagene kobles opp mot programfagene? Lærerne har fått uttrykt sine tanker om elevenes motivasjon for fellesfag og hvordan de jobber på yrkesfaglige utdanningsprogram, men svarene ble ikke utfordret av elevene selv. I videre studier kan det være interessant å studere elevenes refleksjoner for å kartlegge hvordan de ser for seg gjennomføringen av et slikt prosjektet i praksis. Innspill fra målgruppen selv kan også være et viktig bidrag til endring i skolekultur.

## Litteraturliste

Baklien, Bergljot (2000). Evalueringsforskning for og om forvaltningen. Kap. 3 i NIBR-rapport nr. 4, s. 52-76.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2018). «Gjennomføring og frafall i skolen». Hentet 18.02.19 fra:

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Gjennomforing\\_og\\_frafall\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/).

Det kongelige kunnskapsdepartement (2008-2009). St.meld. nr.44. «Utdanningslinja». Hentet 19.02.19 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>.

Europaparlamentet (2011). *Reducing Early School Leaving in the EU*. Rapport. Hentet 05.05.19 fra: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET\(2011\)460048\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048_EN.pdf)

Glaser, Barney G. Og Strauss, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: AldineTransaction.

Haugset, Anne Sigrid og Stene, Morten (2016). «Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene». I *Bedre skole*, nr. 4, s. 27-31. Hentet 28.02.19 fra: [https://tfou.no/wp-content/uploads/2016/12/bedreskole-0416-web\\_haugset\\_stene.pdf](https://tfou.no/wp-content/uploads/2016/12/bedreskole-0416-web_haugset_stene.pdf).

Hegna, Kristin, Ingrid Smette, Marianne Dæhlen og Sabine Wollscheid (2012). «"For mye teori" i fag- og yrkesopplæring - et spørsmål om målsettinger i konflikt? Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen». *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2): 217-232

Kunnskapsdepartementet (2017). «Flere enn noen gang fullfører videregående opplæring». Hentet 23.10.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-enn-noen-gang-fullforer-videregaende-opplaring/id2555242/>.

Kunnskapsdepartementet (2018). «Kunnskapsløftet». Hentet 18.10.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2015). *Det Kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lipsky, Michael (2010). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services. 30th Anniversary Expanded Edition*. New York: Russell Sage Foundation.

Lovdata (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Hentet 18.02.19 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1).

Nervik, Jon Arve (1997). Hvordan studere årsakene til klientløpebaner, stønadslengde og overgang til selvforsørging? Kap. 2 fra Nervik: Offentlig politikk og klientløpebaner. Institutt for statsvitenskap, UiO, s. 27.63.



Nore, Hære og Lahn, Leif C. (2013). «Vi gjør så godt vi kan». Lokale og faglige variasjoner i arbeid med innhold og vurdering i yrkesopplæring på Vg2». I «Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen». (red. Nøst, Håkon). Hentet 01.05.19 fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280431/NIFUrapport2013-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 18.05.19 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Olsen og Reegård (2013). «Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp». I «Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen». (red. Nøst, Håkon). Hentet 01.05.19 fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280431/NIFUrapport2013-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Sletten, Mira N., Bakken, Anders & Andersen, Patrick L. (2015). Oppfølgingsprosjekt i Ny Giv. Sluttrapport fra en kartleggingsstudie. NOVA 1/2015. Hentet 21.02.19 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e0764dd8bbef4668a278beff13e45ed9/novarapport2015.pdf>.

Sollid, Hilde (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Mary Brekke og Tom Tiller (red.) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (124-137).

SSB (2018). «Gjennomføring i videregående opplæring». Hentet 18.02.19 fra:

<https://www.ssb.no/vgogjen>.

Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2013). «FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans (2014-2016). Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet». Hentet 15.05.19 fra:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport\\_010917.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf).

Utdanningsdirektoratet (2014-2016). «Rammeverk for FYR-prosjektet». Hentet 25.02.19 fra:

<https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>.

Utdanningsdirektoratet (2015). «Prinsipper for opplæringen». Hentet 18.02.19 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.

Utdanningsdirektoratet (2017). «Yrkesretting og relevans i fellesfagene». Hentet 04.03.19 fra:

<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>.

Utdanningsdirektoratet (2018). «Hva er fagfornyelsen?» Hentet 01.04.19 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>.

