

Trond Ketil Jørgensen
Steinar Horn

Pygmalion-effekten i klasserommet

Masteroppgave i Skoleledelse (MSKOL)

Veileder: Kjell Atle Halvorsen

Juni 2022

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Trond Ketil Jørgensen
Steinar Horn

Pygmalion-effekten i klasserommet



Masteroppgave i Skoleledelse (MSKOL)
Veileder: Kjell Atle Halvorsen
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Elever uten fullført videregående opplæring har begrensede muligheter for å kunne ta del i framtidens arbeidsmarked (St. meld. nr. 16, 2006). Skolens samfunnsmandat er derfor blant annet å kunne tilby næringslivet fagutdannet arbeidskraft og forberede elevene på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. (NOU : 7, 2014). Dette er utgangspunktet for vår masteroppgave. Som skoleledere i videregående skole er vi opptatt av at så mange som mulig av elevene våre fullfører og består utdanningen.

På Restaurant og matfag (RM) ved vår skole har det tradisjonelt vært mange elever som kjennetegnes med lave læreforutsetninger og de vil derfor statistisk sett ha begrensede muligheter til å få fullført og bestått videregående opplæring. Det særegne ved vår skole er at nær sagt alle elever på RM fullfører og består fagutdanningen. Ingen sammenlignbare studieretninger kan vise til å ha en slik høy grad av fullført og bestått.

Vi har kartlagt og drøftet forhold som har betydning for hvor stor andel av elevene i videregående skole, på programområdet restaurant og matfag på en skole i Lofoten, som fullfører og består utdanningen.

Flere tidligere studier som har undersøkt frafall i videregående skole, både i Norge og USA, viser at det er mange forhold som påvirker dette. Det blir påpekt at dette er svært komplekse forhold og at det er en sterk sammenheng mellom individuelle og strukturelle forhold som vekselvis påvirker hverandre Markussen et al. (2008)

Vi valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, hvor vi intervjuet tre lærere som underviser på Restaurant- og matfag i dag, tre elever som går på VG2 (2. året), samt to elever som har gått på skolen for noen år siden og som nå er startet i arbeidslivet som kokk.

Vi deler analysen i tre ulike deler, hvor vi ser på hva lærerne peker på, hva nåværende elever peker på samt hva tidligere elever vektlegger.

Nåværende elever peker på den sterke tilhørigheten de fikk til elevgruppen, de gode relasjonene mellom elever og lærere og mellom elevene, samt tilbakemeldingene de får fra lærere som bidrar til indre motivasjon, lærelyst og mestringstro.

Tidligere elever peker på tilbakemeldingskulturen gjennom at de forstår hva de må gjøre for å bli bedre og at tilbakemeldingene opplevdes konstruktive. Lærerens betydning gjennom å skape samhold i gruppen, gode relasjoner, deres faglighet, skape trygge rammer og tilrettelegge for den enkelte elev, står meget sterkt hos elevene vi intervjuet. Videre peker de på at opplæringen var veldig relevant og forberedte de på praksis ute i yrkeslivet på en svært god måte.

Lærerne på RM fremstår med et svært positivt elevsyn, hvor de har en lite forutinntatt holdning til elevene med store utfordringer, en grunnleggende holdning til å lete etter det positive i hver enkelt elev og forsterke det. Videre ser vi et mønster i en helhetlig plan for opplæringen, en kollektiv orientering gjennom et tett lærersamarbeid, systematisk relasjonsbygging og en detaljert plan for overgangen mellom skole og lærebedrift.

Ledelsen, på alle nivåer i denne skolen, har tillit til sine ansatte. Det kommer frem en høy grad av indre ansvarlighet og personlig ansvar for resultater på avdeling RM. Hele

kulturen, gjennom ledelse på avdelingsnivå og på lærernivå setter eleven i sentrum og møter, tiltak og faglige diskusjoner dreier seg ofte om hvordan få hver enkelt elev gjennom hele skoleløpet.

Vi har drøftet momentene som alle utvalgene har pekt på opp mot relevant teori og satt forholdene i en sammenheng. Ut fra dette har vi konkludert med at lærernes elevsyn, det sterke fokuset på trivsel gjennom inkludering og et godt miljø, kombinert med tilrettelegging og et sterkt fokus på overgangen mellom skole og lærebedrift, er de viktigste årsakene som kan forklare den høye gjennomføringsgraden på RM ved vår skole.

Abstract

Pupils without completed upper secondary education have limited opportunities to take part in the labour market of the future (Report no. 16 to 2006). The school's social mandate is therefore, among other things, to be able to offer the business sector skilled labour and prepare the pupils for a future society and working life. (NOU: 7, 2014). This is the starting point for our master's thesis. As high school leaders, we would like as many of our pupils to complete and pass the education as possible.

At Restaurant and Food Science (RM) at our school, there have traditionally been a lot of pupils who are characterized by low learning assumptions, and they will therefore statistically have limited opportunities to complete and pass upper secondary education. The peculiarity of our school is that virtually all students at RM complete and pass the vocational education. No comparable study program can show such a high degree of completion and passing. We have mapped and discussed factors that affect the proportion of pupils in upper secondary school, in the program area RM at a school in Lofoten, which completes and passes the education.

Several previous studies that have investigated dropout rates in upper secondary school, both in Norway and the US, show that there are many factors that influence this. It is pointed out that these are very complex relationships and that there is a strong correlation between individual and structural relationships that alternately affect each other Markussen et al. (2008).

We chose to conduct a qualitative survey, where we interviewed three teachers who teach at RM today, pupils who attend VG2 (2nd year), as well as two pupils who attended school a few years ago, and thus have started working as chefs.

We divide the analysis into three different parts. Firstly, we look at what teachers point at, secondly what current pupils point at, and finally what former pupils emphasize.

Current pupils point to the strong affinity they gained for the student group, the good relationships between students and teachers, between students internally, as well as the feedback they receive from teachers that contribute to inner motivation, desire to learn and understanding.

Former pupils point to the culture of feedback by understanding what they need to do to improve and that the feedback was constructive. The importance of the teacher by creating unity in the group, good relations, their professionalism, creating safe frameworks and helping the individual pupil, stands strong in students we interviewed. Furthermore, they point out that the training was truly relevant, and they prepared for practice in the professional life in a very good way. The teachers at RM appear with a positive view of the pupils, where they have a little biased attitude towards the pupils with major challenges, a fundamental attitude to look for the positive in each individual student and reinforce it.

Furthermore, we see a pattern in a comprehensive plan for the training, a collective orientation through close teacher collaboration, systematic relationship building and a detailed plan for the transition between school and apprenticeships.

Management, at all levels of this school, has confidence in its employees. A high degree of internal accountability and personal responsibility for results in department RM is presented. The whole culture, through management at the departmental level and at the teacher level puts the student at the center and meetings, measures and professional discussions often revolve around how to get each pupil through the entire school run.

We have discussed the factors that all the committees have pointed out against relevant theory and put the conditions in context. Based on this, we have concluded that teachers' pupil views, the strong focus on well-being through inclusion and a good social, combined with facilitation and a strong focus on the transition between school and apprenticeships, are the main reasons that can explain the high degree of implementation of RM at our school.

Forord

Å skrive masteroppgave har vi erfart er en lang, spennende og krevende prosess. Når vi i oppstarten funderte på aktuelle tema og problemstillinger som kunne være aktuelle for vår masteroppgave, hadde vi som overordnet mål om å se nærmere på noe som fungerte og virket positivt. Dette har vi i ettertid ikke angret på fordi arbeidet har gitt oss mange positive øyeblikk som minner oss på hvor viktig og betydningsfullt læreryrket kan være. Det har vært en spennende reise fra de første idéene om prosjektet for snart tre år siden, og frem til i dag.

Fordi vi har vært to ledere som har samarbeidet godt med prosessen med utarbeidelse, har vi hatt mange og lange analyser og refleksjoner blant annet rundt vår problemstilling, vår datainnsamling og vår analyse. Prosessen har vært lærerik og arbeidet har gitt oss som skoleledere verdifull innsikt som vi senere kan bruke for egen del i læreryrket og gjennom ledelse inn i egen organisasjon.

Det er mange som fortjener en takk. Vi vil først og fremst takke vår veileder Kjell Atle Halvorsen som har veiledet oss trygt gjennom denne prosessen. Takk for ditt engasjement, for din nysgjerrighet og din evne til å få oss som studenter til å reflektere over dine konkrete tilbakemeldinger.

Takk til dere informanter for at dere har stilt opp til interessante intervjusamtaler og delte deres kunnskap og erfaringer. Takk til arbeidsgiver Nordland Fylkeskommune og spesielt vår rektor som har lagt til rette slik at denne oppgaven var mulig for oss å realisere, og for korrekturlesing. Til sist takk til de der hjemme som raust har vist forståelse for sene kvelder og helger som har blitt brukt til skriving.

Steinar Horn og Trond Jørgensen
Leknes, juni 2022

Innhold

Figur 1.1:	Karakterpoengsum fra ungdomsskolen.....	7
Figur 1.2:	Karakterutvikling fra ungdomsskolen.....	7
Figur 1.3:	Fullført og bestått, prosent.....	8
Figur 1.4:	Samlet andel beståtte fag- og svenneprøver, prosent.....	8
Figur 1.5:	Pygmalion-effekten.....	15

Tabell

Tabell 1.1:	Oversikt informanter.....	23
-------------	---------------------------	----

1.0	Innledning med problemstilling.....	10
1.1	Behovet for kompetanse i samfunnet.....	10
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
2.0	Teori.....	14
2.1	Tidligere forskning på frafall i videregående skole.....	14
2.2	Tidligere forskning på frafall.....	14
2.3	Tidligere forskning på lærer-elevrelasjon.....	16
2.4	Motivasjon.....	16
2.4.1	Indre og ytre motivasjon.....	17
2.5	Anerkjennelse.....	17
2.5	Relasjonskompetanse.....	18
2.6	Pygmalion-effekten.....	19
2.7	Organisasjonsteori og kultur.....	20
2.8	Tilrettelegging og vurdering.....	21
2.9	Tjenende lederskap og selvledelse.....	22
2.10	Nye lærer og lederroller- nye vilkår for skoleutvikling.....	23
3.0	Metode.....	24
3.1	Forskningsdesign.....	24
3.2	Fenomenologi.....	25
3.3	Intervju.....	25
3.4	Utvalg.....	27
3.5	Analyse.....	27
3.6	Verifisering- gyldighet og overførbarhet.....	29
3.7	Reliabilitet.....	29
3.8	Validitet.....	30

3.8.1 Intern validitet	30
3.8.2 Ekstern validitet	31
3.8.3 Egen rolle.....	31
3.9 Etikk	32
4.0 Analyse	33
4.1 Intervju dagens elever	33
4.1.1 Motivasjon.....	34
4.1.2 Kompetanse	34
4.1.3 Tilhørighet.....	35
4.1.4 Relasjon	35
4.1.5 Tilbakemelding.....	36
4.1.6 Oppsummering av funn.....	36
4.2 Intervju tidligere elever	37
4.2.1 Yrkesrelevant opplæring.....	37
4.2.2 Tilbakemelding.....	38
4.2.3 Relasjon	39
4.2.4 Tilhørighet.....	40
4.2.5 Tilrettelegging.....	41
4.2.6 Kompetanse	42
4.2.7 Oppsummering av funn.....	42
4.3 Intervju av lærere.....	43
4.3.1 Elevsyn	43
4.3.2 Profesjonsfellesskap	45
4.3.3 Relasjon	46
4.3.4 Tilhørighet.....	48
4.3.5 Tilrettelegging.....	48
4.3.6 Oppfølging.....	50
4.3.7 Oppsummering av funn.....	51
4.4 Hovedkategorier	52
4.4.1 Pedagogiske forhold	52
4.4.2 Personlige og relasjonelle forhold	53
5.0 Drøfting.....	55
5.1 Våre funn i analysen i lys av tidligere forskning	55
5.1.1 Tidligere skoleprestasjoner	55
5.1.2 Psykiske og fysiske utfordringer	56
5.1.3 Ambisjoner om videre utdanning	57
5.1.4 Struktur og ytre rammer	57

5.1.5 Elev -og lærerrelasjon grunnskole og videregående	58
5.2 Elevperspektivet	59
5.2.1 Indre motivasjon for skolegang	59
5.2.2 Anerkjennelse gjennom skolegangen	60
5.2.3 Relasjonsbygging på Restaurant og matfag	61
5.3 Hva bidrar lærerne med slik at gjennomføringsgraden er eksepsjonelt høy?	62
5.3.1 Pygmalion-effekten.....	62
5.3.2 Relasjonsbygging og tilhørighet.....	63
5.3.3 Oppfølging og overgang mellom skole og lærebedrift	64
5.4 Lederperspektiv	66
5.4.1 Kultur	67
5.4.2 Ledelse på institusjonelt nivå	68
5.4.3 Ledelse på avdelingsnivå	68
5.4.4 Ledelse på lærernivå.....	69
5.4.5 Ledelse fremover- overføringsverdi.....	70
5.4.6 Oppsummering, konklusjoner og perspektiver.....	70
Referanser	72
Vedlegg	75

1.0 Innledning med problemstilling

Vi vil innledningsvis i dette kapitlet redegjøre for, og begrunne vårt valg av tema og problemstilling. Videre vil vi peke på hvorfor det er viktig å forske på dette, det vil si gi en kort begrunnelse med henblikk på bakgrunn og relevans. Til slutt presenterer vi problemstilling og forskningsspørsmål, samt avgrensninger og klargjør oppgavens struktur.

1.1 Behovet for kompetanse i samfunnet

Vi er to ledere i videregående skole, studieleder og avdelingsleder ST, som har jobbet som skoleledere gjennom mange år, både i grunnskole og videregående opplæring. Skolen vi jobber ved betraktes av Nordland Fylkeskommune som en middels stor skole med ca. 550 elever fordelt på 8 ulike programområder. Strukturen i yrkesfagsutdanningen er tradisjonelt to år i videregående opplæring og deretter to år ute i læretid som lærling. Opplæringen avsluttes med en fag- eller svenneprøve.

Blant annet Stortingsmelding 16 (2006) viser at behovet for utdanning, kunnskap og kompetanse øker. For å kunne delta i yrkeslivet er det avgjørende at skolen bidrar aktivt til at elevene får fullført yrkesfagsutdanningen. Elever uten fullført videregående opplæring har begrensede muligheter for å kunne ta del i framtidens arbeidsmarked (St. meld. nr. 16, 2006). Skolens samfunnsmandat er derfor blant annet å kunne tilby næringslivet fagutdannet arbeidskraft og forberede elevene på et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU : 7, 2014). Fremtidens arbeidsmarked vil stille store krav til høyt utviklet kunnskap, kompetanse og omstillingsevne. Den viktigste kilden til velstand og velferd over tid ser ut til å bli mer effektiv bruk av arbeidskraft og kapital (NOU : 7, 2014).

Frafall i videregående skole blir derfor en av de største utfordringene vi i skolemiljøet står ovenfor. I Norge er det stort politisk søkelys på skole og ikke minst det å få flest mulig av elevene gjennom skoleløpet med enten bestått vitnemål eller fagbrev. De samfunnsmessige og personlige omkostningene ved manglende skolegang kan bli store i form av svekkede muligheter i arbeidsmarkedet, lav inntekt og ulike sosiale følger (NOU : 7, 2014).

Årsakene til frafall i videregående skole er flere. Tidligere forskning på utdanning har sett på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring. Jo høyere utdanning foreldrene har, jo større er sjansen for at barna fullfører videregående opplæring. Tidligere skoleprestasjoner og karakterene elevene har med seg fra avsluttet 10. klasse, er likevel det som har størst betydning for utfallet av videregående skole (Lamb et al., 2011).

På RM ved vår skole har det tradisjonelt vært mange elever som kjennetegnes med lave elevforutsetninger og de vil derfor statistisk sett ha begrensede muligheter til å få fullført og bestått videregående opplæring. Det særegne ved vår skole er at nær sagt alle elever på RM har fullført og bestått fagutdanningen i løpet av de siste 10 årene. Vi har sett på sammenlignbare tall for andre yrkesfaglige retninger, både lokalt, fylkesvis og nasjonalt. Ingen andre studieretninger på egen skole eller RM andre steder i landet er i nærheten av å ha en slik høy grad av fullført og bestått som vårt utdanningsprogram har.

Gjennom verktøyet *Hjernen og hjertet* har vi hentet ut statistikk for programområdet RM som underbygger vår oppfatning. Figur 1. viser hvilken karaktersum elevene som søker seg inn på programområdet RM har med seg fra grunnskolen i perioden fra og med skoleåret 2016-17 til og med skoleåret 2018-19. Her kan vi se at elevene som tas inn på RM hadde i gjennomsnitt over 6 poeng lavere karakternivå med seg inn fra grunnskolen i denne perioden, sammenlignet med Nordland fylke og resten av landet. Dette stemmer godt overens med nasjonale trender for programområdet (Høst et al., 2015).

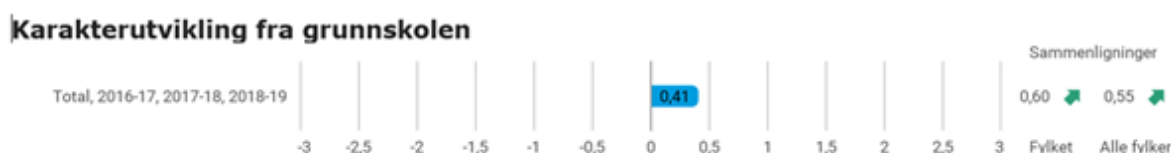
Figur 1.1



Figuren viser resultater for RM1A i alle skoleår. Der inkluderes kun data for elever med Elevstatus Elev (E) eller Sluttet (S) eller Alternativ opplæringsplan (A) og Elevtype Normal (N) eller International baccalaureate (I) eller Yrkes- og studiekompetanse - YSK (Y) og Skoletype Offentlig videregående skole.

Det kan se ut som om elevene på RM, gjennom disse to årene og på tross av dårlige karakterforutsetninger, gjennomgår en positiv forvandling. Elevene øker tilsynelatende sin motivasjon og dette viser seg gjennom redusert fravær, betydelig heving av karaktersnittet og høy grad av fullført og bestått. Figur 2 viser karakterutviklingen for elevene på RM, fra grunnskolen til og med VG2, for perioden fra og med skoleåret 2016-17 til og med skoleåret 2018-19. Ved utgangen av VG2 har elevene på RM i denne perioden hevet sitt karaktersnitt i gjennomsnitt med 0,41 poeng. Dette er 0,60 poeng mer enn lands- og fylkesgjennomsnittet sammenlignet med alle programområder på vgs. for samme periode.

Figur 1.2



Figuren viser resultater for RM2A i skoleåret 2018-19, 2017-18 og 2016-17. Der inkluderes kun data for elever med Elevstatus Elev (E) eller Sluttet (S) eller Alternativ opplæringsplan (A) og Elevtype Normal (N) eller International baccalaureate (I) eller Yrkes- og studiekompetanse - YSK (Y) og Skoletype Offentlig videregående skole.

Figur 3 beskriver andelen av elever som fullfører og består programområdet RM for perioden fra og med skoleåret 2016-17 til og med skoleåret 2018-19. Hele 88,5% av elevene på RM kommer i denne perioden ut med et bestått kompetansebevis etter VG2. Dette er 6,9% høyere en fylkesgjennomsnittet sammenlignet med alle utdanningsprogram i samme periode.

Figur 1.3

Fullført og bestått, prosent



Figuren viser resultater for RM2A i skoleåret 2018-19, 2017-18 og 2016-17. Der inkluderes kun data for elever med Elevstatus Elev (E) eller Sluttet (S) eller Alternativ opplæringsplan (A) og Elevtype Normal (N) eller International baccalaureate (I) eller Yrkes- og studiekompetanse - YSK (Y) og Skoletype Offentlig videregående skole.

Elever på yrkesfag oppnår yrkeskompetanse når de har fullført og bestått vg1 og vg2, har gjennomført læretid på normalt 2 år og har bestått fag- eller svenneprøve. Det er 26 prosent av dem som går restaurant- og matfag, som fullfører og oppnår yrkeskompetanse fem år etter påbegynt studium. Elever som velger dette utdanningsløpet, har lavest andel som ender opp med fagbrev av alle de ulike yrkesprogrammene (St. meld. nr 20, 2013).

Figur 4 beskriver andelen som har fullført og bestått fag- og svenneprøver for perioden fra og med skoleåret 2012-13 til og med skoleåret 2018-19. Her ser vi at samtlige elever i denne perioden har bestått fag- og svenneprøve. Dette er 15,51 % høyere enn snittet i Nordland Fylkeskommune.

Figur 1.4

Samlet andel beståtte fag- og svenneprøver, prosent



Figuren viser resultater for skoleåret 2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013 og 2012. Der inkluderes kun data for elever med Utdanningsprogram Restaurant - og matfag.

Indikatoren viser andel og antall lærlinger som har fullført og bestått fag- og svenneprøver i kalenderåret. Telledato er den siste dagen i måneden. For ytterligere informasjon om når data er hentet kan du trykke her.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i vår innledning har vi valgt følgende problemstilling:

Hvilke forhold påvirker gjennomføringsgraden på programområdet Restaurant og matfag ved vår skole?

For at vi skal kunne nærme oss problemstillingen og svare den ut på en god og hensiktsmessig måte er forskningsspørsmål for å presisere problemstillingen til god hjelp.

- Hvilke forhold peker lærerne på RM på?
- Hvilke forhold peker tidligere elever på?
- Hvilke forhold peker nåværende elever på?

1.3 Avgrensninger og oppgavens struktur

Undersøkelsens område avgrenses til å gjelde egen skole og ett av skolens åtte programområder. Vi vil i undersøkelsen samle data som kaster lys over forhold som bidrar til den høye graden av fullført og bestått yrkesfagsutdanning ved dette programområdet. Gjennom intervjuer med lærere og elever vil vi samle inn data som omhandler ulike forhold med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål. Vi vil videre i oppgaven presentere relevant teori og tidligere forskning på frafallsproblematikken i videregående opplæring. Deretter vil vi redegjøre for vår datainnsamling og presentere våre funn. Videre vil vi drøfte empiri og teori opp mot vår problemstilling og summere opp det vi har kommet frem til. Avslutningsvis vil se på hvordan våre funn kan brukes til å utvikle vår praksis på egen skole og videre forskning på området.

Innhold i innledning og metode bygger på skriftlig arbeid levert i tidligere moduler. Dette er likevel tilpasset og omarbeidet i forhold til denne oppgaven.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi presentere relevant teori som vi senere vil anvende i vår drøfting. Vi har valgt å fokusere på tidligere forskning på frafall, relasjonskompetanse med fokus på anerkjennelse, motivasjon og mestringstro. I tillegg presenterer vi teori rundt pedagogiske prinsipper, organisasjonskultur og ledelse.

2.1 Tidligere forskning på frafall i videregående skole

Frafall i videregående skole er et stort og komplekst tema, som har vært gjenstand for oppmerksomhet fra flere ulike forskningsmiljøer de siste tiårene. I den offentlige debatten og i litteratur om ungdom brukes ofte begrepet "fracfall". Vi mener at dette begrepet er noe upresist, da det er mange ulike årsaker til at elever ikke fullfører videregående opplæring. I Norge har det blitt definert som frafall dersom en ungdom fem år etter oppstart i videregående opplæring har gått mindre enn tre år på skolen og ikke lengre er elev. I andre nordiske land, eksempelvis Danmark og Island, defineres alle som ikke har fullført og bestått inn i frafallskategorien, uavhengig av antall år i videregående opplæring (Lamb et al., 2011).

Markussen og Seland (2012) trekker blant annet frem begrepet «bortvalg». Videre er ord som «sluttere» eller «overgangssluttere» brukt og ifølge forfatterne har 22 begreper blitt brukt for å beskrive dette fenomenet. Disse begrepene og ordvalgene synliggjør at årsaker, både grunnleggende forutsetninger og rammebetingelser, så vel som mer utløsende årsaker, er komplekse og sammensatte.

De ulike begrepene som benyttes for å definere elever og elevgrupper som ikke fullfører og består videregående opplæring har ulikt innhold fra land til land. I tillegg kan begrepene i seg selv være verdiladet. Begrepet frafall kan signalisere at de unge, sannsynligvis ufrivillig faller ut av opplæringen som det er store forventninger i samfunnet om at de skal holde seg innenfor. Når begrepet «slutter» eller «sluttere» benyttes, kan det gi inntrykk av en mer aktiv handling fra elevens side. Begrepet «bortvalg» kan signalisere at dette er en bevisst handling og muligens et valg til noe som passer bedre for eleven (Sletten et al., 2013).

I internasjonale studier er det «dropout» eller «early school leaving» som benyttes hyppigst (Lamb et al., 2011). Vi har valgt «fracfall» som begrep, da dette benyttes mest i forskningssammenheng, men også i media og i daglig språk og omtale.

2.2 Tidligere forskning på frafall

Det finnes mange forskningsrapporter som tar opp frafall i videregående opplæring. NIFU, STEP (Studier av innovasjon, forskning og utdanning) og FAFO, samt rapporter fra kunnskapsdepartement og utdanningsdirektorat, har de siste to tiårene gitt betydelige bidrag til økt innsikt og forståelse for hvorfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring. Mye av denne forskningen har hatt som hovedfokus å kartlegge hvilke typer elever som er i risikozonen og kategorisere de som ikke fullfører ut fra årsaker på makronivå, det vil si på samfunnsmessig og strukturelt nivå og i mindre grad fokusert på

elevens opplevelse i skolehverdagen. Markussen (2010) har, både i egne studier og i samarbeid med andre, forsket mer direkte på elevens opplevelse i skolehverdagen, motivasjon, mestring og relasjoner.

I tillegg til dette har det vært gjennomført en kvalitativ studie i videregående skole, med fokus på psykisk helse og helseutfordringer som årsak til at eleven slutter på skolen. Tre norske studier konkluderer med at ungdom peker på psykiske plager som den mest avgjørende årsaken til at de dropper ut av videregående opplæring (Anvik & Eide, 2011; Anvik & Gustavsen, 2012; Markussen & Seland, 2012).

Det er gjort flere nasjonale og internasjonale studier på temaet frafall i videregående skole og vi finner det interessant at mange av funnene går igjen fra land til land og er relativt sammenfallende (Lamb et al., 2011; Markussen et al., 2008). Internasjonalt underbygger forskningen til blant annet Alexander et al. (1997) at opplevelsen fra grunnskolen, på ulike måter, eksempelvis ut fra resultater, har en stor sammenheng med fullføringen av videregående opplæring. Videre ser vi at disse undersøkelsene også peker på sammenhengen mellom høyt fravær og lav motivasjon sett opp mot gjennomføring av videregående opplæring som viktige. Dette underbygges også nasjonalt av forskningen til Markussen (2008).

For det første pekes det på sosial bakgrunn, det vil si foreldrenes utdanning, jobb, lønn og status. Videre ser man at trivsel, engasjement og ambisjoner om videre utdanning, både fra foresattes og elevens side påvirker graden av gjennomføring. Her pekes det også på utenforskap som årsak til at flere elever dropper ut av videregående opplæring.

Resultater fra grunnskolen har betydning. Svakt presterende elever med lave grunnskolepoeng fra grunnskolen har vesentlig lavere gjennomføringsgrad på videregående skole. Her vises det også til en sammenheng med fravær, adferdsutfordringer og psykisk helse.

Andre årsaker som trekkes frem er at frafallsprosenten er høyere blant gutter enn blant jenter og at minoritetsspråklige elever også har høyere frafallsprosent enn etnisk norske elever. Disse forholdene forsterkes når man legger til at frafallet er høyere på yrkesforberedende programområder sammenlignet med studieforberedende program.

Deler av studiene peker også på de ytre rammene som selve skolesystemet preges av, gjennom struktur, fag og timefordeling, fokus på teori og i mindre grad praktisk opplæring. Dette gjør også at en del elever ikke opplever mestring og ser liten relevans i opplæringen.

En større studie i USA (Rumberger, 2011) peker på at bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, adferd, geografi og dårlige relasjoner til lærerne er de viktigste årsakene til frafall i videregående opplæring. Samme studie påpeker også at dette er svært komplekse forhold og at det er en sterk sammenheng mellom individuelle og strukturelle forhold som vekselvis påvirker hverandre. Markussen (2008) underbygger dette i sin studie av 16- 18 åringer i Norden, hvor han på den ene siden peker på sammenhengen mellom frafall og alle disse variablene som vi lister opp tidligere, men samtidig sier at det er umulig å peke ut et forhold som har størst betydning.

2.3 Tidligere forskning på lærer-elevrelasjon

Betydningen av lærer-elev relasjon er det forsket en del på i Norge (Federici & Skaalvik, 2017). De viser videre til flere internasjonale studier (Katz et al. 2010; Skinner et al. 2008; Wentzel et al. 2010), hvor disse peker på at kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan få stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen.

Federici og Skaalvik (2017) peker på at forskningen på relasjon som avgjørende for motivasjon og helhetlig opplevelse av skolen videre er knyttet til to forhold. For det første er det knyttet til elevens opplevelse av sosial støtte fra lærerne og for det andre knyttes det til elevens opplevelse av tilhørighet til skolemiljøet.

I begrepet sosial støtte har det ofte blitt skilt mellom emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten knyttes i stor grad opp mot i hvilken grad eleven opplever seg respektert, verdsatt, anerkjent, trygg og oppmuntret av sine lærere, mens den instrumentelle støtten knytter seg til i hvilken grad eleven opplever å få praktiske råd og konkret veiledning til skolearbeidet. Disse to typene for støtte henger sammen. Både Skaalvik og Skaalvik (2018), samt Patrick, Ryan, & Kaplan (2011) viser at elever som opplever høy grad av denne formen for emosjonell og instrumentell støtte er mer engasjert, tar oftere initiativ, har høyere mål og forventninger samt bedre selvoppfatning og sosial kompetanse enn elever som i mindre grad opplever slik form for støtte.

Ifølge Federici og Skaalvik (2017) er sosial støtte nært knyttet sammen med tilhørighet. Dette begrepet knytter de sammen med indre motivasjon. Videre peker Deci & Ryan (1985) på opplevelsen av tilhørighet som et grunnleggende behov som må være tilfredsstillt hvis elevene skal bli motivert, vise interesse og bli engasjert. Læringsmiljø som fremmer opplevelsen av tilhørighet er igjen preget av trygghet, anerkjennelse og omsorg for den enkelte elev og gruppen som helhet (Deci & Ryan, 1985).

Følelsen av støtte og opplevelsen av tilhørighet synker jo eldre elevene blir, ifølge forskning på området (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Vi finner lite konkret forskning på dette i videregående opplæring, men Skaalvik og Skaalvik (2018) har forsket noe på ungdomstrinnet og viser til at det er vanskelig å konkludere på årsak- virkning, men at økende alder, vanskelighetsgrad, fysiologiske endringer, klassestørrelse og antall lærere, samt at ungdommens evne til egenrefleksjon øker, sammen kan påvirke opplevelsen og behovet for både tilhørighet og støtte.

Samlet sett har vi forsøkt å vise noe av den omfattende forskningen på frafallsproblematikken vi ser i videregående skole. Flere skoleforskere (Frostad & Mjaavatn, 2018; Knesting, 2008) peker på behovet for å flytte et sterkere fokus fra elevens personlige egenskaper eller de mer overordnede forhold, som tidligere nevnt, til forskning på relasjoner og skolens indre liv som forklaringer på dette store og komplekse feltet.

2.4 Motivasjon

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) sier at vår atferd styres av et ønske om å dekke udekte behov, men til forskjell fra Maslows behovshierarki bygger denne

teorien på indre psykologiske behov og et ønske om å dekke behovene for tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse. Deci og Ryan (1985) viser til at motivasjon ikke er noe vi enten har eller mangler. I stedet finnes det god motivasjon og dårlig motivasjon, og grovt sett finnes to ulike typer motivasjon: indre og ytre motivasjon.

2.4.1 Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon er som begrepet beskriver, en naturlig motivasjon som kommer innenfra – og fører til atferd vi faktisk har lyst til å bedrive. Deci og Ryan (1985) forklarer den indre motivasjonen gjennom et barn som leker fritt har en indre påvirkning for aktiviteten, og drives derfor av en indre motivasjon. Ytre motivasjon er motivasjon som stammer fra ytre påvirkning, som for eksempel penger eller frykt for represalier eller straff.

Ifølge Deci og Ryan (1985) har personer med indre motivasjon det vesentlig bedre med seg selv og presterer bedre enn ytre motiverte personer. Vi bør derfor prioritere å legge mest mulig til rette for at mennesker skal motivere seg selv og ikke fokusere på å motivere mennesker.

For å best kunne tilrettelegge for indre motivasjon må behovet for tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse påvirkes. Passe utfordrende oppgaver påvirker kompetanse, oppgaver som gir frihet i framgangsmåten påvirker selvbestemmelsen og oppgaven må gi en hensikt og settes i en sammenheng slik at man opplever at man bidrar til et større fellesskap.

2.5 Anerkjennelse

Ifølge Honneth og Jay (2008) er anerkjennelse menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. For at den enkelte skal kunne utvikle seg til et sunt og helt menneske som kan utfolde sine ressurser på en konstruktiv måte, forutsetter dette at anerkjennelse er til stede. Anerkjennelse er også betingelsen for menneskets frie selvrealisering og et individ kan ikke utvikle en personlig identitet uten anerkjennelse. Ifølge Honneth og Jay (2008) er mennesket avhengig av å erfare tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer.

Den første formen for anerkjennelse beskrives som den private sfære. Dette er kjærlighet i nære primære relasjoner i form av omsorg, varme og empati. Den private sfære legger grunnlag for en trygg selvfølelse.

Den offentlige sfære bereder grunnen for menneskets selvrespekt gjennom å bli respektert som likeverdig subjekt og rettighetshaver i samfunnet.

Den sosiale sfære legger grunnlag for menneskets selvtilit gjennom å bli verdsatt for sine ytelser i de sosiale fellesskapene det lever sitt liv i. Sosial verdsetting som solidaritet innebærer at vi også aktivt må legge til rette for og etterspørre hverandres bidrag og verdsette disse som like verdifulle som våre egne.

Menneskets verdivurderinger av seg selv er viktige fordi selvfølelsen, selvrespekten og selvtiliten fungerer som menneskets *fundamentale referanseramme* i livet, ifølge

Rosenberg (1979). Denne referanserammen avgjør hvilke forventninger man vil ha til seg selv og til omgivelsene og hvordan man føler, tenker og handler i ulike situasjoner. I kjernen av Honneth og Jay (2008) sin anerkjennelsesteori legger anerkjennelse grunnlaget for all menneskelig selvrealisering og er et uttrykk for menneskets evne til å stå fram i verden som et fritt og handlende subjekt (Honneth & Jay, 2008).

Betingelsene for selvrealisering har ifølge Bandura (1997) nær sammenheng med psykologiens og sosiologiens «agency»-begrep, og det han kaller *aktørskap*. Anerkjennelse blir her selve grunnlaget for aktørskap og et begrep som uttrykker menneskets evne til å kunne strekke seg mot og virkeliggjøre selvvalgte livsmål. Aktørskap er kjernen i det å være menneske, hevder Biesta og Sjøbu (2014) og Bandura (1997). Ifølge Honneth og Jay (2008) vil anerkjennelse dermed være den grunnleggende betingelsen for alt aktørskap.

2.5 Relasjonskompetanse

Evnen vi har til å få kontakt med andre mennesker og kan samhandle er mye av kjernen i begrepet relasjonskompetanse (Nordahl, 2010).

Aubert og Bakke (2018) bruker begrepet *profesjonell relasjonskompetanse*. Dette definerer de som evnen til å etablere og fastholde kontakt, samt å ta ansvar for å skape et utviklingsstøttende og lærende samspill. Hovedpoenget deres er at relasjoner som gjøres i et yrke, en profesjonell arena slik læreryrket er, i større grad også skal tjene en hensikt. Den skal bidra til å være utviklingsstøttende og lærende. Den profesjonelle relasjonskompetansen handler i vår sammenheng om relasjon som fundament i læring, undervisning, veiledning og utvikling av våre elever. Hvor godt den profesjonelle lærer kjenner sin rolle og ansvaret for å bygge sterke relasjoner mellom lærer - elev, vil påvirke kvaliteten på den relasjonen læreren og eleven får.

Ifølge Drugli (2012) kan en relasjon defineres som et innbyrdes forhold der begge parter ser på hverandre som selvstendige individer og man er en del av en felles virkelighet. Videre pekes det på tillit og følelsesmessig nærhet som viktige elementer i en god relasjon (Drugli, 2012; Spurkeland, 2012). Nordahl (2010) trekker frem at begrepet relasjon kan forstås som et individs oppfatning av eller innstilling til andre mennesker.

I følge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse en sammensetning av ferdigheter, evner og holdninger. Han har valgt å dele dette inn i 14 ulike dimensjoner, hvor vi finner begrepene menneskeinteresse og tillit som to av Spurkelands mest interessante dimensjoner, sett opp mot vår oppgave.

Tilstedeværelse er en kvalitet vi mennesker kan erfare i en rekke livssituasjoner. Ifølge Greenberg og Geller (2001) innebærer tilstedeværelse det å være fullt til stede i øyeblikket med energi og oppmerksomhet, slik at vi blir i stand til å møte alle aspektene ved en erfaring på ulike nivåer; alt i fra det fysiske, emosjonelle og det mentale. Bingham og Sidorkin (2004) utdyper dette gjennom å se på relasjonen lærer-elev fra et filosofisk perspektiv og de skriver om dialogen i det pedagogiske rommet. Forfatterne begrenser seg ikke til bare å redegjøre for den utfordrende interaksjonen mellom lærer og elev, men har som formål å løse problemet med maktubalanse i lys av Bakhtins begrep om dialogisk autentisitet (Spurkeland et al., 2016), som handler om den dypere tilstedeværelsen gjennom dialog og samhandling i klasserommet.

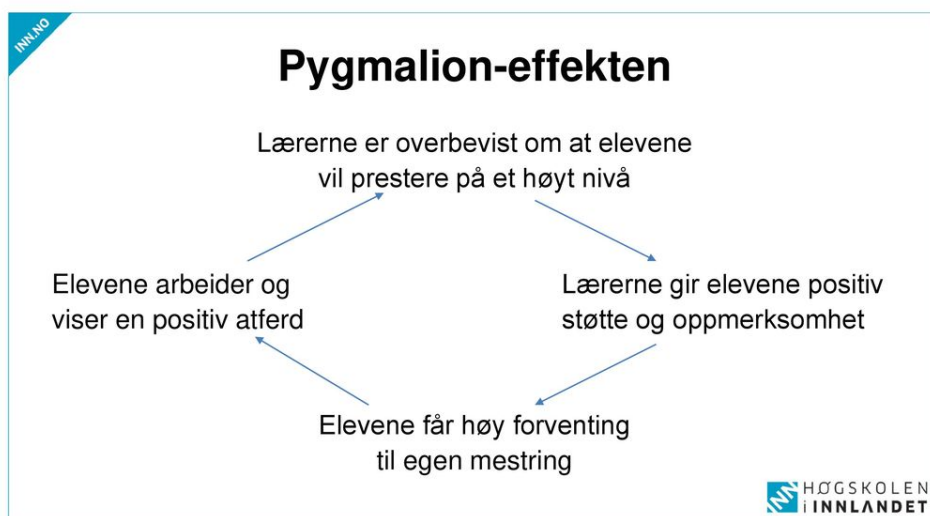
Ifølge Bingham og Sidorkin (2004) kan undervisning defineres som en aktivitet hvor lærer endrer elev. Dette kan reise noen etiske utfordringer. Disse forskerne betrakter den asymmetriske maktfordelingen som noe nødvendig for at læring skal skje. På den annen side understreker de at læring er mest effektiv når lærer og elev er i et gjensidig forhold til hverandre. Videre trekker de frem behovet for at lærer/elev samtidig er selvstendige og likeverdige i møte med hverandre.

Transaksjonsmodellen ble utviklet av Sameroff og Chandler (Kvello, 2012). Ifølge Kvello (2012) vektlegger denne modellen de mellommenneskelige relasjonene og gir et teoretisk perspektiv inn under utviklingspsykologien. En av teoriene, som inngår i transaksjonsmodellen, er den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners økologiske teori. Bronfenbrenner peker spesielt på hvilken rolle individet har i de ulike gruppene, hvilke relasjoner individet har til enkeltpersoner, eller gruppen som helhet og hvilke aktiviteter som utspiller seg i gruppen (Kvello, 2012).

I følge Drugli (2012) så er transaksjonsmodellen godt egnet for å forstå lærer-elev-relasjonen. Denne modellen viser hvordan ulike systemer rundt eleven henger sammen og påvirker hverandre. Elevens utviklingsprosess går fremover og utvikles gjennom samspillet (transaksjonene) over tid og det viser seg at det som skjer på ett tidspunkt får konsekvenser for samspill og relasjoner på et annet tidspunkt (Drugli, 2012).

2.6 Pygmalion-effekten

Figur 1.5



Rosenthal og Jacobson (1968) gjennomførte så tidlig som i 1965 et eksperiment der de fortalte lærere at elevgruppen de var satt til å undervise var forventet å være svært talentfulle eller "growth spurters". I realiteten var disse elevene i beste fall helt gjennomsnittlig, men resultatene fra forsøkene viste at lærernes positive forventninger til elevene virket som en selvoppfyllende profeti, og resulterte i høyere læringseffekt hos elever som får positiv støtte og oppmerksomhet kontra elever som ikke ble påvirket spesielt. Gjennom lærernes påvirkning skaper elevene høye forventninger til egen mestring og disse forventningene bidrar til at elevene legger ned mye arbeid og viser positiv adferd i læringsarbeidet. Jacobson og Rosenthal har i ettertid blitt kritisert for deres eksperimenter (Brophy, 1983), men senere forskning av blant annet Reynolds (2007) har vist at deres resultater likevel kan vise seg å stemme. Ikke bare viser

forskningen at positiv støtte og oppmerksomhet fra lærerne virker positivt inn på læringsresultatet, men også at negativ påvirkning virker negativt inn på læringsresultatet.

2.7 Organisasjonsteori og kultur

Vi bruker en gammel jordbruksmetafor når vi snakker om et samfunn som en kultur. Ordet er avledet fra forestillingen om kultivering, opprinnelig arbeidet med å dyrke jord. Morgan (1997) peker på at kulturene kommer til uttrykk gjennom kunnskapssystemene, ideologiene, verdiene, lovene og de daglige ritualene i samfunnet. De ulike individene i en hovedkultur har forskjellige personligheter, blant annet formet av oppvekst, utdanning og tidligere arbeidserfaring. Felles ledelse, målsetting, visjoner, regler og egenart i arbeidsoppgaver og innhold i organisasjonen bidrar sammen til å utvikle en felles bedriftskultur.

Ifølge Morgan (1997) må kultur forstås som en fortløpende, aktiv prosess som skaper virkelighet. I hovedkulturer vil grupperinger, spesielt dersom disse har et slags felleskap gjennom lokalisering, sosial bakgrunn eller annet, bidra til at det oppstår egne minisamfunn som utvikler egne samhandlingsmønstre, holdninger og adferd. Dette kan betraktes som delkulturer i en bedrift. Det er i lys av denne oppfatningen vi ønsker å beskrive skolens bedriftskultur. Felleskapet, der blant annet overordnede mål, øverste ledelse, mandat og sosialt nærvær, bidrar til å forme skolens felles bedriftskultur. Fordi skolen er fragmentert i ulike lokasjoner, der hver enkelt lokasjon har sin egen egenart gjennom sine unike programfag og der pedagogene har noenlunde samme utdanning- og yrkesbakgrunn, gjør at disse ulike avdelingene utvikler sin egen delkultur.

At elevene gjennom elevundersøkelsen har noenlunde samme oppfatning av felles regelhåndtering kan ha sin årsak i at de fleste har liten fartstid i videregående skole. De ulike avdelingene består av elever fra mange ulike grunnskoler fra vårt inntaksområde. Elevene kjenner i liten grad til forskjeller mellom avdelingene. Denne forskjellen er lettere for pedagogene å oppdage da flere har undervisning på flere avdelinger.