Utdanningsdirektoratet (2019). «Skisser til nye læreplaner på yrkesfag». Hentet 20.05.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/skisser-til-nye-lareplaner-pa-vgl-yrkesfag/>.

Utdanningsnytt (2018). «KD: Det skal være yrkesfaglig innhold norsk, engelsk, matematikk og naturfag på yrkesfag». Hentet 28.02.19 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/juni/kd-det-skal-vare-yrkesfaglig-innhold-norsk-engelsk-matematikk-og-naturfag-pa-yrkesfag/>.

Wendelborg, C., Røe, M., & Martinsen, A. (2014). «Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram». NTNU Samfunnsforskning i Mangfold og inkludering. Hentet 15.02.19 fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/Rapport%20Yrkesretting%20og%20relevans%20i%20praksis%20WEB.pdf>.

Vik-Mo, Bjørn og Nervik, Jon Arve (1999). Arbeidsplikten i arbeidslinjen. Kommunenes iverksetting av vilkåret om arbeid for sosialhjelp. ISS-rapport nr. 52, NTNU, s. 33-147.

Winther, Søren C. og Nielsen, Vibeke L. (2008). *Implementering af politik*. Aarhus: Hans Reitzels Forlag.

Østerud, Øyvind (2007). *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

## Vedlegg 1: Informantbrev, fylkeskommunen

### Intervju om prosjektet *FYR*

Hei!

Takk for at du har sagt deg villig til å intervju meg i forbindelse med min studie av implementeringsprosessen av prosjektet *FYR* i Trondheim. Under følger litt informasjon om hva deltakelsen vil innebære for din del.

Intervjuet vil brukes som en del av min masteroppgave i Statsvitenskap ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. I forbindelse med intervjuet vil det bli gjort lydopptak med mobiltelefon, som deretter blir transkribert. Materialet vil bli behandlet konfidensielt, og alle transkripsjoner vil bli anonymisert før analyse. Opptaket vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert. Materialet vil bli benyttet til analyse i masteroppgaven og kan komme til å bli benyttet til senere forskning.

Du kan når som helst trekke deg fra studien uten konsekvenser, og da vil all innsamlet data bli slettet.

Har du spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt med undertegnede eller min masterveileder Jon Arve Nervik ([jon.arve.nervik@ntnu.no](mailto:jon.arve.nervik@ntnu.no)).

Med vennlig hilsen

Ingrid Beate Jørstad

Mail: [ingrjors@stud.ntnu.no](mailto:ingrjors@stud.ntnu.no)

Telefon: 93250926

## Vedlegg 2: Informantbrev, lærere

### Intervju om prosjektet *FYR*

Hei!

Takk for at du har sagt deg villig til å svare på et kort e-postintervju i forbindelse med min studie av implementeringsprosessen av prosjektet *FYR* i Trondheim. Under følger litt informasjon om hva deltakelsen vil innebære for din del.

Intervjuet vil brukes som en del av min masteroppgave i Statsvitenskap ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU. Materialet vil bli behandlet konfidensielt, og alle transkripsjoner vil bli anonymisert før analyse. Materialet vil bli benyttet til analyse i masteroppgaven og kan komme til å bli benyttet til senere forskning.

Du kan når som helst trekke deg fra studien uten konsekvenser, og da vil all innsamlet data bli slettet.

Har du spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt med undertegnede eller min masterveileder Jon Arve Nervik ([jon.arve.nervik@ntnu.no](mailto:jon.arve.nervik@ntnu.no)).

Med vennlig hilsen

Ingrid Beate Jørstad

Mail: [ingrjors@stud.ntnu.no](mailto:ingrjors@stud.ntnu.no)

Telefon: 93250926

## Vedlegg 3: Intervjuguide, fylkeskommunen

### \* Oppvarmingsspørsmål

1. Hvilken utdanning og bakgrunn har du?
2. Hvilken stilling har du i fylkeskommunen?
  - hvilke typer oppgaver har du i fylkeskommunen?