I følge Irgens (2021) er organisasjonskunnskap viktig når en skal lede en virksomhet med spesialiserte underavdelinger. Her er kulturtrekk ved de ulike avdelingene viktig å ta hensyn til. Vi har lært at kultur er noe som er menneskeskapt og interpersonelt. Irgens (2021) viser til Edgar Scheins definisjon av kultur som summen av alle de delte, tatt-for-gitte antakelser som en gruppe har lært gjennom sin historie. Det sies samme sted at organisasjonskultur, fortsatt ifølge Schein, vokser fram av grunnleggende verdier. Når vi tar i betraktning skolens historikk og samtidig tar høyde for alle fagområdene med tilhørende grunnverdier som er representert, eksempelvis omsorgsarbeidere, bygningsarbeidere og rene akademikere, er det lett å forklare det kulturelle mangfoldet ved vår arbeidsplass. Da blir det lettere å forstå hvorfor en prosess kan ta en annen retning enn den planlagte, eller hvorfor regler oppfattes og forvaltes på en måte ett sted behandles ulikt et annet sted i organisasjonen.

Ifølge Irgens (2021) vil blant annet prosedyrer for regelbehandling, som skal sikre nettopp likhet i hele organisasjonen, være et uttrykk for det han omtaler som den formelle organisasjonen. Når disse prosedyrene likevel ikke fullt ut sikrer formålet, kan dette være et utslag av den uformelle organisasjonen. Irgens (2021) skriver at den uformelle organisasjonen er resultatet av det vi gjør som det ikke nødvendigvis er

offisielt bestemt at vi skal gjøre. Dette er et nokså presist kjennetegn på regelhåndteringen der prosedyrer ganske presist og konkret beskriver hvilke rutiner som gjelder, men likevel velger noen miljø å gjøre noe annet. Det er gjennom analyse av den uformelle organisasjonen at ulike subkulturer kommer til syne. Enkeltmennesker tar med seg verdier inn i organisasjonen som etter hvert utvikler seg til fellesskapsverdier og grunnleggende felles antakelser. Irgens (2021) mener dette er den grunnleggende byggesteinen i utviklingen av en kultur. Oppå denne byggesteinen hviler felles normer som kommer til uttrykk gjennom våre handlinger.

2.8 Tilrettelegging og vurdering

I overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020) utdypes blant annet prinsipper for skolens praksis i opplæringsarbeidet. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen, ifølge overordnet del, bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmet. For å kunne gi elevene likeverdige muligheter til læring og utvikling, må dette skje uavhengig av elevenes forutsetninger og for å gi elevene best mulig utbytte av den ordinære opplæringen må denne tilpasses den enkelte elev.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) vil en av nøklene til å tilpasse undervisningen være god vurderingspraksis. God vurdering beskrives som en læringsaktivitet der elevene deltar aktivt, blir hørt i læringsarbeidet og forventningene er tydelige. Vurderingen av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva eleven kan, men et sentralt formål med vurderingen er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) at vurderingen også skal fremme læring og utvikling.

God kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å kunne følge opp den enkelte. Denne kunnskapen må følges opp med konstruktive tiltak, og lærerne skal i sin undervisning støtte og veilede elevene til å sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Skolen og lærerne må ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) være bevisste da uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læringsmiljø. Skolen må derfor planlegge for en god sammenheng i elevenes læring i de ulike fagene og for at opplæringen skal oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende.

Det skiller ofte mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring ifølge Bachmann og Haug (2006). Den smale forståelsen innebærer konkrete tiltak overfor den enkelte elev gjennom eksempelvis nivå-differensiering. Den vide forståelsen, som skal prege skolens virksomhet, og kan sees mer som en pedagogisk plattform der fellesskapet blir vektlagt i større grad og opplæringen skjer kollektivt, men tilpasset hver enkelt elev

Fokus på kollektive tilnærminger, faglig inkludering og utvikling av samarbeidsorientert skolekultur i tillegg til individuell tilpasning preger den vide forståelsen (Haug, 2017). Ifølge Hattie (2009) har individualisert undervisning liten effekt på elevenes læringsutbytte og undervisningsprinsipper som preger denne smale forståelsen bidrar i liten grad til økt selvoppfatning eller evne til kritisk tenkning. Dersom skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for alle elever, er ifølge Haug (2017), tilhørighet i et felleskap en grunnleggende forutsetning.

Ifølge Hattie (2009) kjennetegnes god undervisning og god læring blant annet om å skape gode relasjoner mellom lærer og elev slik at begge parter, lærer og elev, kan stille spørsmål, gi hverandre tilbakemeldinger og lære av hverandre. Lærere må aktivt observere elevene for å kunne oppdage når det skjer læring og når det ikke skjer læring. Lærere må derfor ha evne til å se elevenes perspektiv og gi tilbakemelding på en trygg og verdifull måte for at elevene skal kunne reflektere og gjøre egenvurdering. Gjennom å skape et godt samarbeidende læringsmiljø, der elev og lærere tør å stille hverandre kritiske spørsmål, vil elevene ifølge Hattie (2009) ha stort utbytte av lærerens tilbakemeldinger og vurderinger, for egen refleksjon og læring.

2.9 Tjenende lederskap og selvledelse

I det konstruktivistiske grunnsynet vokste det frem en forståelse av at ledelse var et distribuert fenomen, skillett mellom leder og dem som skulle bli ledet ble ikke så tydelig som i instrumentelle teorier. Ledelse blir da mer sett på som medarbeiderskap, et samspill mellom ledere og ansatte, der man gjennom distribuert og relasjonelt syn på ledelse rommer en forståelse av at ledelse som aktivitet også utøves av andre enn de formelle ledere. Søkelyset rettes da i større grad fra lederne over på medarbeiderne og til relasjonen mellom ansatte og leder. Irgens (2016) hevder at det i vår tid ikke bare er et behov for at lederne endrer sitt syn på ledelse, men at det i medarbeiderskap er vesentlig at også medarbeiderne selv endrer forståelsen for hva medarbeiderskap innebærer. Dagens medarbeidere har makt, og hvordan disse bruker sin makt, avhenger av deres ledere. Irgens (2016) nevner at teoriene om distribuert ledelse, tjenende ledelse og selvledelse legger vekt på hvordan den formelle lederen kan utvikle selvledelse og medarbeiderskap hos sine ansatte, men også at lederne blir skapt av medarbeiderne gjennom interaksjon mellom leder og ansatt. Formelle ledere har stor påvirkningskraft gjennom å være rollemodeller for sine medarbeidere. Relasjonen mellom leder og medarbeider og forståelsen av gjensidig avhengighet er vesentlig for å kunne lykkes i medarbeiderskapet. Den optimale leder fremstår gjennom å kombinere optimal lederstil med optimal lederrolle. Ifølge Irgens (2016) blir det her viktig å ikke bare fokusere på *hvordan* en leder, men også *hvorfor*. En kan ikke ensidig bare fokusere på rasjonelle valg som gir best måloppnåelse med minst mulig ressursbruk, men også trekke inn etiske, verdimesige og holistiske spørsmål som bidrar til meningsskapning, I skolen blir synet på kunnskap viktig også for ledelse. Robinson (2014) peker på viktigheten av å endre krav og forventninger som kommer utenfra og ovenfra, til en toveis prosess, der lederne må bygge kapasitet på sine egne skoler slik at denne, samtidig som en utfører det daglige arbeidet, også har forståelse, kunnskap og ferdigheter til hvordan en skal forbedre dette utviklingsarbeidet. Robinson (2014) peker på at effektiv profesjonell utvikling mest av alt er en kollektiv innsats der lederen gjennom å skape refleksjon individuelt, men ikke minst kollektivt, utvikler endringskapasiteten hos sine medarbeidere. For å lykkes med innflytelse i dette arbeidet må lederen skaffe seg innflytelse som person og det er viktig at både leder og ansatte forstår rollen til lederen som både administrator og leder.

I tjenende lederskap, slik vi forstår det, fremstår leder som en tilrettelegger for de ansatte. En av hovedoppgavene for leder vil da være å legge til rette slik at de du er satt til å lede får gode muligheter til å utføre sine arbeidsoppgaver og videreutvikle seg. Dette blir en motvekt mot ledere som søker posisjoner fordi ønsket om makt og fordeler er motivasjon og drivkraft. Ifølge Irgens (2016) er det i vår tid mange problemer med

overstyring av organisasjoner. Mange av disse problemene kan tilskrives måten vi organiserer oss på, men skyldes også våre foreldede oppfatninger av hva ledelse innebærer. Dersom ledelse utføres innenfor den etablerte tradisjonen, så vil hierarkiet og de gamle maktspillene fortsette uansett om man innfører organisasjonskart som er flate, spiralformede eller horisontale. Tjenende ledere må ikke forstås som svake og underdanige ledere, men heller tydelig på hvilken rolle lederen har i organisasjonen og hva han/hun skal bidra til å påvirke.

«Teorier om distribuert og tjenende ledelse flytter forståelsen av ledelse seg enda lengre bort fra instrumentelle teorier og nærmer seg selvledelse» (Irgens, 2016, s 232). Denne lederstilen innebærer at lederne må kommunisere med medarbeiderne på en slik måte at ansvar for vurderinger og beslutninger mellom alternativer forblir blant medarbeiderne. Problemer skal ikke "tas med" til høyere organisatoriske nivåer før det absolutt er nødvendig. Ansatte som bedriver selvledelse, skal observere og evaluere seg selv og evaluere seg selv og sitt arbeid, sette egne arbeidsmål, trene på oppgavene som skal utføres, og utvikle selvstendighet.

2.10 Nye lærer og lederroller- nye vilkår for skoleutvikling

Overskriften i dette avsnittet er hentet fra boken med samme tittel, som kom ut i 2019. Her trekkes det opp noen spennende perspektiver på ledelse som utfordrer skoleledere til kritisk å analysere egen rolle i lys av endringene i organisasjonsstrukturen i skolen. De fleste skoler har fått avdelingsledere, teamledere, fagforumsledere og andre funksjoner som eksempelvis lærerspesialister, som sammen med rektor/assisterende rektor/personalleder skal lede pedagogisk utvikling (Helstad & Mausestaden, 2019). Videre drøfter de blant annet styrings- og ledelsesdimensjonen og viser at denne nye formen for ledelse kanskje ikke innebærer en drastisk endring av synet på ledelse, men heller en dreining mot enda sterkere grad av ansvarlighet i alle ledd. Det distribuerte og det relasjonelle perspektivet på ledelse må smelte sammen og ledelse må i enda sterkere grad forstås som et felles ansvar. Indre ansvarlighet, hvor alle ledd tar ansvar for elevresultater, bygger ifølge Hermansen (2018) på profesjonskunnskap, ansvarlighet og autonomi. I dette spenningsfeltet skal god skoleledelse utøves, med aktiv deltakelse i alle ledd og, sett med det to-øyde perspektivet til Irgens (2016), det instrumentelle og det konstruktivistiske, trekke den enkelte medarbeider og skolen som et kollektiv i en utviklende retning.

3.0 Metode

3.1 Forskningsdesign

For å gjøre det klart hva som skal forskes på, hvem som skal forskes på, og hvordan vi skal gjøre dette, medfører forskning et behov for metoder og strategier. Det vil også være et behov for systematiske metoder som klargjør hvordan opplysninger kan innhentes, registreres, beskrives, analyseres og tolkes. Når metoder, fra datainnsamling til dataanalyse, settes sammen i et konkret prosjekt, refereres det til arbeidets forskningsdesign (Befring, 2015). Det er vesentlig å ha oversikt over tilgjengelige metoder, og ha en forskningsmetodisk eklektisk holdning som setter en i stand til å velge de metodene som egner seg best for det aktuelle forskningsformålet (Befring, 2015).

Når vi skulle velge forskningsdesign tok vi utgangspunkt i vår problemstilling og vårt ønske om å oppnå økt forståelse av hva som er årsakene til at så mange elever kommer gjennom opplæringen ved restaurant- og matfag med fullført og bestått vitnemål. Slik vi ser det totale opplegget for vårt forskningsprosjekt kunne ulike design passet til vårt forskningsmetodiske hovedmønster i vår undersøkelse. Eksempelvis ville et kasusdesign kunne sette søkelys på et tydelig avgrenset problemområde. Bruk av kasusdesign er særlig relevant dersom formålet er å oppnå detaljert kunnskap om et fenomen eller en hendelse og for undersøkelse av sjeldne fenomener (Befring, 2015). Det å fullføre og bestå videregående opplæring i seg selv er ikke så spesielt, men ut fra elevenes forutsetninger og det høye antallet som fullfører og består opplæringen kan situasjonen beskrives som unik, særlig om man sammenligner med videregående opplæring generelt og programområdet restaurant og matfag spesielt. Vi har valgt bort kasusdesignet da vi mener fenomenet vi observerer består av flere årsaker som sammen virker positivt inn på opplæringen. Vi ønsker gjennom metoden å se nærmere på disse ulike årsakene, som i en skolekontekst vil være velkjente og åpenbare for å skulle påvirke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Vi har derfor valgt et intervjudesign som har klare eksplorerende grunntrekk og en empirisk tilnærming som kjennetegnes ved at vi går ut i den virkelige verden og innhenter informasjon om fenomen eller tema som en ønsker å forske på. Typisk for en kvalitativ, empirisk tilnærming er at det ofte brukes personlige intervjuer for å innhente data (Befring, 2015). Å intervju mennesker om deres opplevelser, holdninger og livshistorier er blitt en utbredt forskningspraksis i human- og samfunnsvitenskapene og intervjuet er den mest utbredte tilnærmingen i kvalitativ forskning. For noen fagområder er intervjuet blitt den viktigste empiriske metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Vi velger en induktiv tilnærming og har søkt å ha en gjennomgående fenomenologisk holdning i arbeidet med denne studien for å løfte fram den "levde erfaringen" hos lærerne (Nyeng, 2012). Vi ønsker å komme nær den hverdagslige virkeligheten til lærerne gjennom å beskrive de levde erfaringer uten fordommer, men vi ønsket samtidig å prøve å komme bak disse beskrivelsene for å se hvilket elev- og læringssyn som preger opplæringen på RM. Vi ønsker samtidig å få et innblikk kulturen på avdelingen gjennom disse beskrivelsene gjennom å undersøke hvilke verdier, virkelighetsoppfatninger og praksis som preger miljøet. Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. Livsverdenen er den verdenen vi kjenner og møter i dagliglivet (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Fordi vi er ute etter meningsinnholdet i dataene vi samler inn og ikke

en strukturering av dataene med formål å lage beregninger og tall, velger vi bort kvantitativ metode (Postholm et al., 2018).

Siden vi har søkt å løfte opp elevenes og lærernes opplevelser av opplæringen blir det naturlig for oss å lage en beskrivende problemstilling. Jacobsen (2015) kaller dette en eksplorerende dimensjon, der hensikten er å utdype det vi vet lite om. Jacobsen (2015) beskriver videre at et eksplorerende design krever et undersøkelsesopplegg som går i dybden og som kan få frem nyanserte data. I tillegg kan et slikt undersøkelsesopplegg være følsomt for uventede forhold og samtidig være åpen for kontekstuelle forhold. Ifølge Jacobsen (2015) vil dette ofte føre til et behov for å konsentrere seg om få undersøkelsesenheter, det han kaller et intensivt opplegg. Dette er derfor et opplegg som egner seg for innsamling av kvalitative data (Jacobsen, 2015). Siden vi vil sikre at vi får data som løfter fram respondentenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger velger vi det kvalitative intervjuet som metode for datainnsamling, og mener at det vil gi oss mulighet for improvisasjon og personlige valg underveis i gjennomføringen (Befring, 2015). Vi ønsker gjennom datainnsamlingen å undersøke nærmere hvilke forhold som er medvirkende årsaker til de gode resultatene blant elevene, tross varierende forutsetninger hos flere av elevene.

3.2 Fenomenologi

Fenomenologi kan både beskrives som en retning og en metode, en stil og en tenkemåte som kan anvendes i mange sammenhenger. Fenomenologi kommer fra de greske ordene *phainomenon*, som betyr det som viser seg, og *logos*, som betyr lære. Fenomenologi er altså læren om det som kommer til syne eller framtrer for en bevissthet. Ifølge fenomenologien bør man derfor aldri ta for gitt at man vet hva andre føler, tror, tenker eller føler. For å nå tak i dette blir man nødt å spørre og lytte og legge bort antakelser, teorier og refleksjoner vi vanligvis har om et emne (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Et fenomenologisk perspektiv innebærer at man setter søkelys på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser (Befring, 2016). Metoden vår er fenomenologisk på den måten at vår forskning bygger på levde erfaring fra elever og lærere. Vår datainnsamling har som formål å få fram meningsessenser ved den levde erfaringen. Sentralt i fenomenologien er å få innsikt i informantenes forståelse av sine handlinger, med intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster. Målet med den fenomenologiske analysen er å nå frem til en undersøkelse av essenser eller fenomenets vesen (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

3.3 Intervju

Ifølge Postholm (2010) vil det planlagte, formelle intervjuet kunne brukes om man ønsker å innhente data om forhåndsbestemte kategorier og et begrenset sett med responskategorier. Det halvformelle intervjuet derimot, også kalt et åpent intervju, planlegges ikke i detalj og gjennomføres når man prøver å forstå en kompleks atferd til de som studeres uten å begrense gjennom forhåndskategoriseringer. Det halvplanlagte, formelle intervjuet blir i metodelitteraturen omtalt som det kvalitative forskningsintervju. Målet med forskningsintervjuet er å ikke snakke til forskningsdeltakerne, men med dem,

slik at kunnskap konstrueres i en dialogisk prosess mellom forskningsdeltaker og forsker (Postholm, 2010). Videre pekes det på at på samme vis som man ikke kan observere begivenheter fra fortiden, kan man heller ikke observere andres kognitive aktivitet og opplevelser. I det semistrukturerte intervjuet forløper intervjuet som en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvor noen spørsmål er planlagt og nedfelt i en intervjuguide, og intervjupersonens svar (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I et semistrukturert intervjuprosjekt vil man begynne med hva - spørsmål om hvordan man ønsker å gå fram før man bestemmer seg for hvordan man konkret vil gå fram for å oppnå den ønskede kunnskapen i prosjektet.

Til hjelp i intervjuarbeidet utarbeidet vi intervjuguiden. Til intervjuguiden formulerte et hovedspørsmål som vi ønsket skulle bidra til at informantene skulle komme med historier og fortellinger fra egen praksis og erfaring fra tidligere. En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet og mer eller mindre detaljert og teoretisk avhengig av den forståelsen man har av hva intervjuet skal dreie seg om (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Som forskere med lang erfaring fra skoleverket hadde vi god bakgrunnsforståelse for å kunne anvende en intervjuguide som var relativt lite detaljert og løst innrammet. Guiden inneholdt innledende spørsmål til de temaene vi ønsket å komme innom og mulige oppfølgingsspørsmål som ville være relevante. Våre spørsmål ble utledet fra vår teoretiske innsikt og vår erfaringsbaserte forforståelse, både som lærere og ledere i videregående skole. Vi satte av 1 time pr. intervju og vi var alltid to stk. som gjennomførte intervjuene, en som intervjuet og en som ordnet med det praktiske i forhold til blant annet opptak.

Mange ulike forskningsrapporter og studier peker på læreren som den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (Drugli, 2012; Nordahl, 2010). Vi har gjennom våre erfaringer sett på nært hold hvilket arbeid pedagogene på RM legger ned og har latt oss fascinere av deres måte å behandle elevene på. Dette har gjort at vi har valgt å avgrense denne oppgaven til å konkret sette søkelys på pedagogenes rolle og deres betydning for den ekstremt høye graden av fullført og bestått på RM. Vi hadde imidlertid et ønske om å få ut data fra både lærere og elever i denne sammenhengen. På denne måten fikk vi kunnskap om hvilke strategier lærerne har og hva de mener de gjør, men gjennom å intervjuer elevene vil vi samtidig kunne få et innblikk i hvordan lærernes strategier oppleves og hvordan dette oppleves av elevene. Ifølge Dalen et al. (2008) danner hermeneutikken et vitenskapsteoretisk fundament på forståelse og tolkning. Sentralt i den hermeneutiske sirkel ligger det at budskapet må settes inn i en sammenheng eller helhet. De ulike delene må her forstås ut fra helheten, men helheten må også søkes tilpasset delen. På denne måten oppnås en dypere forståelse. Den hermeneutiske spiral beskrives av Dalen et al. (2008) som en prosess der tolkningen hverken har et eksakt start- eller slutt punkt, men denne tolkningen endrer seg i takt med ny forståelse. I løpet av forskningsprosessen, og som et resultat av at vår innsikt endret seg etter hvert i prosessen, endret også dette i noen grad hvordan vi stilte oppfølgingsspørsmålene i videre intervjuer. Først og fremst dreide dette seg om den praksis og virkelighet som lærerne beskrev i sine intervjuer og disse konkrete beskrivelsene fra lærerne la føringer når vi senere intervjuet elevene. Vi ønsket å knytte lærernes beskrivelser opp mot elevenes holdninger og meninger rundt de samme beskrivelsene for å få bedre kvalitet i dataene vi senere skulle analysere.

3.4 Utvalg

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning. Sentrale prinsipper for utvelgelse vil blant annet være utvalgsstørrelse og utvalgsstrategi. Ifølge Johannessen et al. (2016) er det viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn å skaffe mange informanter. I vårt prosjekt rekrutterte vi de tre programfaglærerne på avdeling RM, tre elever som går i Vg2-klassen på RM og to tidligere elever fra RM. Vi anser utvalget som relevant for vår undersøkelse og tilstrekkelig for å samle nok data som vi trenger for vår analyse. I kvantitative undersøkelser er det ofte vanlig at utvalget trekkes tilfeldig slik at en kan gjøre statistiske generaliseringer. Tilfeldig trekking av utvalg forekommer også i kvalitative undersøkelser, men det er ikke vanlig og som regel lite aktuelt (Johannessen et al., 2016). Vi valgte en strategisk utvelgelse fordi vi på forhånd visste hvilken målgruppe som måtte delta for å få samlet inn nødvendig data. Utvelgelsen av lærerne var utelukkende strategisk gjennom at utvalget bestod av alle lærerne som underviste i programfagene. For elevene ble det også foretatt et strategisk utvalg, og vi fikk hjelp fra lærerne til å plukke ut elever de visste kunne gi oss fyldig informasjon gjennom intervjuer. Intervjuene ble gjennomført individuelt med hver enkelt respondent, bortsett fra intervjuet med elever som nå går på Vg2-restaurant og matfag. Dette intervjuet gjennomførte vi som et gruppeintervju og årsaken til dette valget var at vi antok at elevenes alder kunne bidra til usikkerhet i intervjusituasjonen, samtidig som at disse elevene ville ha et lavere refleksjonsnivå. Gjennom gruppeintervjuet opplevde vi at elevene sammen kunne holde diskusjonen og fortellingene i gang og sammen bidro de til tilstrekkelig med informasjon som var nyttig i vår analyse.

Tabell 1.1: Oversikt over informanter

Rolle	Kjønn	Alder	Utdanning
Lærer	Mann	55-70	Adjunkt
Lærer	Kvinne	40-54	Adjunkt
Lærer	Mann	55-70	Adjunkt
Tidligere elev	Kvinne	20-30	Fagarbeider
Tidligere elev	Kvinne	20-30	Fagarbeider
Elev	Gutt	15-19	Vg2
Elev	Gutt	15-19	Vg2
Elev	Gutt	15-19	Vg2

Tabell 1

3.5 Analyse

Et intervjuprosjekt inneholder en rekke oversettelser. Forskningsspørsmål skal oversettes til intervju spørsmål, den muntlige interaksjonen i intervjusituasjonen skal oversettes til en skriftlig transkribering og dette skal så analyseres av forskerne og presenteres i en intervjurapport (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Det er kjent at en mengde informasjon går tapt idet man transkriberer fordi dette er tidsmessig krevende og et møysommelig arbeid for å få tak i alle data (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I transkriberingen i vårt forskningsprosjekt valgte vi en transkripsjonsstrategi der vi først og fremst ønsket å ha søkelys på meningsinnholdet i det sagte. For å sikre kvaliteten på

transkriberingen gjorde vi opptak av intervjuene. Dette opptaket brukte vi som utgangspunkt for transkriberingen og transkriberte så snart som mulig etter at intervjuet var gjennomført.

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010) handler analyse av data i kvalitative undersøkelser om å bearbeide våre innsamlede data med mål om å finne mening, sammenhenger og mønster, og ut fra dette skal en søke etter resultater og mulige konklusjoner. Hva som er en passende analysemetode til en undersøkelse, er det opp til forskeren selv å finne ut av. Disse må begrunnes med henblikk på å tydeliggjøre resultater og sammenhenger ut fra problemstillingen. Selve analysen dreier seg om å dele opp noe i mindre deler og selve analysen kan starte allerede i intervjusituasjonen.

Den hermeneutiske metoden handler om fortolkningskunst og en fortolkningslære, og fortolkning av tekst er en unngåelig del av forskningsprosessen i kvalitative studier (Befring, 2015). I vår undersøkelse tok analysen utgangspunkt i våre transkriberinger av intervjuene. Analysen ble gjennomført ved at vi først benyttet oss av en «naiv beskrivelse», som var et skriftlig uttrykk for oppfatningen vi hadde av teksten som helhet. Etter å ha fått denne helhetlige forståelsen, leste vi på nytt over intervjuteksten, nå med strukturanalysen i hodet, og skapte en ny naiv beskrivelse. Dette ligner mye på den hermeneutiske metodes sirkel mellom del og helhet, og førforståelse og ny innsikt (Befring, 2015).

Vi benyttet to ulike analysemetoder, som vi mener kompletterte hverandre. For det første valgte vi en narrativ strukturering av våre intervjuer. Årsaken var at denne metoden ga oss en dypere beskrivelse av informantenes opplevelse av møtene mellom lærer og elev og ga et mer helhetlig bilde av disse møtene over tid, fra skolestart på Vg1 til endt skoleløp på Vg2. Vårt utgangspunkt og hypotese er at det er noe grunnleggende med elev –og læringssyn og kulturen på avdelingen som kan være hovedårsaken til de oppsiktsvekkende resultatene på RM. Denne metoden ga oss mulighet for å skape en sammenhengende historie av det som informantene fortalte i intervjuene.

Johannessen et al. (2017) viser til Kirsti Malterud sin modell for analyse av meningsinnhold. Denne modellen består av disse fire stegene:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatninger av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

Kort oppsummert kan disse kategoriene forstås slik opp mot vår oppgave:

Helhetsinntrykket handler om å lete etter sentrale temaer og ikke fortape seg i detaljer, slik Johannessen et al. (2016) uttrykker seg. I steg én diskuterte vi som forskere hvordan vi grovt og overordnet oppfattet innholdet i intervjuene. Videre går steg to ut på å finne meningsbærende elementer gjennom koding av materialet. I dette steget gikk vi gjennom intervjumaterialet og plukket ut alle forhold som vi tenkte knyttet seg til vår problemstilling og forskerspørsmål. Dette reduserte og ordne dataene våre slik at det ble lettere å analysere alt samlet. I steg tre abstraherte vi innholdet og sorterte de ulike forholdene inn i kategorier som naturlig hørte sammen. Her opplevde vi kategoriseringen som noe krevende, fordi flere av forholdene vi gjorde funn av hadde elementer fra andre forhold i seg. I steg fire sammenfattet vi materialet og ifølge Johannessen et al. (2016),

skal man i dette steget igjen løfte oss ut av detaljene og spørre oss om det helhetlige bildet er i samsvar med det opprinnelige materialet vi hadde før kodingen startet. I vår oppgave gjorde vi dette gjennom å sammenfatte våre funn av forhold i to hovedkategorier, *pedagogiske forhold* og *personlige- og relasjonelle forhold*.

Gjennom denne prosessen lærte vi bedre empirien å kjenne gjennom et grundig kodearbeid. Underveis fant vi frem til relevante temaer og jobbet systematisk med analysen for å finne sammenhenger mellom blant annet det lærerne sa at de gjorde og hvordan elevene opplevde dette. Vi arbeidet med begrunnelser og hvilke sammenhenger vi så, og holdt dette opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål.

3.6 Verifisering- gyldighet og overførbarhet

Vi har tidligere vist, blant annet gjennom design og valg av kvalitativ metode, hvilke vurderinger vi har gjort, med tanke på å belyse problemstillingen vår på en så god måte som mulig. I en begrenset studie som dette er, har vi valgt å legge opp arbeidet slik at det er overkommelig med tanke på tidsaspekt og omfang. Videre har vi vurdert valg av design og metode opp mot forsvarligheten i det å skaffe seg nok informasjon gjennom vårt utvalg av respondenter.

Ifølge Befring (2015) er forskeren selv hovedinstrumentet i en kvalitativ studie. Han peker på at våre forventninger og mulige forutinntatte holdninger til det vi skal forske på, kan påvirke både persepsjon og validiteten av data. Ifølge Brandi og Sprogøe (2019) hevder mange forskere at det er meningsløst å snakke om validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, da objektive kriterier vanskelig kan settes opp og vurderes på grunn av at forskningen er karakterisert ved sin subjektivitet. De hevder likevel at disse begrepene er viktige også i kvalitativ forskning, da de minner oss som forskere på at grundighet, systematikk og gjennomsiktighet alltid påvirker kvaliteten på en undersøkelse. Som nevnt tidligere har vi som forskere relativt lang erfaring fra skoleverket og som ansatte ved skolen. I tillegg har vi begge jobbet som skoleledere og spesielt i møtet lærerne har vi vært bevisst vår rolle og hvordan denne kan påvirke intervjusituasjonen og informasjonen vi får. I rollen som forskere har vi derfor prøvd, så langt det lar seg gjøre, å tre ut av rollen som ledere og skapt en trygg og ærlig intervjusituasjon. Vi har informert tydelig om våre intensjoner med oppgaven, nettopp for at blant annet lærerne ikke skulle oppfatte situasjonen som en revisjon av arbeidet pedagogene gjør på avdelingen.

3.7 Reliabilitet

Ifølge Johannessen et al. (2016) knyttes reliabilitet til de data som produseres i undersøkelsen. I dette ligger det hvilke data som benyttes, innsamlingsmetode og hvordan de bearbeides. I kvalitative undersøkelser og i vår undersøkelse gjennom intervju, gir en test- retest liten mening, da det er samtalen som styrer mye av innsamlingen. Intervjuene kan være verdiladede og kontekstavhengig på grunn av de spesifikke forhold på RM. I tillegg bruker vi oss selv som instrument, slik Johannessen et al. (2016) peker på. Vi har gjennom våre erfaringer som lærere og ledere, samt i våre roller som skoleledere på egen skole en særegen bakgrunn. Ingen andre har samme

erfaringsbakgrunn som oss og følgelig vil ingen andre kunne tolke materialet på samme måte.

Ifølge Dalen et al. (2008) må vi må stille spørsmål om hva som påvirker prosessene der en er i dialog med både mennesket, og siden det innsamlede materialet. Videre peker han på viktigheten av «tykke beskrivelser», det vil si redegjørelse for hva vi har utført, men også en fortolkning av og refleksjon rundt fenomen og valg. Vi mener at vi gjennom tydelige og transparente beskrivelser i tilknytning til forskningsprosess, deltakere og omgivelser, har styrket reliabiliteten i vårt arbeid.

3.8 Validitet

Begrepet validitet kan forstås på ulike måter. I hovedsak handler det om i hvilken grad vi kan si noe om gyldigheten, troverdigheten (intern validitet) og overførbarheten (ekstern validitet) i forskningen vår.

3.8.1 Intern validitet

Postholm (2010) peker på at graden av gyldighet (validiteten) avhenger av om vi lykkes i å undersøke det vi har tenkt å undersøke. Johannessen et al. (2016) peker på at denne måten å se validitet på handler om intern validitet og er i første rekke knyttet til kvantitative undersøkelser. I en kvalitativ undersøkelse vil validiteten dreie seg om i hvilken grad vår fremgangsmåte som forskere og våre funn reflekterer formålet og representerer virkeligheten (Johannesen et.al, 2016). Brandi og Sprogøe (2019) peker på fire ulike validitetskriterier i kvalitativ forskning. Essensen i dette er, slik vi forstår det, forskerens håndtering av materialet og utførelse av analyseprosess. Vi skal blant annet være tydelige og beskrive åpent hva vi gjør i hvert skritt av analysen.

Ifølge Johannessen et al. (2016), vil metodetriangulering (benytte flere ulike metoder) kunne bidra til økt validitet, det vil si at troverdigheten øker. I vår oppgave har vi vurdert muligheten for å sjekke ut lærernes bruks- og handlingsteorier gjennom veksling mellom eksempelvis intervju og observasjon kunne vært hensiktsmessig. Vi har i vår undersøkelse vakt bort observasjon som metode fordi vi etter å ha gjennomført intervjuene mener disse ga oss tilstrekkelig med data. Vårt utgangspunkt er en hypotese om at det er forhold rundt praksisen og kulturen på avdelingen som er forklaringen på de oppsiktsvekkende resultatene på RM. Vi mener at intervju som metode ga oss mulighet til å spørre lærerne om hvordan de eksempelvis møter disse elevene og videre kan vi spørre elevene om deres opplevelser av møtene med lærerne. Dette mener vi veier opp mot å velge bort observasjon som metode.

Ifølge Argyris og Schön (1978) sin forklaringsmodell om handlingsteori brukes begrepene *uttrykt teori* og *bruksteori* om personers adferd. *Uttrykt teori* forteller hvilke verdier vi tror vår adferd er basert på og hvordan vi oppfatter verden. *Bruksteori* er det vi faktisk gjør uten at vi er bevisst at den ligger til grunn for våre handlinger. Gjennom å både intervju lærere og elever har vi fått mulighet til å vurdere deres forklaringsmodell i praksis. I intervjuene med lærerne har kunnet vurdere det disse sier de gjør og deres

intensjoner bak dette, *uttrykt teori*, opp mot hvordan elevene opplever det lærerne gjør og hvordan det virker på dem, *bruksteori* (Argyris & Schön, 1978).

3.8.2 Ekstern validitet

Kan resultatene i vår undersøkelse overføres til en annen skole, til et annet utdanningsprogram eller til lignende fenomener?

Johannessen et al. (2016) hevder at all forskning har som mål å kunne trekke slutninger ut over det som den spesifikke oppgaven tar utgangspunkt i. Hensikten i kvalitative undersøkelser er vanligvis ikke å generalisere, men å bidra til å forstå et fenomen på et bestemt sted til et bestemt tidspunkt (Johannessen et al., 2016). Befring (2015) hevder at i kvalitativ forskning er det det unike som skal beskrives. Erfaringer og opplevelser vil kunne gjenkjennes og slik ha generell verdi. Vår intensjon har vært å bidra til å blant annet belyse betydningen av lærernes holdning og praksis, og gjennom data fra intervjuene peke på mulige sammenhenger knyttet opp mot elevenes læringsutbytte og gjennomføringsgrad på RM.

Postholm (2010) peker på begrepet naturalistisk generalisering, som innebærer at leseren av et forskningsarbeid kan kjenne seg igjen i det som beskrives, og som igjen kobler det til sin egen hverdag og situasjon. I dette legger Postholm (2010) at det gir grobunn for ny innsikt og forståelse og nye måter å se praksisfeltet på. Vi tenker at vår undersøkelse, gjennom våre funn og refleksjoner, vil kunne bidra til ny innsikt, både til egen skole, men også til øvrig skoleutvikling.

Brandi og Sprogøe (2019) bruker begrepet heuristisk validitet og hevder at i induktive og empirinære undersøkelser vil det oftest fremkomme nye og interessante vinklinger, ny innsikt eller ny viten, men poengterer at vi ikke bare kan komme med konklusjoner om hva som helst bare på grunn av at det er nytt. Vi må sørge for at det gode håndverket i prosess og analyse i vår oppgave holder god faglig standard.

3.8.3 Egen rolle

Bevisstheten rundt egen rolle, informantenes rolle (både lærere og elever), kontekst i form av bevissthet rundt egen skole, klasseromssituasjon, relasjon mellom informanter og eventuelle spesifikke forhold knyttet til aktuelle elever mv vil kunne styrke reliabiliteten i vår undersøkelse. Samtidig ser vi at våre roller som skoleledere vil kunne påvirke spesielt intervjuene med lærerne. Wadel et al. (2014) påpeker viktigheten av utenfra blikket for å ikke rammes av det hun kaller egen kulturblindhet. Gjennom bevissthet på egen rolle og hvordan vår erfaring kan påvirke oss som forskere har vi hatt fokus på å øke vår forståelseshorisont uten å la oss bli preget av egen forutinntatthet. Vi har søkt etter sammenhenger mellom de betraktningene våre informanter gir i sine intervjuer, men erkjenner at vår forforståelse vil påvirke våre analyser og betraktninger.

Ry Nielsen og Repstad (2006) omtaler hvordan det å gjøre analyser i egen organisasjon kan påvirke forskningsresultatet. Det å skulle forske på egen organisasjon kan ifølge Ry Nielsen og Repstad (2006) både ha sine ulemper og fordeler når man skal gjøre analyser i egen organisasjon. Gjennom å forske på egen organisasjon har vi store fordeler blant

annet fordi vi kjenner til organisasjonens indre uformelle liv. I intervjusituasjonen kunne vi bruke denne erfaringen til å få utdypende svar fordi vi hadde tilstrekkelig bakgrunnskunnskap for å stille presise spørsmål. Fordi vår undersøkelse i all hovedsak dreier seg om å undersøke noe positivt og vi hadde en nysgjerrig tilnærming om hvilke årsaksforhold som gjorde at elevene lykkes med gjennomføringen i så stor grad, mener vi at det ikke var grunnlag for informantene å holde tilbake opplysninger eller pynte på sannheten. Ry Nielsen og Repstad (2006) påpeker viktigheten av å blant annet skape en distanse og løfte seg opp fra det de omtaler som maurperspektivet gjennom å plassere seg som en ørn, når man forsker på egen organisasjon.

For oss ble det viktig å forsøke å trekke inn teorier som ikke bekreftet våre forestillinger om hvordan virkeligheten så ut, men forsøke å heve blikket og trekke inn teorier som både konkurrerte, supplerte og kompletterte våre tidligere oppfatninger. I vårt arbeid med fortolkninger av data har vi først bearbeidet og fortolket dataene hver for oss og deretter analysert disse sammen. Denne arbeidsformen mener vi bidro til å utvide vår fortolkningshorisont og gjennom individuell fortolkning hver for oss i første omgang, løftet oss opp fra maurperspektivet. Selv om vi er en del av samme organisasjon har vi ikke tidligere vært nært knyttet til miljøet vi har forsket på. Vi mener dette styrker vår reliabilitet fordi vi ikke har noen spesiell prestisje å skulle ivareta eller spesielle interessetilknytninger til det vi forsker på. På grunn av vår løse kobling til miljøet på avdelingen har vi kunnet ta intervjuobjektene forklaringer på alvor uten å overfortolke budskapet gjennom sterk egeninteresse.

3.9 Etikk

Postholm (2010) vektlegger viktigheten av at forskeren må ta vare på den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsløpet. Informantene har derfor fått god informasjon i forkant av prosjektet, både om hensikt og hvordan det er tenkt gjennomført. De har gjennom samtykkeskjema fått opplysning om at de kan trekke seg som informant når som helst, og at deres bidrag vil bli anonymisert (Postholm, 2010). Alle respondentene har gitt skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen.

I vår redegjørelse til intervjuobjektene har vi redegjort for utfordringen med anonymitet når vi forsker på et relativt lite miljø. Respondentene er, så langt dette lar seg gjøre, anonymisert ved at presentasjonene av dem er gjort i generelle vendinger slik at de ikke skal være gjenkjennelige ut fra beskrivelse. Av hensyn til anonymitet er alle respondentene omtalt uten å vise til kjønn. Av etiske årsaker har vi også utelatt noe informasjon fra intervjuene, som kunne bidra til å identifisere informantene (Postholm, 2010). Spesielt for lærerne har vi likevel vært tydelige på at fordi vår undersøkelse retter seg inn mot et lite miljø, vil det være vanskelig å maskere utsagn og opplevelser uten at lesere vil kunne gjenkjenne vedkommende. Vi har også overveid hensynet til anonymitet opp mot hensynet til presisjon og leservennlighet. Vi mener at direkte, karakteristiske sitater bidrar til å gi et tydeligere innblikk i virkeligheten, samtidig som at leservennligheten øker.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse kan ifølge Johannessen et al. (2016) kategoriseres i flere hensyn. I vår undersøkelse har vi blant annet involvert elever og denne deltakelsen krever at vi som forskere har innhentet samtykke, også fra foresatte

til elever under 18 år. Dette samtykket er gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Vårt prosjekt ble beskrevet og meldt inn til NSD, som vurderte og godkjente prosjektet i forhold til behandling av personopplysninger.

4.0 Analyse

I analysen koder vi funn i datamaterialet, i hvert enkelt utvalg, inn i ulike forhold som vi mener kan ha en sammenheng med de resultatene vi ser på RM. Videre kategoriserte vi forholdene i delkategorier for hvert utvalg. Disse delkategoriene blir grunnlaget for å svare ut våre forskningsspørsmål; Hvilke forhold mener nåværende elever, tidligere elever og lærere påvirker gjennomføringsgraden på RM?

Avslutningsvis kategoriserte vi delkategoriene inn i to hovedkategorier. Disse hovedkategoriene tar vi med inn i drøftingsdelen. Under arbeidet med koding av funnene vi har gjort i intervjuene, oppdaget vi raskt at mange av forholdene og delkategoriene går inn i hverandre, utfyller og overlapper hverandre. Vi måtte ta flere valg underveis og plasserte forholdene der vi mente de hadde størst relevans.

Vi vil i drøftingsdelen, i kapittel 4, forsøke å se sammenhenger og vise hvordan de ulike hoved- og underkategoriene henger sammen, utfyller og i mange sammenhenger forsterker hverandre.

Vi deler denne delen i tre underkapitler som utgjør de forskjellige intervjuutvalgene: Intervju av lærere, intervju av tidligere elever på RM og gruppeintervju av nåværende elever på RM. I tillegg har vi valgt å legge til en siste del, punkt 3.4 som summerer opp funnene i to hovedkategorier. Gjennom våre intervjuer har lærere, tidligere elever og nåværende elever, på ulike måter, reflektert og beskrevet mange av de samme emnene rundt våre forskningsspørsmål. De ulike utvalgene har ulike perspektiver og har ulike forutsetninger for å svare ut våre spørsmål. Dette gjør at de kan snakke om samme tema, men med svært ulikt ståsted, noe som gir spennvidde og ulike nyanser i datamaterialet.

Vi har valgt å ta med forholdsvis mange sitater, spesielt fra intervjuene med elevene. Årsaken er at vi ønsker å gi elevstemmen god plass i analysen.

For å svare ut våre forskningsspørsmål sammenfatter vi avslutningsvis hvert underkapittel med våre funn fra de ulike utvalgene.

4.1 Intervju dagens elever

I dette kapitlet ser vi på gruppeintervjuet av elever som dette skoleåret er elever på RM. Vi kaller de for E1 (nåværende elev 1), E2 (nåværende elev 2) og E3 (nåværende elev 3)

4.1.1 Motivasjon

Elevene ga i intervjuet inntrykk av at det langt på vei var positive ting rundt det de tidligere hadde hørt om RM som var utslagsgivende for valget om å søke seg hit. Det var i liten grad interessen for matlaging som var utslagsgivende for valget. Interessen og motivasjonen for matlaging kom underveis etter at de hadde startet skolegangen.

Sitat E1: "Jeg hadde ikke noen forventninger, det eneste jeg var oppmerksom på var jo fagene som var utenfor RM (fellesfag). RM (programfag) i seg selv gikk jo egentlig bare greit."