### \* Nøkkelspørsmål

1. Hvilken rolle hadde du i prosjektet *FYR*?
2. Hvordan gikk dere til verks for å gjennomføre prosjektet *FYR* på videregående skoler i Trøndelag (tidligere Sør-Trøndelag)?
  - Ble det samme gjort i Trondheim kommune?
3. Kan du si noe om rammeplanen og de politiske målene for prosjektet?
  - Hvilke midler har dere fått bevilget, og fra hvem?
  - Hvordan kvalitetssikret Utdanningsdirektoratet og fylkeskommunen at prosjektet ble implementert?
  - Har det vært noen form for rapportering eller lignende?
4. Hvordan fungerte implementeringen i praksis?
  - Hvordan ble lærerne informert om prosjektet?
  - Ble det gjennomført noen form for kursing eller infomøter for lærerne? Hvordan fungerte dette eventuelt?
  - Hvem sto som ansvarlig for å utforme undervisningsopplegg? Hvilken rolle har NDLA og skrivesentrene hatt i prosjektet?
5. Kan du si litt om lærernes motivasjon for prosjektet?
  - Hvilke holdninger hadde lærerne til implementeringen? Hvordan engasjere til et slikt arbeid?
  - Fikk skolene og lærerne noen form for handlingsrom i prosjektet?
    - På hvilken måte?

**\* Avslutningsspørsmål**

1. Har det vært noen oppfølging i etterkant?

→ Rapporteringer, kursing, møter?

→ Ble prosjektet videreført?

2. Er det andre ting du ønsker å legge til?

## Vedlegg 4: Intervjuguide, koordinatører

### \* Oppvarmingsspørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
3. Hvilke fag underviser du i, og på hvilke linjer?

### \* Nøkkelspørsmål

1. Hvilken rolle hadde du under prosjektet *FYR*?
  - Hva innebar denne rollen?
2. Hvilke politiske retningslinjer måtte du forholde deg til under prosjektperioden?
3. Hvilke midler fikk dere til prosjektet?
  - Måtte dere rapportere på disse? I så fall til hvem?
  - Var dere med på møter, kursing eller lignende?
4. Kan du fortelle kort om hvordan du jobber med fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram?
  - Jobber du annerledes på studiespesialisering og yrkesfaglige utdanningsprogram?
  - Hvordan bruker du ditt profesjonelle skjønn i planlegging og gjennomføring av undervisning?
  - Bidro du med egne undervisningsopplegg som ble delt med andre i prosjektperioden?
5. Hvordan var samarbeidet med fylkeskommunen?
  - Hvordan var samarbeidet mellom dere og skoleledelsen?
  - Hvordan var samarbeidet mellom dere og lærerne?

### \* Avslutningsspørsmål

1. Har prosjektet blitt fulgt opp i ettertid?
  - Har du fortsatt fokus på yrkesretting og relevans? Har skolen fokus på dette?
2. Er det andre ting du ønsker å legge til?

## Vedlegg 5: Intervjuguide, lærere

### \* Oppvarmingsspørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
3. Hvilke fag underviser du i, og på hvilke linjer?

### \* Nøkkelspørsmål

1. Har dere aktivt gjennomført prosjektet *FYR* på din skole?
  - Hvordan funkete dette? Hva ble gjort?
2. Kan du fortelle kort om hvordan du jobber med fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram?
  - Jobber du annerledes på studiespesialisering og yrkesfaglige utdanningsprogram?
  - Hvordan bruker du ditt profesjonelle skjønn i planlegging og gjennomføring av undervisning?
  - Bidro du med egne undervisningsopplegg som ble delt med andre i prosjektperioden?
3. Hvordan var samarbeidet?
  - Hvordan fungerte samarbeidet mellom dere og skoleledelsen?
  - Hvordan fungerte samarbeidet mellom dere lærere?
  - Jobbet du mest alene eller i team?
4. Hva gjør du for at fellesfagene skal føles relevant for elevene?
  - Føler du at elevene er motivert for fellesfagene?

### \* Avslutningsspørsmål

1. Har du møtt på noen utfordringer med yrkesretting av fellesfagene?
2. Har prosjektet blitt videreutviklet eller fulgt opp på din skole? Jobber du fortsatt med *FYR*?
3. Er det andre ting du ønsker å legge til?



## Vedlegg 6: NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

01.06.2019, 18.28



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Implementering av FYR-prosjektet i Trondheim

#### **Referansenummer**

428790

#### **Registrert**

12.03.2019 av Ingrid Beate Jørstad - ingrjors@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jon Arve Nervik , jon.arve.nervik@ntnu.no, tlf: 73591514

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Ingrid Beate Jørstad, ingrjors@stud.ntnu.no, tlf: 93250926

#### **Prosjektperiode**

01.04.2019 - 30.06.2019

#### **Status**

07.05.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **07.05.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg 07.05.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av

databasehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