Sitat E2: "Jeg hadde ikke lyst å gå på ST, men jeg hadde helst lyst å gå på RM fordi jeg hadde fått et positivt inntrykk."

Sitat E3: "Jeg synes det er litt enklere for meg å gå RM. Det er mindre klasse og det er ikke så mye styr fordi det er ikke så mange som søk seg hit."

Sitat E1: "Jeg var ganske skolelei, Jeg liker bedre å jobb og sånn enn å sitte foran skolepulten hele dagen."

Sitat E1: "Da jeg startet her (RM) her så begynte jeg mer og mer å like det å lage mat. Og da fikk jeg bare mer interesse for å være her."

4.1.2 Kompetanse

Alle elevene i gruppeintervjuet ga uttrykk for en glede og tilfredshet over egne ferdigheter på kjøkkenet. Dette kom til uttrykk gjennom beskrivelser av situasjoner der familie eller venner verdsatte elevenes kompetanse og hadde et sterkt ønske om at elevene skulle lage mat til dem, gjerne noe avansert. Gjennom disse beskrivelsene kunne vi tolke en stolthet over egne ferdigheter som var ettertraktet i sin omgangskrets.

Sitat E1: "Familien vil jo veldig ofte at vi skal lag mat til dem, eller min familie hvert fall. I juletida vil de (familien) at jeg skal lage en del mat til dem, desserter og alt sammen, egentlig."

Sitat E3: "De sa at maten var god og sånn der. Noen sier at jeg skal pelle meg på kjøkkenet igjen og lage mer mat."

Sitat E2: "Godt å få god tilbakemelding på maten man lager, fra andre."

4.1.3 Tilhørighet

Gjennom intervjuene med elevene kommer det frem at elevene i stor grad opplever å ha sterk tilhørighet til gruppen. I hovedsak forklarer elevene det gode miljøet gjennom at opplæringen er organisert i mindre grupper. Lærere og elever kommuniserer respektfullt og har et nært forhold til hverandre. De sier at det er morsomt å komme på skolen, de trives og kjenner seg som en del av gruppen.

Sitat E2: "Slik som jeg kan huske det så hadde vi jo bra forhold til lærerne på ungdomsskolen, men her er det jo mindre klasse så det blir mer kommunikasjon mellom lærer og elever og sånn gruppevis generelt. Så man får jo litt nærmere forhold med lærerne da, også i teoretiske fag."

Sitat E2: "... i større klasse så er de jo organisert gruppevis, men her er alle i klassen hovedsakelig i en gruppe. Alle har tilhørighet i en gruppe, så det blir egentlig et ganske bra arbeidsmiljø da her ute i praksisen."

Sitat E3: "Jeg synes det er ganske bra forhold i klassen og i forhold til lærere. Og så synes jeg det egentlig er en ganske artig hverdag, hvert fall på praksisen her."

Sitat E3: "Det er bare trivelige folk her som gjør at jeg faktisk har lyst å gå på skolen. Jeg føler at visst jeg hadde gått på ST, da hadde det vært nesten et slit å komme seg på skolen."

Sitat E2: "Man blir jo litt mer interessert i å gå på skolen når man har noe å glede seg til, kan man jo sei."

4.1.4 Relasjon

Alle i gruppen vi intervjuet ga uttrykk for at de hadde god relasjon og et nært forhold til lærerne. Dette hadde også endret seg fra tiden i ungdomsskolen, uten at elevene helt tydelig klarte å sette fingeren på hva årsaken til dette var. Slik vi tolker svarene er det et gjensidig forhold mellom lærerne og elevene som er avgjørende for denne opplevelsen. Elevene har mer lyst til å bli kjent med lærerne på RM fordi lærerne her har mer lyst å bli kjent med elevene. Elevenes relasjon til lærerne bidrar til å gjøre det trygt for elevene å spørre om hjelp.

Sitat E3: "Lærerne som var på ungdomsskolen, jeg var ikke særlig interessert i å bli kjent med dem. Her er de (lærerne) mer interessert å bli kjent og sånn der... litt vanskelig å forklare."

Sitat E2: "Vi snakker mye om andre ting enn bare fag, ja det gjør vi."

Sitat E3: "Dersom vi har vært borte en stund fra skolen, så spør de hvordan det har gått med oss og om vi har hatt det fint og hva vi har gjort. Så de bryr seg jo om oss annet enn at vi bære har fag med de liksom."

4.1.5 Tilbakemelding

Elevene gir i stor grad uttrykk for at de opplever mestring fordi forventningene er satt riktig i forhold til hver enkelt sine forutsetninger. Slik vi tolker elevene så har de gjennom tiden på RM etablert en robusthet for å kunne motta og reflektere over tilbakemeldinger som blir gitt. Vi tolker at elevenes opplevelse av mestring påvirker deres indre motivasjon og selvfølelse.

Sitat E2: "Gode tilbakemeldinger gjør jo noe med det psykologiske, det (gode tilbakemeldinger) er jo mer oppmuntrende enn at man ikke kan noe."

Sitat E3: "Med dårlige tilbakemeldinger, så har du jo ikke lyst å fortsette. Med slike tilbakemeldinger vi får nå så har vi jo lyst til å gjøre det enda bedre liksom."

Sitat E1: "De forventer at vi skal komme på skolen og gjøre det som er planlagt, men ikke sånn at vi skal vær kjempesmart og kunne alt sammen liksom."

4.1.6 Oppsummering av funn

I analysearbeidet ser vi at flere av funnene, forholdene og delkategoriene går inn i hverandre, overlapper og utfyller hverandre. I gruppeintervjuet med dagens elever ble det ganske tydelig at elevene naturlig nok ikke hadde gjort seg opp så mange refleksjoner rundt selve opplæringen og hvilke forhold som har hatt påvirkning på dem. Vi har i dette kapitlet sammenfattet disse forholdene i tre delkategorier.

For det første peker analysen på at elevene hadde endret sitt syn på skolen og lærerne etter overgangen til RM. I intervjuene kom det klart frem at det hadde vokst seg frem en god relasjon mellom elevene og lærerne. Dette begrunnes i at elevene hadde ei oppfatning om at lærerne på RM var mer opptatt av elevene, men også at lærerne på RM var opptatt av elevene utenfor skolen og livene deres generelt. Vi tolker blant annet at interessen lærerne viste for elevene bidro til å skape relasjoner som gjorde at elevene i større grad oppsøkte hjelp og spurte spørsmål rundt opplæringen.

For det andre peker analysen på at forventningene elevene får fra lærerne og forventningene de har til seg selv bidrar til mestring. Gjennom analyse av data tolker vi at den store graden av mestring har bidratt til å motivere elevene for å utvikle seg i faget og elevene gir også uttrykk for en stolthet gjennom å kunne vise sine ferdigheter på kjøkkenet til familie og venner.

For det tredje peker analysen på at miljøet på RM skaper tilhørighet og bidrar til at elevene gleder seg til å komme på skolen og miljøet omtales som trygt og trivelig. I stor grad hadde elevene ei oppfatning om at det var tilfeldige ytre rammer, som kom naturlig og ikke gjennom strategiske valg, som i stor grad påvirket egen oppfatning av skolehverdagen og gjorde at de oppfattet miljøet som positivt. Her kan nevnes små grupper, fagets egenart og tilfeldigheter ved sammensetning av elever og lærere. Autonomi, felleskap

4.2 Intervju tidligere elever

I dette kapitlet ser vi på de to intervjuene av tidligere elever på RM. Vi kaller de for TE1 (tidligere elev 1) og TE2 (tidligere elev 2).

4.2.1 Yrkesrelevant opplæring

Felles for begge elevene var at de ga tydelig uttrykk for at opplæringen på skolen hadde sterk relevans til det de opplevde når de var ute på utplassering. Spesielt dreide dette seg om de ulike teknikkene og ferdighetene som krevdes i selve matlagingen og at disse var praksisnær. På oss virket det som at den nære sammenhengen ga elevene trygghet og gode forutsetninger for å lykkes når de kom ut i arbeidslivet, men samtidig fikk de et godt og realistisk bilde av yrkeslivet inne på skolen i praksisopplæringen her. Dette bidrog til at elevene hadde et realistisk bilde av virkeligheten når elevene kom ut i praksis. Måten elevene på RM omtaler møtet med yrkeslivet, sier oss at de var godt forberedt og unngikk det de selv omtaler som *praksissjokket*. Teori og praksis ble knyttet nært sammen slik at opplæringen på skolen fikk en hensikt og stod i nær sammenheng med praksis i yrkeslivet.

Sitat TE2: Vi arrangerte ulike selskap, alt fra fagbrevutdeling til åpning av ny idrettshall og da fikk vi litt erfaring i å stå i det, med mye å gjøre. Mange får et sjokk når de kommer ut og oppdager at det er så mye å gjøre og jobbe som kokk. Det at vi tidlig ble herdet til dette tror jeg bidro til at vi tålte det litt bedre når vi kom ut i yrkeslivet.

Sitat TE1: Vi fikk ofte en oppgave hvor vi skulle planlegge og presentere neste dag. Ting hang sammen og vi måtte jobbe sammen for å løse det, sterkt relatert til faget og som er nært praksis. De (lærerne) la vår planlegging tett opp mot praksis og den ble en del av hele vurderingsarbeidet og karakter på alt. Jeg likte dette fordi det ga mening i å skrive og planlegge og alt hang sammen i hele prosjektet. Da ble det litt mer alvorlig, vi tok det mer alvorlig og folk gjorde en ganske god jobb når de fikk en oppgave de skulle utføre neste dag, bare at de skulle gjøre den skriftlig først.

Sitat TE1: "Det er viktig at skolen har mye praksis fordi at det er det du skal stå i når du kommer ut i en bedrift. Du opplever kanskje at du er litt «grønn» i starten og da er det viktig at du kan forstå litt hva det går i. Det jeg hører fra andre skoler er at mange klager på dette og at det blir alt for lite praksis."

Sitat TE1: Det tekniske og alt mulig var jo likt, liksom. Det vi fikk lære var jo likt i forhold til det vi gjorde når vi var utplassert. De (lærerne) var jo sånn at når vi fikk en oppgave så fikk vi jo utføre den akkurat som om vi var på jobb. Når du en dag på skolen skal produsere en matrett, så er det likt, men når du er ute i jobb så må du planlegge, organisere og sette opp dagen litt selv.

4.2.2 Tilbakemelding

Begge intervjuobjektene ga uttrykk for at de ble sett i skolehverdagen. Dette resulterte i hyppige tilbakemeldinger både på det som var bra, men også på det som var mindre bra. I begge tilfellene ga intervjuobjektene uttrykk for at tilbakemeldingene var konstruktive, altså de kom med en beskrivelse om hvorfor arbeidet var bra og hva som kunne vært gjort bedre og hvordan. Vi fikk et inntrykk av at de gode tilbakemeldingene var balansert og ikke et uttrykk av skamros. Tilbakemeldingene hadde et faglig innhold og elevene ga uttrykk for at de hadde stor oppmerksomhet rundt tilbakemeldingene, tok disse til seg og reflekterte rundt det som ble sagt.

Sitat TE1: Altså, jeg syns de (lærerne) var ganske flink på å gi tilbakemeldinger sånn generelt, liksom visst de så noe så kunne de gi oss konstruktiv kritikk, sånn at vi skjønnte, å ja, okay, det er kanskje feil og kanskje jeg må gjøre det på en annen måte. Også syns jeg at de liksom var veldig flink dersom vi hadde gjort noe veldig bra, sånn at vi fikk forstå at dette var bra og at vi fikk ros for det vi gjorde.

Sitat TE2: "Altså, de prøvde å utfordre oss på å gjøre ting, Jeg tror det har masse med saken å gjøre. De ville utfordre oss på å tenke sjøl og gjøre ting sjøl."

Sitat TE1: "...de ga oss en forståelse for hva vi måtte gjøre for å forbedre oss og de ga oss en forståelse på hva vi faktisk kan når de ga tilbakemeldingene, på en ordentlig måte, når de ga oss konstruktiv kritikk."

4.2.3 Relasjon

De fleste vil nok være enig i at humor i all hovedsak er en fordel når man skal skape gode relasjoner, likevel kan nettopp humor brukes på en slik måte at elevene kan føle at dette går på elevenes bekostning. På oss kunne det virke som at lærerne hadde et meget bevisst forhold til hvordan de brukte humoren på en slik måte at elevene beholdt verdigheten i dialogen. Elevene ga uttrykk for at lærerne ville dem vel og at det ble knyttet sterke relasjonelle bånd mellom dem. Det ble latter sammen med elevene og ikke av elevene. Elevene ga uttrykk for at humoren bidro til at skoledagen gikk lettere og at stemningen i gruppa bidro sterkt til et godt læringsmiljø. Samtidig oppfattet elevene lærerne som engasjerende i måten de kommuniserte med elevene. Dette ga energi til læringssituasjonen og skoledagene ble oppfattet som varierte og enklere.

Sitat TE2: Læreren vår var også veldig sånn artig og de (lærerne) fikk timene til å bli sånn veldig energifyllt, sånn at det var ikke bare sånn at man satt i ro og hørte på at noen leste opp og leste opp ting. Det var liksom mer som skjedde i løpet av timene liksom. Det var liksom sånn at vi kunne stille spørsmål, vi gjorde forskjellige ting, de kunne tulle litt og de kunne gjøre forskjellige aktiviteter sånn at læringa ble litt lettere på en måte.

Sitat TE1: "... jeg tenker de (lærerne) hadde humor, de var veldig sånn, blid og glad, de var veldig vennlig og hadde humor, sånn liksom at man følte seg veldig komfortabel med å spørre dem om ting."

Sitat TE1: "... han var veldig artig og positiv, skapte god energi, kunne tulle med oss, men også være veldig seriøs med oss, holde ting interessant."

Gjennom intervjuene ble det tydelig for oss at miljøet på RM var preget av gjensidig respekt mellom lærere og elever. Lærerne ble utelukkende omtalt med verdighet og selv om dialogen ofte var løs og preget av humor, hadde elevene en klar forståelse av lærernes rolle og funksjon som et redskap til å tilegne seg kunnskap og kompetanse. Elevenes uttalte oppfatning av lærerne var utelukkende preget av at lærerne var dedikerte og seriøse rundt det faglige arbeidet. De viste oppmerksomhet rundt elevene som mennesker, viste omtanke rundt elevenes læringsarbeid og hadde forventninger til elevenes læringspotensial.

Sitat TE1: "Jeg tror det fordi alle de tre var jo veldig store flotte personligheter og alle hadde veldig fin humor."

Sitat TE1: "Jeg hadde jo veldig masse respekt for han R (L2). Altså han var jo en helt fantastisk lærer å ha med å gjøre og en veldig flott person. Utrolig hyggelig, masse forståelse, men også, hva skal jeg si, også en veldig logisk tankegang."

Sitat TE2: "Noen trenger det lille pushet. Tror det har stor innvirkning."

På oss kunne det virke som at den gjensidige respekten bygde en sterk relasjon mellom lærere og elever som igjen bidro til at lærerne kunne ha forventninger til elevene uten at disse ble oppfattet negativt av elevene og som kritikk.

4.2.4 Tilhørighet

Begge elevene uttrykte stor tilfredshet med samholdet i elevgruppen. Samholdet ble skapt gjennom at lærerne oppfordret til sosiale aktiviteter utenom skoletiden, samtidig bidro arbeidsmetodene til at elevene i stor grad måtte samarbeide om ulike arbeidsoppgaver, spesielt på kjøkkenet. På denne måten ble elevene godt kjent med hverandre, lærte å respektere hverandres styrker og svakheter og utnytte hverandres ferdigheter komplimentert for å skape et godt resultat.

Sitat TE1: Vi brukte å bli delt opp i tre grupper eller noe sånt. Så måtte vi jo samarbeide, vi måtte sette opp, når vi skulle lage en treretters, så måtte vi jo samarbeide om hva vi måtte ha. Hvordan fungerte disse rettene sammen? Hvem skulle gjøre hva? Når vi skulle for eksempel lage ei kake, hvem skulle begynne med kaka, hvem skulle begynne med hovedrett og alt mulig sånn der. Så alt handla jo om samarbeid og jeg tror det skapte mye nærhet og mer forståelse for hvordan vi skulle behandle hverandre.

Sitat TE2: "Vi hadde mange gruppeoppgaver, presentasjoner, fikk en oppgave hvor vi skulle planlegge og presentere neste dag, ting hang sammen og vi måtte jobbe sammen for å løse det, sterkt relatert til faget og som er nært praksis."

Sitat TE2: "...de (lærerne) oppmuntret oss til å ta turer sammen, gjøre noe sammen, middagene gjorde vi sammen, dekte opp hvor og vi gjorde det ordentlig. Vi kalte rommet vårt for VIP- rommet, det skapte samhold."

Sitat TE1: "... så hele klassen, de følte seg veldig hjemme der liksom og vi følte oss veldig sikker på skolen og lærerne. Så alt føltes veldig trygt."

4.2.5 Tilrettelegging

Det nære forholdet mellom lærere og elever på RM gir, ut fra vår vurdering, lærerne en unik mulighet til å kunne tilrettelegge for elevene fordi de har stor kjennskap og kunnskap om hver enkelt av dem. Den gode kommunikasjonen i læringssituasjonen og lærernes tilstedeværelse bidro sterkt til dette. Elevene opplevde samtidig at lærerne hadde god kjennskap til næringslivet og hadde et stort nettverk av relevante bedrifter som kunne være aktuelle. Elevene uttrykker også at de opplevde at lærerne i stor grad gjorde nøye overveielser og vurderinger rundt praksisbedrifter som kunne passe den enkeltes interesser og forutsetninger. Lærernes oversikt over elevenes kompetanse ga elevene mulighet for å utvikle tilstrekkelig kompetanse på områder de kanskje ikke behersket så godt.

Sitat TE1: De (lærerne) var entusiastisk og ønsket virkelig at vi skulle klare skolen og ble det utfordringer med praksis, så var de med en gang på ballen og tok telefoner for oss, passet på at alle fikk noe de ønsket i utplassering, de var veldig på og ville hjelpe oss i å bli god og de hadde så mange kontakter i bransjen og erfaring fra masse ulike steder, vi merket at det var veldig god interessert i å hjelpe oss

Sitat TE2: Han (læreren) var veldig engasjert, så hver enkelt person, og hjalp de (elevene) videre hver enkelt og tror han hjalp veldig mange til å komme seg ut i arbeidslivet. Jeg opplever det fortsatt hvis jeg treffer han så er han interessert og spør om hvor jeg jobber, trivsel etc. Han er alltid oppdatert på hvor det er best å sende elevene.

Sitat TE1: For eksempel vi fikk øve mer og nok slik at vi følte oss mer sikker. Når noen var usikker på for eksempel filetering av fisk så ville de (lærerne) jo at vi skulle få lov til å gjøre det mer, at liksom, at folk ikke bare ble satt til de tingene de er gode på, men at de ble satt til ting de følte seg litt usikker på. På den måten kunne elevene føle seg mer sikker på kjøkkenet og hva de skulle gjøre.

Sitat TE2: "... han kunne se oss, liksom på hva vi likte og hva vi ikke likte."

Disse sitatene underbygger det begge de tidligere elevene ga uttrykk for. Gjennom detaljert kunnskap lærerne hadde om den enkelte bedrift, kunne de også tilpasse og tilrettelegge praksis og læreplass til hver enkelt elev. Den ene eleven sa blant annet at

uten hjelpen til å komme seg på kystvakten i praksis, så hadde hun kanskje ikke vært kokk i dag.

4.2.6 Kompetanse

Elevene ga uttrykk gjennom intervjuene for en sterk tiltro til lærenes faglige kompetanse. Det kan synes for oss som at tiltroen til lærenes sterke fagkunnskap både skapte en trygghet om at de fikk god kvalitet i opplæringen, men samtidig en tillit og respekt for lærerne som gode fagpersoner. I tillegg til faglig kompetanse ga intervjuobjektene uttrykk for at de opplevde lærerne som gode pedagoger som i stor grad evnet å skape gode relevante læringsarenaer og læringsmetoder som bidro til god læringseffekt.

Sitat TE1: "De hadde jo jobbet mange år på RM og jeg opplevde at de virkelig kunne sitt fag og det de holdt på med."

Sitat TE2: "De (lærerne) hadde så mange kontakter i bransjen og erfaring fra masse ulike steder."

Sitat TE2: Jeg tror vi lærte mye på grunn av all den praksisen vi har hatt, for jeg merket at vi har hatt veldig mye praksis på kjøkkenet og veldig god oppfølging av lærerne. Vi fikk stå å lage mat, vi hadde veldig mange arrangementer i løpet av et år og så hadde vi det slik at lærerne våre tok kontakt med privatpersoner slik at vi fikk være med på å lage mat til dem da.

4.2.7 Oppsummering av funn

Denne sammenfatningen vil bidra med å svare ut forskningsspørsmålet om hvilke forhold tidligere elever mener påvirker gjennomføringsgraden på RM. Som i forrige kapittel, ser vi at flere av kategoriene går inn i hverandre, overlapper og utfyller hverandre. Vi har i dette kapitlet sammenfattet disse forholdene i tre delkategorier.

For det første peker vår analyse på elevenes opplevelse av lærerne som et sentralt forhold for å lykkes med opplæringen på RM. Det som imidlertid slår oss, og som for oss kommer tydelig frem i intervjuene med tidligere elever, er at lærerens betydning gjennom å skape samhold i gruppen, gode relasjoner, deres faglighet, skape trygge rammer og tilrettelegge for den enkelte elev, står meget sterkt hos elevene vi intervjuet. Lærernes betydning tolker vi som mye mer avgjørende for elevene enn det lærerne kanskje er klar over selv. Det kan virke på oss som at læringsmiljøet er med på å bidra

til at elevene gjøres i stand til å kunne ta imot veiledning og realistiske forventninger på en konstruktiv måte og er med på å skape eierskap til opplærings situasjonen.

For det andre peker analysen på at elevene opplever at opplæringen er yrkesrelevant og det er en klar sammenheng mellom opplæringen på skolen og arbeidet ute i bedrift. Langt på vei settes elevene i stand til å utføre arbeidet ute i den enkelte bedrift som følge av opplæringen gjort på skolen. Den relevante opplæringen på skolen gjorde elevene tryggere når de skulle ut i praksis, elevene mestret i stor grad arbeidsoppgavene de ble satt til å gjøre og yrkeslivet stod godt til de forventningene elevene hadde til yrkeslivet når de kom ut i praksis.

For det tredje peker analysen på elevenes oppfatning av at de ble ivaretatt og hensyntatt gjennom tilrettelegging av opplæringen. Funn i analysen viser at elevene setter stor pris på blant annet lærernes kunnskap om praksisfeltet og deres nære samarbeid med de ulike bedrifter. Elevene ga uttrykk for at de i utplasseringer fikk tilrettelagte arbeidsplasser som både passet deres egen personlighet og faglighet. Lærerne var aktive i prosessen med å finne egnede lære plasser. I tillegg ble undervisningen på skolen i stor grad tilpasset den enkeltes forutsetninger og interesser gjennom undervisningsmetoder som bidro til at man kunne spille på enkeltindividenes styrker og svakheter. Funn viser at opplæringen ble lagt på elevenes premisser så langt dette lot seg gjøre.

4.3 Intervju av lærere

I dette kapitlet ser vi på de tre intervjuene av nåværende lærere på RM. Vi kaller de for L1 (lærer 1), L2 (lærer 2) og L3 (lærer 3).

4.3.1 Elevsyn

Gjennom intervjuene formidlet lærerne at det å vise elevene at de trodde elevene kunne få til noe og vise at alle elevene hadde et utviklingspotensial, var noe de var svært bevisste på. I innledningen skriver vi litt om hvilken elevgruppe dette er, og hvilket faglig utgangspunkt de fleste har. Vi var derfor spesielt interessert i hvordan lærerne gjennom ord og handling jobbet med elevens selvtillit og selv bilde. Vi forsøkte å stille spørsmål som utfordret lærerne til å reflektere over egen hverdag og om de kunne gi konkrete eksempler på elever med lav selvtillit og liten tro på egne ferdigheter og hvordan de eventuelt jobbet bevisst med å gi elevene tro på egne muligheter og evner?

Sitat L1: Ja, for det første så er vi ikke, hva skal jeg si, vi er ikke forutinntatt når elevene kommer. Mange av elevene som kommer inn på RM, kommer med en eller annen diagnose eller noen papirer. Det står ofte tydelig at vi må gjøre sånn og sånn og sånn fordi at denne eleven er vant med dette fra ungdomsskolen. Der har de for eksempel fått lov å sitte alene, de har ikke skrevet eller de har «ditt

eller de har datt». Vi har oversett mye av dette her og så har vi kjørt løpet vårt, vi har dannet oss et bilde selv av denne eleven.

Dette sitatet underbygger, slik vi ser det, en grunnleggende tro på at hver enkelt elev har et potensial, uansett hvilken diagnose eller lave grunnskolepoeng som eleven hadde med seg fra ungdomsskolen.

Sitat L2: Men også at mange ganger så blir eleven fremstilt mye verre enn de er, faglig og kognitivt. Og det har vi jo sett flere eksempler på. Så det å danne oss et eget bilde og bli kjent med eleven og ikke vær for forutinntatt på det som blir presentert - det tenker jeg kanskje går igjen hos oss.

Sitat L1: "For kompetansemålene er et uttrykk for mestring? Jeg tror det blant annet er det at de føler at de blir sett og de får vite ganske tidlig at de kan noe. De får troen på seg selv."

Disse to sitatene underbygger vårt inntrykk av en lærergruppe som er bevisste på måten de tar imot nye elever på, viser til tidligere erfaring og tidlig kommuniserer til den enkelte elev at de kan noe, de «fersker» de i noe de får til. Vi opplevde også en noe skjult kritikk mot ensidig å sette søkelys på kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen; «For kompetansemålene er et uttrykk for mestring?», altså en forståelse av kompetansebegrepet som noe mye videre enn kun læreplanmål. Disse lærerne hadde en klar formening om betydningen av den overordnede delen i læreplanen som peker på fagets formål og intensjon, men enn de ulike fragmentene som kommer til uttrykk gjennom læreplanmålene.

Sitat L2: "Ja jeg tror kanskje det med at noen har troen og ikke gir de opp, det tror jeg kanskje kan ha stor betydning, Ja ..., så tror jeg at vi kanskje er god på det med relasjonsbygging og at det har stor betydning for terskelen elevene har for å gi seg selv opp, det spiller inn."

Vi synes dette sitatet forsterker de øvrige sitatene vi har tatt med her fordi dette peker på sammenhengen mellom synet lærer har på eleven og synet eleven har på seg selv som igjen kan påvirke læring og utvikling hos eleven?

Sitat L1: "... men han var et typisk eksempel på en som var pakket inn i ett eller annet system på ungdomsskolen."

Vi avslutter denne kategorien med et sitat som viser denne lærerens skepsis til hvordan eleven har fått sin undervisning på ungdomsskolen. Det kan foreligge en underliggende

skepsis og noe som tenderer til litt forakt for spesialundervisning, diagnostisering og eneundervisning i dette sitatet. Gjennom samtalene ga alle lærerne uttrykk for skepsis til fokus på elevenes begrensinger istedenfor å lete etter deres potensial.

Helt til slutt i denne kategorien må vi ta med et sitat som gjenspeiler lærernes holdning og skepsis til utredninger og rapporter. Dette blir sagt på et internt møte blant RM lærerne i etterkant av et overføringsmøte mellom grunnskolen og videregående skole:

Sitat L1: "Det kan ikke være så galt som det der!"

Vi opplever at dette understøtter vårt inntrykk av lærere som har et grunnleggende positivt elevsyn og som tenker at alle elever har læringspotensial. Deres erfaringer gjennom mange år har også vist dem at uansett hvilket utgangspunkt elevene har hatt, så fantes det utviklingsmuligheter. Det gjelder å finne ut hvor dette potensialet ligger og hvordan de som lærere kan legge til rette for mestring og utvikling.

I sitatene pekes det på utredninger og rapporter. Dette er som oftest utredning og rapport fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i skolen. Lærerne gir uttrykk for skepsis og stiller tvil til kvaliteten og treffsikkerheten disse rapportene gir. Ofte har de opplevd at slike rapporter har mangler og i noen tilfeller feile konklusjoner som mer har hemmet enn fremmet elevens utvikling. I tillegg er disse lærerne kjent med mange rapporter, eksempelvis den store evalueringsrapporten som barneombudet tok initiativ til i 2017, som konkluderer med store svakheter i spesialundervisningen og retter kraftig kritikk mot dagens praksis i grunnskolen (Barneombudet, 2017).

Det siste sitatet blir derfor en slags oppsummering av disse lærernes skepsis og gir uttrykk for deres oppgitthet overfor vinkling i rapporten og oppramsing av begrensninger eleven har. Det er nettopp disse elementene vi opplevde at lærerne ville forbi i sin tilnærming til elevene og vi forstod det slik at de anså disse som læringshemmende og forhold som hindret elevens utvikling, både faglig, kognitivt og sosialt. Dette underbygges også av de sitatene som viser til at alle elever, uten unntak, skal lære i fellesskap og utvikle seg i samspill med sine medelever. Dette står ofte i sterk kontrast til det mange av disse elevene opplevde i grunnskolen, hvor eneundervisning og liten deltakelse i gruppefellesskapet mer var regelen enn unntaket, selv om veilederen til spesialundervisning fremhever at eneundervisning kun unntaksvis skal forekomme, i korte avgrensede økter ved særskilt behov for innlæring av nytt stoff.

4.3.2 Profesjonsfellesskap

Gjennom alle tre intervjuene kommer det frem et sjeldent sterkt samhold og samarbeid, både på samme trinn (vg1/vg2) og mellom trinn. Det er en naturlig del av hverdagen at lærerne diskuterer og drøfter elevutfordringer, de lærer av hverandre, støtter hverandre,

deler kunnskap og kompetanse og bygger hverandre opp, slik et av flere sitater forteller oss.

Sitat L3: "Men samtidig som at jeg har hatt klassen alene, både i teori og praksis, så har vi vært et kollegium som har diskutert elevene, selv om det er jeg som har jobbet med elevene i det daglige, så har vi diskutert elevene. Og der har jo jeg vært superheldig og hatt kolleger som har vært her mange år. Og de kommer med sine erfaringer."

Sitat L2: Sånn at vi har jo, ja vi har stadig en diskusjon, når du har det på det tyngste, og tenker at dette her er ikke mulig å få til, ja da må vi minne oss på, liksom at, husker du den eleven, husker du den, og så ja, vi gir ikke opp. Gang på gang på gang har vi elever som er i lære og fikk fagbrev og hele pakken, som vi i utgangspunktet tenkte ikke ville klare det.

Gjennom refleksjon og det å hente frem tidligere suksesshistorier, inspirerer og motiverer de hverandre og deler hvilke pedagogiske grep som tidligere har fungert. Det fremstår for oss at samhandlingen og møtene på RM fremstår som svært elevsentrert, hvor søkelyset på gjennomføringsgrad er stort.

4.3.3 Relasjon

I alle tre intervjuene fikk vi et sterkt inntrykk av at lærerne anså det som svært viktig å bygge gode og sterke relasjoner til hver enkelt elev.

Sitat L3: Før man begynner å stresse med det faglige og skal kjøre på med pensum og hele det teoretiske opplegget - Hvis du ikke har de med deg, har god humor og fått senket skuldrene, og i den delen har fått roet de ned, så er det ingen vits, eller jeg skal snakke for meg selv, jeg føler ikke at det er noe vits å begynne på det faglige og det har vist seg at når de faglige farlige tingene blir tonet ned og elevene blir trygge på deg, ja da er fundamentet der.

Slik vi forstod denne læreren og gjennomgående i alle tre intervjuene, så jobbet de svært aktivt og bevisst med relasjonsbygging. Under 4.3.1 viser også ett av sitatene at de anser seg selv som rimelig dyktige på dette området.

På grunn av et ofte svært krevende utgangspunkt faglig hos mange elever, så mislykkes naturligvis en del elever i ulike fag og i prøvesituasjoner. En av lærerne uttrykker seg

slik når han utdyper noe om hvordan de tenker og behandler elever som sliter på skolen:

Sitat L1: "Han satset kanskje noen ganger litt høyere enn det han klarte og så måtte vi bare, ja vi måtte klare å bygge han opp etter at han kanskje hadde mislykket med noe, ofte i tett dialog med foreldrene. Vi kunne i en fase kun være takknemlig for at han kom på skolen- ikke kjefte for at han kom for seint."

Det er mange sitater vi kunne plukket ut for å underbygge inntrykket av måten lærerne jobbet systematisk for å bygge gode relasjoner til elevene. Dette sitatet fra L3 peker på det å bli sett, vist tillit, grobunn for motivasjon, men også det å stille krav til elevene som elementer i relasjonsbygging.

Sitat L3: Hvis en elev føler at hun både blir sett og hørt, blir vist tillit, man har trua på dem (elevene), ikke sant, så er terskelen mye høyere for at de strekker seg lengre også. Det at de har motivasjon for å, ja bare det å komme på skolen, at det er noen som faktisk bryr seg om at de faktisk kommer eller ikke på skolen. Det er også motivasjon i at de får tydelige krav som stilles til dem, og at de skal få troen på å klare å gjennomføre alt.

Vi tolker at humoren brukes bevisst og med stor respekt for den enkelte elev. Humor og ironi er kraftfulle virkemidler og balansegangen kan oppleves smal. Vårt inntrykk er at disse lærerne, og spesielt en av dem behersker denne kunsten til fulle.

Sitat L1: Vi tuller og tøyser med disse elevene og holdt på å si er på en måte litt barnslig med disse elevene. Og vi har muligheten for det, spesielt i praksis. Jeg bruker personlig veldig mye humor- ja den funker. Når jeg finner fram til de stive ansiktene som sitter i klassen der til å begynne med, også får humoren fram så føler jeg at jeg har lyktes. Ikke med alt da, men har truffet noe hos elevene, har fått til en kommunikasjon med dem.

Tanken bak dette hos lærerne er at gjennom humor og god stemning fjerner de noe av ansentheten, frykten og sperrene flere av disse elevene bærer på i forhold til skole, opplæring og klasseromssituasjonen. De leter på en måte etter muligheter for å fjerne elevenes mentale sperringer, noe som igjen skal bidra til læring. På den andre siden ga lærerne inntrykk av at de var tydelige med tanke på forventninger og krav til elevene.

4.3.4 Tilhørighet

Som vist tidligere i oppgaven, har mange av disse elevene opplevd utenforskap, få venner og liten grad av tilhørighet til sin gruppe og sine medelever. Tapsopplevelsene faglig har i mange tilfeller blitt forsterket gjennom dette. I intervjuene opplevde vi lærere som hadde en klar tanke om at inkludering og gruppetilhørighet var svært viktig for elevenes læring og utvikling.

Sitat L2: Vi stigmatiserer ikke den eleven i klassen, vi henger ikke over han/hun, men hjelper alle sammen slik at tilpassingen «drypper» på alle. Slik tror jeg at den eleven som kanskje har en følelse av å være litt utenfor og har en ressurs med seg (spesialundervisning- red. anm.), det blir tonet ned litt selv om vi har det i bakhodet og vi følger med alt som skjer i klassen, men eleven er en del av gruppa. Vi skifter en del på gruppene og det blir stadig nye grupper som samarbeider og alt slikt. Det er en del av tilpasningen, den skjer ikke ved at vi fotfølger eleven, men at vi prøver å sosialisere de mest mulig slik at de får gruppetilhørighet og de føler seg som en del av klassen.

Slik vi oppfattet denne læreren og de øvrige lærerne, så jobbet de systematisk med det å skape gruppetilhørighet, slik at alle skulle oppleve at de var en del av gruppen, fikk venner og at læringen skulle skje i samspill med andre elever.

Sitat L3: "De (elevene) fikk lov til å sitte alene på ungdomsskolen."

Dette underbygger vårt inntrykk av lærere som var meget bevisste på at samhold og læring skal skje i et fellesskap og at alle elever, uansett utgangspunkt, skulle delta i gruppefellesskapet og ha det som sin læringsarena.

4.3.5 Tilrettelegging

I læringsarbeid og vurderingsarbeid er det viktig å klarlegge hva eleven kan, at eleven blir bevisst det selv og gjennom dette kan se hva som skal til for å få faglig utvikling.

Lærerne var svært opptatt av å danne seg et bilde av eleven, lete etter potensial, vurdere realistiske målsetninger og tidlig tenke lærebedrift. Flere av disse elevene hadde ambisjoner som lærerne, ut fra elevenes forutsetninger og utfordringer, ikke trodde var realistiske.

Sitat L3: "Jeg selv er jo tydelig på at man er jo nødt til å sette noen mål og så jobbe i lag mot det. Og så både i undervisning og underveis i samtala og fagsamtala med eleven tydeliggjøre at nå er du her og så skal vi jobbe oss videre nå."

Dette sitatet underbygger også inntrykket vi fikk av lærere som jobber målbevisst med elevens utvikling, utnytter både formelle og uformelle vurderingssituasjoner og som sammen med eleven jobber med tydelige målsetninger og bevisstgjøring av hva som skal til for å fremme utvikling og læring.

Alle elever har behov for struktur og gode rammer i læringsarbeidet. Svakt presterende elever, og i dette tilfellet mange svært svake elever teoretisk, har ekstra behov for struktur og forutsigbarhet i hverdagen. Gjennom intervjuene fikk vi forståelsen av at gjennom å finne ut hvor eleven står, så planlegges opplæringen automatisk ut fra dette. Vi har valgt å ta med et sitat som synliggjør læringsprosess og tenkt progresjon hos en svak elev.

Sitat L3: "Om det er slik at eleven kun får til å skrelle den gulrota akkurat nå, så skal vi jobbe oss videre til at eleven faktisk klarer å få laget hele suppen hvor han/hun skal bruk den gulrota. I tillegg skal eleven ha klart å rydde opp etter seg også."

Gjennom realistisk ståsted og realitetsorientering hos eleven selv, legges grunnlaget for progresjon og struktur i læringsarbeidet. Sitatet ovenfor viser hvor lavt lærer i ekstreme tilfeller må gå faglig og peker på en pedagogs forståelse av hvordan hver enkelt elev må bygges opp og tilrettelegges for. På denne måten tenker de at hver enkelt elev kan nå sitt potensiale.

I alle intervjuene ble det pekt på overgangen mellom skole og lærebedrift som et avgjørende forhold for at elevene skulle lykkes i å fullføre utdanningsløpet og få fagbrev. Det ble nevnt av alle lærerne at allerede tidlig på VG1 startet de (lærerne) å tenke på hvor hver enkelt elev kunne passe i yrkeslivet, hvilken praksisplass som kunne passe eleven de to årene de var på skolen og hvordan de målrettet kunne jobbe sammen med eleven mot et mer langsiktig mål. Dersom eleven hadde spesielle utfordringer jobbet lærere på ulike trinn ekstra med overføring av kunnskap, tilrettelegging, praksisnær undervisning og oppfølging underveis.

Det kom tydelig frem i intervjuene at spesielt en av lærerne hadde spisskompetanse på dette feltet. Han hadde detaljert kunnskap om den enkelte bedrift og mulige lære plasser i hele regionen. Denne læreren var også ansvarlig for opplæringen av lærebedriftene som tar inn lærlinger i hele fylket og holder 15-20 kurs pr år. Det ble fremhevet av lærerkollegene at denne personen var svært viktig for at elevene fikk praksisnær opplæring, riktig lære plass og en ekstremt tett oppfølging underveis i yrkesutplasseringen.

Samhandlingen mellom skole og lærebedrifter fremstår også som god. Tett dialog, evaluering underveis og i etterkant av utplasseringer, samt tydelige forventninger og forventningsavklaringer mellom elev, skole og bedrift trekkes også frem i alle tre intervjuene.

Sitat L2: "Jeg kjente til kjøkkensjefen i aktuell bedrift, i et annet fylke enn Nordland."

Sitat L2: Hvorfor endte det slik: Jo fordi jeg kjente denne kjøkkensjefen og jeg så for meg at denne mannen var kanskje en type som visste hvordan han skulle håndtere denne gutten for å få han til å forstå spillereglene i arbeidslivet- ikke det faglige. Hadde han blitt sendt til noen andre hadde han sannsynligvis blitt kjørt rett i grøfta og praksisveileder ville sagt at han vil jeg ikke ha.

Sitat L3: "Noen av oss ser ting som andre ikke ser, altså når jeg får en klasse og ser gutter/ jenter så tror jeg at vi/noen av oss har en evne til å se og vi vet veldig godt hva som kreves på de forskjellige plassene i yrkeslivet."

4.3.6 Oppfølging

I punkt 4.3.5 pekte lærerne på tilretteleggingen i overgangen mellom skole og lærebedrift som svært viktig for at elevene fullfører utdanningen sin og får fagbrev. Vi ønsker også å trekke frem den særskilte oppfølgingen flere av elevene fikk i perioden de er utplassert. Lærer 3 sa for eksempel at enkelte elever må de forberede svært grundig gjennom mange samtaler, kjøre ut på arbeidsplassen, snakke med kjøkkensjefen og lage tydelige avtaler. Det kommer også frem at lærerne flere ganger tar ekstra enesamtaler med utvalgte lærebedrifter. Her diskuterer de elever med særskilte utfordringer, drøfter hvilke rammer som må på plass, hvilke tilpasninger de må gjøre og ikke minst hvordan enkelte elever må behandles for å kunne lykkes. I tillegg har de enesamtaler med eleven og forbereder og motiverer eleven til å yte maksimalt. Vi tar med to sitater som peker på graden av oppfølging og den sterke viljen til å prøve alt for å få eleven gjennom opplæringsløpet.

Sitat L1: "Jeg avtalte å ringe eleven hver dag, også i helgene, klokken 17.00- kun for å høre hvordan dagen hadde vært, avklare ting som eventuelt hadde oppstått og motivere for videre arbeid."

Sitat L1: Foreldrene holdt på å gi opp, selv var han på tur å gi opp, og jeg tror flere her kanskje ikke så helt lyst på det. Men det at eleven, eh, eh ... men han sendt melding eller ringte meg i etterkant og takka så mye for at vi faktisk trodde på han og ikke ga han opp. Jeg tror, ja jeg tenker at det finnes alltid et håp. For noen ser de underveis at de har valgt ei feil retning (feil utplasseringsbedrift),

men vi skal i alle fall ha prøvd det som er å prøve før vi utelukker det, og vi lyktes i alle fall med denne eleven.

Sitat L2: "Når vi skal ha eleven ut, kjører vi sammen med eleven til arbeidsplassen, sånn at eleven blir kjent og vi får tatt ned stressnivået, slik at de ikke blir redd for å starte første arbeidsdag."

Sitat L2: "Enkelte elever ringer vi hver eneste dag for å følge opp- også i helgene. Opplevs som ekstremt viktig for oppfølging, trygge eleven, avdekke utfordringer, være i forkant."

4.3.7 Oppsummering av funn

Denne sammenfatningen vil bidra med å svare ut forskningsspørsmålet om hvilke forhold lærerne mener påvirker gjennomføringsgraden på RM. Som nevnt tidligere, ser vi at flere av kategoriene går inn i hverandre, overlapper og utfyller hverandre. Vi har sammenfattet disse kategoriene i fire hovedfunn.

I vår analyse fremstår lærernes elevsyn som et viktig forhold. Vi begrunner gjennom funnene, og lærernes utsagn som peker på en sterk forventningstro opp mot hver enkelt elev. I faglitteraturen kalles dette pygmalion-effekten eller Rosenthal-effekten, som altså representerer en svært lite forutinntatt holdning til elevene med store utfordringer, og en grunnleggende holdning til å lete etter det positive i hver enkelt elev og forsterke det. Videre peker flere av funnene på det å se hele eleven, det vil si å ikke bare måle elevens verdi og muligheter opp mot læreplanmål, men også opp mot den overordnede delen i læreplanen. I tillegg viser flere av funnene et elevsyn som innebærer inkludering i fellesskapet for alle elever, hvor deltakelse i klassefelleskapet er svært viktig og motvirkning mot stigmatisering og eneundervisning er fremtredende.

Analysen peker videre på tilrettelegging i overgangen mellom skole og lærebedrift som et kritisk forhold. Flere av funnene peker på en særdeles bevisst holdning og strategi til hvordan hver enkelt elev skal komme seg ut i arbeidslivet. Mange av elevene på RM har sammensatte utfordringer og arbeidet som lærerne gjør, både internt mellom lærerne og opp mot hver enkelt elev anser vi som svært viktig. Det ble pekt på kunnskap og oversikt over praksisfeltet, tett og nært samarbeid mellom skole og lærebedrifter og personlig kjennskap til mange av kjøkkensjefene. I tillegg kommer det frem at lærerne spiller en aktiv rolle i arbeidet med å skaffe riktig praksisplass til hver enkelt elev, skolen hjelper eleven og blir ofte med ut for å møte aktuelle lærebedrifter.

Funnene i analysen peker på at lærerne ser opplæringsløpet i et langt perspektiv. Lærerne har en helhetlig plan for opplæringen, hvor relevansen styrkes gjennom det

tette samarbeidet mellom skole og bedrifter. Den kollektive orienteringen i lærerkollegiet, gjennom tett samarbeid, ivaretar bedre elevens behov og gjør at tilpasningen til hver enkelt elev styrkes.

Alle lærerne viser i intervjuene til hvordan de systematisk bygger relasjoner med elevene. Gjennom god og tett dialog med den enkelte elev, respektfull kommunikasjon og utstrakt bruk av humor bygger lærerne tillit og nære relasjoner med elevene. Det kommer også frem at lærerne stiller tydelige krav og har forventninger til elevene og at klasseledelsen preges av dette. Gjennom arbeidet med å skape trygge rammer og god tilpasning er ønsket å øke motivasjonen og lærelysten hos elevene.

4.4 Hovedkategorier

Hvert enkelt utvalg representerer, som tidligere nevnt, våre tre forskningsspørsmål; Hvilke forhold mener nåværende elever, tidligere elever og lærere påvirker gjennomføringsgraden på RM?

Vi vil i dette kapitlet ta for oss underkategorier fra de ulike utvalgene vi gjennom intervjuer har hentet data fra. Vi har valgt å samle faktorene for hvert forskningsspørsmål inn i to hovedkategorier, pedagogiske forhold og psykologiske forhold.

4.4.1 Pedagogiske forhold

Tilbakemeldinger vet vi har stor betydning for læring. Gjennom våre intervjuer ga både nåværende og tidligere elever av uttrykk for at tilbakemeldingene bidro til å fremme læring gjennom å skaffe oversikt hvor de var i sin læring, hvor de skulle i sin læring og hva de burde gjøre for å komme videre i sin læring. Tilbakemeldingene opplevdes som konstruktive og ga elevene informasjon om hva de mestret og hva de burde gjøre for å bli bedre i faget. Vi tolker at elevenes opplevelse av mestring og at tilbakemeldingene pekte framover, såkalte framover-meldinger, hadde stor effekt for læringen, men påvirket også elevenes indre motivasjon og selvfølelse.

Lærerne var bevisste på å danne seg et godt bilde av elevene, fremme realistiske målsettinger og tilrettelegge opplæringen slik at hver enkelt elev fikk utbytte og progresjon i læringsarbeidet. Lærerne ga spesielt uttrykk for at tilrettelegging i overgangen mellom skole og lærebedrift var et avgjørende forhold for at elevene skulle lykkes i å fullføre utdanningsløpet og få fagbrev. Dette kom til uttrykk gjennom at lærerne tidlig på VG1 reflekterte over hvor hver enkelt elev kunne passe i yrkeslivet og hvilken praksisplass som kunne passe hver enkelt elev. Elevene opplevde at lærerne hadde god kjennskap til næringslivet og hadde et godt nettverk som gjorde det mulig å tilrettelegge praksisen for den enkelte elev. I opplæringssituasjoner på skolen ga elevene uttrykk for at lærerne, gjennom sin oversikt over hver enkelt elev, tilrettela opplæringen slik at det ga dem mulighet for å utvikle kompetanse på områder de kanskje ikke behersket så godt.

Elevene opplevde også at opplæringen på skolen hadde en sterk relevans til det arbeidet de ble satt til ute i den enkelte bedrift, noe som bidro til at de følte seg tryggere når de skulle ut i praksis og mestret de arbeidsoppgavene de ble satt til å gjøre.

Et forhold som vi ønsker å ta med inn i drøftingsdelen er den særskilte oppfølgingen flere av elevene fikk av lærerne. Dette kom spesielt til uttrykk gjennom at lærerne investerte betydelig med tid på elevene rundt utplasseringsperioder der de hadde mange og lange samtaler med aktuelle lærebedrifter om hvilke rammer som måtte være på plass, hvilke tilpasninger de måtte gjøre og hvordan enkelte elever måtte behandles for å kunne fungere og lykkes med sin utplassering. I tillegg hadde lærerne samtaler med hver enkelt elev for å forberede dem på møtet med lærebedriften og hvilke forventninger som måtte innfris for å kunne yte maksimalt.

Gjennom intervjuene av lærerne kom det frem at lærerkollegiet hadde et sterkt utviklet samarbeid og reflekterte i felleskap omkring læringsarbeidet på avdelingen. Dette tolker vi som at arbeidsformen var en kontinuerlig prosess som både kritisk og konstruktivt bidro til refleksjon over det lærerne i felleskap gjorde, men også hva den enkelte lærer gjorde. Dette tolker vi som et godt utviklet profesjonsfellesskap som bidrar til å utvikle læringsarbeidet på avdelingen. Arbeidsformen virket også oppbyggende på de ansatte og opplevdes som støttende i arbeidet.

4.4.2 Personlige og relasjonelle forhold

Relasjonen mellom elevene og lærerne var svært god. Elevene ga uttrykk for at de opplevde lærere som involverte seg sterkt i deres hverdag, mye mer enn de tidligere hadde opplevd i grunnskolen. Vi tolker elevenes utsagn rundt lærernes kunnskap og kompetanse som et viktig bidrag til at de får tiltro til lærerne og et bidrag til å skape gode relasjoner. De trakk også frem at lærerne på RM var opptatt av elevene utenfor skolen og livene deres generelt. Tidligere elever trakk spesielt frem lærerens betydning gjennom å skape samhold i gruppen, bidra til gode relasjoner og trygge rammer for den enkelte elev. Dette mente de var avgjørende for å lykkes med utdanningen.

I analysen viser vi hvordan lærerne systematisk bygger relasjoner med elevene. Gjennom god og tett dialog med den enkelte elev, respektfull kommunikasjon og utstrakt bruk av humor bygger lærerne tillit og nære relasjoner. Det kommer også frem at lærerne stiller tydelige krav og har forventninger til elevene og at klasseledelsen preges av dette.

Tilhørighet er et funn som alle tre utvalgene peker på som viktige forhold som påvirker gjennomføringsgraden på RM. Elevene peker på små grupper og nære bånd mellom elevene som skaper samhold, respekt for hverandres styrker og svakheter samt fokus på trivsel i elevgruppen. Lærerne var særdeles bevisste på at alle elever hadde sin naturlige plass i fellesskapet og opplæringen skulle skje, uten unntak, i gruppefellesskapet. De fokuserte på samarbeidsoppgaver og bygging av vennskap innad i gruppene.

Motivasjon er et forhold som kun nåværende elever peker direkte på, men indirekte peker alle utvalgene på dette forholdet som viktig. Mange av disse elevene er, slik vi

viste til i innledningen av oppgaven, faglig svak med mange fag de ikke har fått vurdering i fra grunnskolen. De sier i intervjuene at interessen og gleden ved å gå på skolen har økt, de liker det praktiske, koser seg med matlaging og har opplevd både anerkjennelse og økt kompetanse rundt eget arbeid på kjøkkenet. De fremhever at de er litt stolt av at familien "maser" på dem om å lage mat i ulike anledninger.

Mange av elevene opplevde at de fikk et personlig forhold til lærerne og ga uttrykk for at de opplevde at lærerne var oppriktig interesserte i hver enkelt av dem. De fikk tilbakemeldinger som ga dem tro på at de kunne noe og det bidro til lærelyst og motivasjon.

Videre kom det frem at elevene fikk konstruktiv kritikk og de ble utfordret til å tenke selv. Når de gjorde noe feil, ga elevene uttrykk for at de ble rettleidet med respekt og alltid med en rettleiding for hvordan de skulle forbedre seg. Disse positive forventningene og hyppig ros for utført arbeid sier de er viktig.

I analysen av intervjuene med lærerne, kom det frem en svært høy bevissthet om måten de møter elevene på. De gir uttrykk for en sterk overbevisning om at hver enkelt elev har læringspotensial og de viser en sterk vilje til å lete etter dette potensialet.

I sum peker disse funnene mot forventningstro, forholdet som i psykologien er kjent som Pygmalion- effekten eller Rosenthal- effekten. Her pekes det på at troen, forventningene og ulike måter å se en persons verden på, har en betydelig innflytelse på personens atferd og resultater.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte våre resultater opp mot relevant teori med hensikt i å svare ut vår problemstilling. Vår drøfting kan grovt deles opp i fire hovedområder. I første del drøfter vi våre funn opp mot teori om tidligere forskning og elevenes tidligere skoleprestasjoner. I andre del drøfter vi våre funn opp mot teori som omhandler elevperspektivet. I tredje del drøfter vi våre funn opp mot teori som omhandler lærerperspektivet. I fjerde del drøfter vi våre funn opp mot teori knyttet til perspektiver på ledelse.

I vår avslutning av drøftingskapitlet vil vi oppsummere og samle essensen i drøftingen med mål om å svare ut vår problemstilling.

5.1 Våre funn i analysen i lys av tidligere forskning

Vi vil i dette kapitlet drøfte våre resultater i undersøkelser opp mot teori rundt tidligere forskning på frafall i skolen. Vi har tidligere i vårt teorikapittel omtalt de ulike begrepene som beskriver situasjoner der elevene avslutter sin videregående skolegang. Vi vil gjennom drøftingen se nærmere på likheter og ulikheter i trekk hos elever og lærere i vår undersøkelse og tidligere forskning på frafall i skolen. Som nevnt i vårt teorikapittel har mye av den tidligere forskningen rettet søkelyset på hvorfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring. Markussen og Seland (2012) viser til at det er hele 22 begreper som omtaler hendelser og årsaker som er utløsende for at unge velger å avslutte sin skolegang. Tidligere forskning har i stor grad rettet seg mot hvilke typer elever som er i risikozonen for så å kategorisere de som ikke fullfører ut fra årsaker på makronivå.

5.1.1 Tidligere skoleprestasjoner

Elevene på RM har mange av trekkene som tidligere forskning viser til som årsaker til frafall. Vi har tidligere vist at elevene som går på RM statistisk sett i gjennomsnitt har over 6 poeng lavere karakternivå med seg inn fra grunnskolen, sammenlignet med Nordland fylke og resten av landet. Ifølge Høst et.al. (2015) er dette en nasjonal trend som gjelder for programområdet og pekes på som et vesentlig forhold for lav gjennomføring. Gjennom våre intervjuer med elevene på RM kom det frem at mange av disse elevene ikke hadde med seg særlig gode opplevelser fra ungdomsskolen. Elevene viste også til lave skoleprestasjoner i grunnskolen som følge av høyt fravær, lav motivasjon og de hadde i liten grad nære relasjoner til lærerne.

Alexander et.al (1997) viser i sin forskning til at opplevelsen fra grunnskolen har stor sammenheng med fullføring av videregående opplæring. Markussen et al. (2008) peker blant annet på høyt fravær og lav motivasjon i grunnskolen som medvirkende årsaker til frafall i videregående opplæring og at svakt presterende elever med lave grunnskolepoeng fra grunnskolen har vesentlig lavere gjennomføringsgrad på videregående skole Dette sammenfaller godt med elevene i vår undersøkelse og ut fra

dette skulle en kanskje tenke seg at elevene hadde et meget dårlig utgangspunkt for å fullføre opplæringen.

Markussen (2010) viser i sin studie på 16-18 åringer at det er mange variabler som bidrar til frafall, men at det er umulig å peke på et forhold som har størst betydning. I vår studie ser vi på forhold som har betydning for gjennomføring. Det kan for oss virke som at selv om flere av forholdene som omhandler tidligere skoleprestasjoner, og som tidligere forskning peker på som sterke bidrag til frafall er opplevd av elevene på RM når de gikk i grunnskolen, så kan det se ut som at andre forhold, dersom de virker positivt, utligner de negative variabler og hindrer frafall som resultat.

5.1.2 Psykiske og fysiske utfordringer

Anvik og Eide (2011); Anvik og Gustavsen (2012) samt Markussen og Seland (2012) peker i sine studier på helseutfordringer og psykiske årsaker til at elever slutter på skolen. Vi kom i vår undersøkelse lite inn på dette under intervjuene med elevene, men flere av elevene ga uttrykk for at de hadde nære relasjoner til både med elever og lærere på RM. Elevene omtalte spesielt lærere som gode samtalepartnere og noen de kunne snakke med når ting var vanskelig.

Anvik og Eide (2011); Anvik og Gustavsen (2012); Markussen og Seland (2012) viser i sine studier at utenforskap er en sterk medvirkende årsak til at flere elever har frafall fra videregående opplæring. Utenforskap vil også kunne påvirke personers psykiske helse. På RM opplevde elevene å bli sett og lærerne var opptatt av elevene, også utenom det faglige. Den sterke gruppetilhørigheten, sterke relasjoner mellom elever og lærere og følelsen av å «bli sett» på avdelingen, kan være en bidragsyter til å redusere psykiske helseutfordringer elevene kunne være eksponert for å utvikle.

En interessant observasjon i våre intervjuer er at lærerne viste til flere situasjoner der elevene som startet på RM ofte hadde store helseutfordringer, både psykisk og fysisk.

Lærerne viste til tilfeller der elevene kom fra grunnskolen med utredninger, anbefalinger og vedtak om spesialundervisning. I overgangsmøter ble det ofte gitt beskrivelser av elever med store helseutfordringer og behov for spesialundervisning. Lærerne møtte elevene med blanke ark, uten å ta for mye hensyn til de behovene som var beskrevet i overgangsmøter og dokumentasjon fra grunnskolen. Utsagn som «vi ser forbi rapportene» og «vi ønsker å møte elevene med blanke ark», er eksempler på dette. Kanskje bidrar dette til at elevene på RM kommer ut av et mønster skapt i grunnskolen, der fokuset nødvendigvis ikke var utvikling og læring, men heller tilpasning av en tilstand som begrenset elevenes evner og potensial for læring. Intensjonen til lærerne på RM var å best kunne analysere hva eleven faktisk kunne få til og mestre, uten at de la begrensninger på eleven ut fra sakkyndige rapporter, på denne måten kunne lærerne tilpasse undervisningen slik at elevene fikk motivasjon gjennom mestringsopplevelser de tidligere ikke hadde. Dette igjen vil kunne påvirke elevenes psykiske helse positivt.

5.1.3 Ambisjoner om videre utdanning

Alle de nåværende elevene vi intervjuet ga uttrykk for at de hadde et klart mål om å fullføre og få fagbrev som kokk. Dette på tross av at de samme elevene ikke ga uttrykk for hverken å være spesielt interessert i matlaging og det å skulle bli kokk når de startet på studiet. «Jeg hadde hørt mye bra om programområdet», ga en av elevene uttrykk for og oppsummerer kanskje motivene elevene hadde når de startet. Videre viser statistikk at elever som starter på RM har lave grunnskolepoeng, noe som bidrar til at mange av elevene som kommer inn på RM har utdanningsprogrammet på 2. eller 3. valg, men på grunn av lav poengscore er dette det eneste studiet de kommer inn på.

Vår statistiske oversikt viser at en høy andel av elevene som går på utdanningsprogrammet RM fullfører og består opplæringen ved vår skole eller får bestått fagbrev etter endt læretid. Markussen et al. (2008) viser til at blant annet engasjement og ambisjon om videre utdanning, både fra foresattes og elevens side påvirker graden av gjennomføring i videregående skole positivt. Det virker på oss som om elevene på RM underveis i skoleløpet utvikler både engasjement og ambisjoner rundt sin egen skolegang. Relevant og praksisnær opplæring er avgjørende for gjennomføringsgraden (Markussen et al., 2008), og elevene på RM uttrykker at det er en klar sammenheng mellom opplæringen på skolen og det de opplever ute i bedriftene i praksis. Dette er nok et medvirkende forhold som påvirker elevenes engasjement positivt og styrker deres ambisjon om å fortsette utdanningen og komme ut i arbeid som kokk. Elevene opplever også stolthet over egne prestasjoner på kjøkkenet, spesielt gjennom anerkjennelse fra familie og venner over deres ferdigheter.

Markussen et al. (2008) viser samtidig at frafallet på yrkesfaglige programområder er høyere enn på studieforbereende programområder, dette mye på grunn av møtet med arbeidslivet i stor grad ikke står til elevenes forventninger. Lærerne uttrykte i sine intervjuer at de brukte mye tid på å tilrettelegge blant annet utplasseringsbedrifter til den enkelte elev slik at elevens forutsetninger i best mulig grad ble hensyntatt. Motivet for dette var blant annet at elevene skulle oppleve mestring og gode opplevelser i møtet med næringen. Denne tilretteleggingen bidro nok sterkt til at elevene i stor grad opplevde skolen som en god læringsarena for å mestre yrkeslivet, men også arbeidet på skolen bidro til at opplevelsene elevene fikk når de kom ut i næringslivet, stod til deres egne forventninger til næringslivet.

5.1.4 Struktur og ytre rammer

Markussen et al. (2008) viser i sine studier at de ytre rammene som selve skolesystemet preges av, gjennom struktur, fag og timefordeling, fokus på teori og i mindre grad praktisk opplæring, er årsaker til frafall i videregående skole. De ytre rammene bidro til at elevene ikke opplevde mestring og opplæringen hadde liten relevans til arbeidslivet. Både elever og lærere gir i sine intervjuer uttrykk for hvordan de opplever de ytre rammene for opplæringen på RM. Elevene gir uttrykk for at skolearbeidet er praktisk rettet. De nevner og forstår at noe teori er nødvendig, men at denne teorien nesten alltid settes sammen med praktisk arbeid.

Elevene arbeider i tillegg i skolesammenheng med planlegging og gjennomføring av ulike arrangementer, som selskap, avslutninger mm. Vi tror denne måten å undervise på

kanskje bidrar til å viske ut skillene mellom fag og åpner opp timeplanen slik at skoledagen i stor grad blir praksisrettet og på en god måte avspeiler det næringslivet de en gang skal ut i. Elevene uttrykker stor tilfredshet med å jobbe i grupper som har ansvaret for både planlegging, gjennomføring og evaluering av skolearbeidet. Denne måten bidrar nok i stor grad til å viske ut rammene som elevene tidligere har oppfattet skolen som, samtidig som at dette er nært måten det jobbes på ute i arbeidslivet.

5.1.5 Elev -og lærerrelasjon grunnskole og videregående.

Det er forsket en del på betydningen av lærer- og elevrelasjon, ifølge Federici og Skaalvik (2017). Flere internasjonale studier av Katz et al. (2009); Skinner et al. (2008); Wentzel et al. (2010) peker på at kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan få stor betydning for læringsutbyttet og den helhetlige opplevelsen av skolen. Både lærere og elever i vår undersøkelse gir uttrykk for at forholdet elevene mellom og forholdet mellom lærere og elever er av meget god kvalitet. Ingen av elevene har gjennom intervjuene gitt uttrykk for misnøye med medelever og alle elevene omtaler lærerne positivt og med stor respekt for jobben de gjør.

Federici og Skaalvik (2017) viser til at relasjon er et avgjørende forhold for motivasjon og helhetlig opplevelse av skolen, og er knyttet til to forhold: - For det første til elevenes opplevelse av sosial støtte fra lærerne og for det andre til elevenes opplevelse av tilhørighet til skolemiljøet. Som nevnt tidligere opplever elevene vi intervjuet en sterk støtte fra sine faglærere og det gir grunnlag for å tro at denne støtten langt på vei bidrar til økt motivasjon hos elevene. Elevene opplever at miljøet dem imellom er bra, men de trekker i liten grad inn relasjonen til medelevene når de skal beskrive hvordan hverdagen på RM fortøner seg. Elevene nevner også i liten eller ingen grad det øvrige skolemiljøet i denne sammenhengen. Ut fra dette er det grunnlag for å tenke at det er den sosiale støtten elevene opplever fra lærerne, som bidrar til økt motivasjon hos elevene.

Skaalvik og Skaalvik (2018); Patrick et al. (2011) deler begrepet sosial støtte inn i emosjonell støtte og instrumentell støtte og hevder at disse to typene for støtte henger sammen. Begge typer støtte kommer frem under intervjuene med elevene og stemmer godt overens med tidligere forskning. Den instrumentelle støtten kommer frem gjennom at elevene beskriver lærerne som tydelig i sin tilbakemelding samtidig som at forventningene om hva elevene skulle kunne mestre lå innenfor det som var mulig.

Den emosjonelle støtten er nok det som kommer tydeligst frem gjennom intervjuene med elevene. Elevene føler seg respektert, verdsatt, anerkjent, trygge og oppmuntret av sine lærere. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018); Patrick et al. (2011) vil opplevelsen av emosjonell og instrumentell støtte bidra til at elevene er mer engasjert, oftere tar initiativ og setter seg høyere mål. Trolig er det disse forholdene med på å påvirke gjennomføringsgraden positivt for elevene på RM.

Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på at opplevelsen av støtte og tilhørighet synker jo eldre elevene blir, dette trolig blant annet fordi økende alder, vanskelighetsgrad, fysiologiske endringer elevenes evne til egenrefleksjon bidrar til å påvirke deres opplevelse og behovet for både tilhørighet og støtte. I vår undersøkelse kan vi ikke se tegn til at elevenes opplevelse av sosial støtte reduseres utover skoleløpet. Tvert imot kan det se ut til at opplevelsen bare øker gjennom hele perioden. Flere av elevene

uttrykte stor støtte fra faglærerne gjennom læretiden, etter at de var ferdig med opplæringen på skolen. Trolig kan dette skyldes den oppmerksomheten faglærerne på RM hadde på dette punktet og lærernes store oppmerksomhet ble i større grad oppdaget av elevene gjennom økt modenhet.

5.2 Elevperspektivet

Vi vil i dette kapitlet drøfte forhold som elevene peker på og som virker positivt for deres motivasjon for skolegangen på RM. De forholdene som elevene peker på vil vi drøfte i lys av relevant teori med mål om å belyse vår problemstilling, sett fra elevperspektivet.

5.2.1 Indre motivasjon for skolegang

Gjennom intervjuene med elevene kom det frem at de i liten grad var særlig motivert for skolegang generelt, og opplevelser i grunnskolen bidro til at elevene hadde lav motivasjon. I følge Deci og Ryan (1985) er motivasjonen ikke noe vi enten har eller mangler, men at motivasjonen alltid er der i form av dårlig motivasjon eller god motivasjon. Elevene ga uttrykk for at de hadde hørt mye bra om RM, og at dette var hovedmotivet til at de søkte seg inn på utdanningsprogrammet. Ut fra dette utgangspunktet vil det kanskje være nærliggende å tro at elevenes ønske og lyst til å oppleve mestring i større grad enn det de opplevde i grunnskolen, var deres motivasjon. Deci og Ryan (1985) karakteriserer denne type motivasjon som en indre motivasjon. Indre motivasjon kommer innenfra og fører til adferd vi faktisk har lyst å bedrive.

I intervjuene med elevene presenterer vi flere elevsitater som viser en holdningsendring til skolen. Flere elever gir uttrykk for at de, etter overgangen fra grunnskolen, har fått et positivt syn på skolen som læringsarena. I innledningen peker vi på statistikk som viser utviklingen av noen interessante parametere, hvor fraværet går betydelig ned og karaktersnittet øker utover i skoleløpet. Gjennom skolegangen på RM kan det for oss virke som om at den indre motivasjonen hos elevene får større plass og påvirkes gjennom positive opplevelser av egen skolehverdag på RM. Ifølge Deci og Ryan (1985) oppstår indre motivasjon når de tre grunnleggende behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet oppfylles. Gjennom intervjuene kommer det ikke klart frem for oss at elevene selv har en opplevelse av at deres autonomi har blitt vesentlig styrket gjennom skolegangen på RM. Riktignok arbeider elevene i stor grad selvstendig på kjøkkenet og kanskje dette alene er med på å styrke følelsen av autonomi. I stor grad er arbeidsoppgavene planlagt av lærerne og gjennomføringen kommer som en konsekvens av dette. Elevene har nok noe frihet og selvbestemmelse innenfor disse rammene, men de har på ingen måte frihet til å definere sin egen hverdag slik vi ser det. Elevene gir uttrykk for at de i møtet med yrkeslivet gjennom utplasseringer og praksis i større grad må planlegge og legge opp dagen selv. Og dette oppleves som den største forskjellen til praksisopplæringen på skolen. Trolig styrkes elevenes opplevelse av autonomi gjennom undervisningsmetodene innenfor rammene som er satt av lærerne. Elevene gir uttrykk for at de jobber relativt selvstendig med de planlagte oppgavene i praksisopplæringen på skolen. Dette gir dem trolig nødvendig frihet til at de selv får sette sitt eget preg på arbeidet, uten at lærerne detaljstyrer på kjøkkenet. Elevene gir tilbakemeldinger på at

lærerne kommer med konstruktive tilbakemeldinger, men da ofte på det ferdige produktet og at de i liten grad er inne og rettleder underveis i prosessen.

Elevene gir gjennom intervjuene et solid inntrykk av at de føler seg trygge i lærings situasjonen og at de blir godt ivaretatt av lærerne på avdelingen. Arbeidsmetodene og læringsmiljøet bidrar i sum til at elevene opplever en sterk tilhørighet til avdelingen. De uttrykker i liten grad sterk tilhørighet til resten av skolesamfunnet, men trolig bidrar tilhørigheten til RM at elevene oppfyller behovet for tilhørighet slik at den indre motivasjonen påvirkes positivt. Vi har tidligere referert Federici og Skaalvik (2017) som viser til forskning på relasjon som avgjørende for motivasjon gjennom opplevelse av sosial støtte fra lærerne og elevenes opplevelse av tilhørighet i skolemiljøet.

Ifølge Deci og Ryan (1985) vil den indre motivasjonen påvirkes dersom også opplevelse av kompetanse er til stede, i tillegg til autonomi og tilhørighet. Elevene gir direkte uttrykk for at de opplever en stolthet over egne ferdigheter når for eksempel familie og venner etterspør elevenes kokkekunster på fritiden. Samtidig kommer det frem at lærerne på avdelingen i meget stor grad tilrettelegger både arbeidsoppgaver på skolen og praksisplasser slik at dette best mulig skal kunne passe hver enkelt elev sin utviklings sone. Relasjonen mellom elevene og lærerne er slik at elevene våger å spørre om hjelp, dersom de føler at de står fast i skolearbeidet. Trolig gjør dette at de sjelden opplever å mislykkes på skolen og at følelsen av mestring og økt kompetanse forsterkes.

5.2.2 Anerkjennelse gjennom skolegangen

Ifølge Honneth og Jay (2008) er anerkjennelse menneskets mest grunnleggende psykologiske behov og forutsetningen for at den enkelte skal kunne utvikle seg til et sunt og helt menneske. Følelse av anerkjennelse vil gjensidig påvirkes av Deci og Ryan (1985) sine tre grunnleggende behov, autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ifølge Honneth og Jay (2008) er behovet for anerkjennelse antropologisk forankret og en betingelse for menneskets frie selvrealisering. For å utvikle anerkjennelse er mennesket avhengig av å erfare tre former for anerkjennelse i tre ulike livssfærer, kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting.

Gjennom elevenes tilbakemeldinger tolker vi at det gjennom skolegangen har utviklet seg nære relasjoner mellom elevene og lærerne. Det er grunn til å tro at elevene opplever kjærlighet gjennom varme, empati og omsorg fra personer på avdelingen. Ifølge Honneth og Jay (2008) legger disse betingelsene et grunnlag for en trygg selvfølelse hos den enkelte.

Elevene gir uttrykk for at lærerne på RM ikke har forventninger om at elevene skulle kunne alt mulig, men at de samtidig har forventninger til elevene. Disse forventningene presenteres og legges på et nivå som elevene føler er mulig å innfri. Høye, urealistiske forventninger kan skape relasjonelle brudd mellom lærere og elever (Manger & Lillejord, 2013). Det er derfor grunn til å anta at eksponering av realistiske forventninger bidrar til en opplevelse av respekt og likeverd hos elevene, der de opplever forventningene som oppnåelige og et mål som er realistisk å nå. På denne måten bygges elevenes selvrespekt og elevene opplever anerkjennelse for sine rettigheter ved å bli respektert som likeverdig i skolesamfunnet.

Elevene gir i sine intervjuer inntrykk av at de opplever å bli verdsatt for sine bidrag i det sosiale felleskapet. Dette kommer frem gjennom respekten elevene viser seg imellom i praktisk arbeid, men også gjennom tilbakemeldinger på ulike arrangement som de er med på gjennom skoletiden og fra familie og venner som etterspør elevenes bidrag på kjøkkenet. Ifølge Honneth og Jay (2008) innebærer sosial verdsetting at man aktivt legger til rette for, og etterspør hverandres bidrag, og verdsetter det som like verdifullt som vårt eget. Rosenberg (1979) peker på at selvfølelsen, selvrespekten og selvtilliten, utgjør menneskets verdivurderinger av seg selv. Denne verdivurderingen er avgjørende for hvilke forventninger elevene har til seg selv og til omgivelsene. Samtidig vil verdivurderingen være avgjørende for hvordan elevene tenker, føler og handler i ulike situasjoner. Vi tolker at tilværelsen for elevene på RM langt på vei stemmer overens med Honneth og Jay (2008) sin anerkjennelsesteori der elevene gis mulighet for å stå fram i miljøet som et fritt og handlende subjekt. Bandura (1997) bruker aktørskapet som begrep for å uttrykke menneskets evne til å trekke seg mot, og virkeliggjøre selvvalgte livsmål. Samtlige av dagens elever som vi intervjuet hadde satt seg et mål om å fullføre utdanningen og bli faglært kokk. Dette på tross av at de samme elevene ikke uttrykte et spesielt ønske om dette som motiv for å søke seg til programområdet. På oss kan det virke som om at denne selvvalgte målsettingen er noe som er utviklet gjennom økt anerkjennelse som følge av deltakelse som elev på avdelingen.

5.2.3 Relasjonsbygging på restaurant- og matfag

Ifølge Drugli (2012) er en relasjon et innbyrdes forhold der begge parter ser på hverandre som selvstendige individer, og der man er en del av en felles virkelighet. Viktige elementer i en god relasjon er tillit og følelsesmessig nærhet (Drugli, 2012; Spurkeland, 2012). Elevene i vår undersøkelse ga i stor grad uttrykk for at de ble sett i skolehverdagen og at lærerne aktivt var opptatt av elevenes utvikling, men også elevenes livsverden utenfor klasserommet. Nordahl (2010) peker blant annet på at relasjonen kan forstås som et individs oppfatning av eller innstilling til andre mennesker. I vår undersøkelse kommer det klart frem av elevene at de opplever at spesielt lærerne i miljøet hadde en sterk interesse for elevene som mennesker, Nordahl (2012) kaller denne dimensjonen for *menneskeinteresse*. Samtidig bidrar muligheten elevene har til selvstendig arbeid innenfor planlagte arbeidsoppgaver, til at elevene vises en tillit til deres ferdigheter. Vi tenker at denne interessen og tilliten som lærerne viser overfor elevene, i stor grad kan være med på å utvikle den gode relasjonen vi opplever at elevene og lærerne har til hverandre.

Gjennom intervjuene kom det klart frem at lærerne investerer mye tid og energi i hver enkelt elev, både gjennom relasjonsbygging, men også tilrettelegging for den enkelte. Ifølge Greenberg og Geller (2001) innebærer tilstedeværelse at man er fullt til stede i øyeblikket med hele vårt vesen. Den respektfulle og tillitvekkende måten lærerne og elevene omtaler hverandre på i intervjuene, gjør at vi har grunn til å anta at interaksjonen mellom lærer og elev på RM sammenfaller sterkt med den asymmetriske maktfordelingen Bingham og Sidorkin (2004) peker på som nødvendig for fremgangsrik læring. Dette skjer når elev og lærer er i et gjensidig forhold til hverandre, og samtidig er selvstendig.

Ifølge Drugli (2012) er transaksjonsmodellen godt egnet til å forstå lærer-elev-relasjonen. Gjennom data fra våre intervjuer ser vi hvordan samspillet mellom lærerne

og elevene kan henge sammen og påvirke elevene over tid. Møtet med elevene uten forutinntatthet fra lærernes side, deres tro på at elevene kan noe og har mulighet for å mestre og utvikle seg, påvirker elevenes motivasjon gjennom kjærlighet, kompetanse og tillit. På denne måten veves elevenes utviklingsprosess sammen gjennom påvirkning over tid. Samspill (transaksjoner) på ett tidspunkt får konsekvenser for hvilke samspill som kan skje på et annet tidspunkt. Kvello (2012) peker også på denne sammenhengen og vektlegger mellommenneskelige relasjoner og hvilken rolle relasjonene individet har til enkeltpersoner, eller gruppen som helhet og aktiviteter som utspiller seg i en gruppe.

5.3 Hva bidrar lærerne med slik at gjennomføringsgraden er eksepsjonelt høy?

I første delen av drøftingskapitlet har vi sett nærmere på årsaksforklaringer i lys av tidligere forskning og elevperspektivet. I denne delen vil vi fokusere på lærerne og deres rolle og betydning for at gjennomføringsgraden på RM er svært høy. Vi har, slik vi kommenterer flere steder i oppgaven, undret oss over at det er praktisk mulig å oppnå slike resultater. I metodekapitlet skriver vi litt om utfordringene med å forske på egen skole, da det ikke er å legge skjul på at vi på forhånd hadde en formening om at det er læreravhengig og at det er lærenes personlige egenskaper som har vært avgjørende. Forskingen vår har imidlertid pekt på noen grunnleggende holdninger og et elevsyn som ikke bare er tomme ord, men daglige handlinger i møte med våre mest sårbare elever. I de neste delkapitlene vil vi gå litt nærmere inn på lærernes holdninger og drøfte funnene opp mot teorigrunnet i denne oppgaven.

5.3.1 Pygmalion-effekten

Flere av elevene vi intervjuet ga uttrykk for at de for første gang i skoleløpet har opplevd at noen virkelig trodde på dem og bidro til økt selvtillit. Teorien om Pygmalion-effekten peker på sammenhengen mellom forventningstro, tilbakemeldinger, mestring og utvikling (Rosenthal & Jacobson, 1968) Vi fikk et klart inntrykk av at lærerne har "bestemt" seg for at hver enkelt elev har et potensiale som gjør det mulig å få han eller hun gjennom skoleløpet. Som vist i analysen vår er det i flere av intervjuene sitater som peker på en grunnholdning og et elevsyn som er gjennomgående positivt. I dette forstår vi det slik at lærerne tenker at alt er mulig dersom de legger til rette, eleven får tilrettelagte oppgaver, trives og mestrer.

En av lærerne sa eksempelvis: "ja, hvis ikke vi tar oss av eleven- hvem skal da gjøre det?". I dette ligger også et menneskesyn og en forståelse av egen rolle og profesjon som vi synes er interessant i denne sammenhengen. Vi tolker utsagnet nærmest som et uttrykk for et kall, et verdiuttrykk som viser lærernes vilje til å strekke seg svært langt for å bidra til at alle elever fullfører og består videregående opplæring.

Honneth og Jay (2008) hevder at det å bli verdsatt sosialt, det å ha betydning for andre og et fellesskap, er grunnlaget for selvrealisering. Dette underbygges av motivasjonsteorien til Deci and Ryan (1997), hvor betydningen av fellesskapet, det å bety noe for andre er svært viktig for selvfølelsen og igjen for motivasjon. I sum faller dette sammen med Rosenberg (1979) sine funn som peker på sammenhengen mellom selvfølelse, selvrespekt og selvtillit som en fundamental referanseramme for hvert enkelt

menneske. Våre funn, slik vi har beskrevet i analysen, understøtter og bekrefter disse teoriene. Vi finner det meget interessant at disse elevene, med svake forutsetninger, peker på måten de er blitt møtt på som viktig for at de har fullført sin skolegang. Dersom det er slik at vår måte å møte andre på og gjennom en ubetinget tro på eleven, kan utgjøre en så stor forskjell som vi ser her, er det oppsiktsvekkende.

Gjennom intervjuene kom det også frem tydelige og forventningsfulle lærere. I dette ligger det at de stilte krav til hver enkelt elev, ga klare beskjeder og viste gjennom ord og handling at her er det et opplegg som skal gjennomføres. Det kan se ut som om at relasjonen styrkes og ikke svekkes gjennom dette arbeidet. Vi tenkte først at disse elevene ikke ville tåle forventningene som ble stilt, men gjennom intervjuene ser vi at det er en svært høy bevissthet hos lærerne, omkring hvilken type forventninger de stiller og progresjonen de legger opp til. Dette øker, slik vi ser det, muligheten for å lykkes, mestre og derigjennom bygge selvtillit. Gjennom mestring fremelsker vi positivitet og bidrar til elevaktivitet og utvikling (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Dette punktet peker på noe helt essensielt i vår oppgave og er et viktig funn, slik vi ser det, som underbygger tidligere forskning og som gjennom empiri gir enda dypere forståelse for lærers elevsyn i møte med eleven. Det kan se ut til at den psykologiske effekten av mestringstro eller positiv forventning har sterkere betydning enn vi har vært klar over. Når dette kombineres med andre tiltak, ser vi gode resultater.

5.3.2 Relasjonsbygging og tilhørighet

I vår studie kommer det fram at lærerne har en sterk bevissthet om det å bygge relasjoner med sine elever. Aubert og Bakke (2008) bruker begrepet profesjonell relasjonskompetanse. I dette legger de at kvaliteten på relasjonen du som lærer bygger med dine elever har et definert mål gjennom at den skal forsterke læringen og være utviklingsorientert. Den profesjonelle lærer har et bevisst forhold til dette og vet at det er læreren selv som er ansvarlig for å bygge gode relasjoner i opplærings situasjonen.

Ifølge Spurkeland (2012) er evnen til å bygge relasjoner svært sammensatt og han trekker frem 14 forhold som påvirker kvaliteten på dette arbeidet. Vi finner det interessant å se lærerne på RM sin adferd opp mot noen av teoriene som peker på hvordan bevisst og systematisk bygging av relasjoner bidrar til å utjevne maktubalansen som vi i avsnittet ovenfor har behandlet. Ifølge Bingham og Sidorkin (2012) er det en asymmetrisk dimensjon i makt og det er krevende å balansere dette opp mot eleven. Det er grunn til å stille spørsmålet om det overhodet er mulig å jevne ut denne ubalansen i makt mellom lærer og elev og videre om det er et poeng å tenke slik? Kanskje det gir mer mening å drøfte hvordan gjensidigheten og selvstendigheten ivaretas i lærer -elev forholdet? Tidligere i oppgaven har vi vist hvordan respekt, tillit og verdsetting ligger som et fundament og da blir dette, slik vi ser det, en ytre ramme for hvordan den asymmetriske maktubalansen skal håndteres. Gjennom våre intervjuer er dette en del av kjernen som er kommet frem. Elevene forteller og utdyper at den gode følelsen av å bli respektert, verdsatt og trodd på har betydd så enormt mye og da blir ikke maktbalanse et tema, men noen trygge rammer i hverdagen.

Transaksjonsmodellen til Drugli (2012) synes vi også bringer inn et interessant perspektiv sett opp mot våre funn på betydningen av relasjon og tilhørighet som viktig for høy gjennomføringsgrad på RM. Denne modellen viser at et optimistisk syn på eleven

og utviklingsmulighetene, samt at et optimalt læringsmiljø vil kunne veie opp for dårlige forutsetninger. Både elever og lærere viser flere plasser i intervjuene at læringsmiljøet er preget av humor, god stemning og som en elev uttrykker seg: "jeg får energi i hverdagen av å være på skolen". En annen elev ga uttrykk for at han følte seg komfortabel med å spørre læreren om hjelp. De samme elevene ga også uttrykk for at de hadde stor respekt for sine lærere. Det kan se ut som om læringsmiljøet gjennomføres av respekt, forventninger, tydelige tilbakemeldinger og en sterk tilhørighet til klassefelleskapet. Dette gjør at flere elever gir uttrykk for trygghet og økende selvtillit.

I juni 2014 publiserte utdanningsdirektoratet en veileder for spesialpedagogisk hjelp i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Denne veilederen legger rammer og føringer for hvordan elever med særskilte behov skal få hjelp og utvikling i skolen. Det står blant annet at læringen skal skje i et felleskap og at eneundervisning kun skal skje unntaksvis, i korte perioder og ved innlæring av nytt stoff, som igjen er forankret i lovverket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Barneombudets rapport fra 2017 "Uten mål og mening" (Barneombudet, 2017), fremsetter hard kritikk mot spesialundervisningen i norsk skole og peker blant annet på dette med eneundervisning, stigmatisering og elevers opplevelse av manglende tilhørighet til klassen. En av konklusjonene er at spesialundervisningen i norsk skole har feilet og fremstår som tilfeldig og i mange tilfeller skadelig for elevers læring og utvikling.

I flere av intervjuene kommer det frem at læringsarbeidet skal skje i klasserommet for alle elever. Vi viser i analysedelen at lærerne er skeptiske til utredningene og enkeltvedtakene som følger flere av elevene. En av lærerne refererte blant annet til et møte hvor lærerne i etterkant av møtet kommenterte seg imellom: "Det kan da ikke være så galt som dette". Dette underbygger punkt 4.3.1 som peker på elevsynet som årsak til høy gjennomføringsgrad. Alle elever er en del av et læringsfellesskap og læringen skjer i samspill og samhandling med medelever. Selvtillit og egenverdi bygges i fellesskap med andre. I intervjuene med elevene kommer det også frem at trivsel og lyst til å komme på skolen er nært knyttet til elevfellesskapet og som vist i analysen ser det ut som det er nære koblinger mellom motivasjon og tilhørigheten til klassefellesskapet.

5.3.3 Oppfølging og overgang mellom skole og lærebedrift

I analysedelen vår kommer det frem at lærerne er svært tett på elevene og følger opp den enkelte elev systematisk. I Honneth og Jay (2008) sin teori om aktørskap som betingelse for selvrealisering forstår vi det slik at effekten av arbeidet med relasjonsbygging kan styrkes betydelig dersom lærer er bevisst hvordan verdsetting og kjærlighet utvikler en tilknytningsrelasjon basert på tillit. Tilbakemeldinger til eleven, veiledning og korrigerende vil i slike relasjoner gi større effekt og bidra til økt læring. Fonagy og Allison (2014) lanserer begrepet epistemisk tillit. Dette betyr egentlig tillit til å lære. Gjennom elevintervjuene kommer det frem en nærmest ubegrenset tillit til lærerne og det kan se ut som om elevene åpner seg mer opp og blir mer mottakelige for læring enn tidligere i sine opplæringsløp i grunnskolen. Jordet (2020) peker på at kjærlighet, forstått i denne konteksten, er nøkkelkompetansen for å nå inn hos elevene. Denne formen for anerkjennelse styrker elevens opplevde selvfølelse og egenverdi, som igjen danner basis for læring og utvikling hos den enkelte elev.

Dette med oppfølging kombinert med sterke relasjoner er ikke noe nytt og vi har vist til flere studier på frafallsproblematikken i skolen som peker på viktigheten av sterke relasjoner mellom lærer og elev som viktig for at elevene skal fullføre og bestå opplæringen sin. Vi finner det interessant at våre funn forsterker teoriene vi tar opp og det kan se ut som måten elevene blir møtt, sett og fulgt opp gir de den nødvendige selvtillit og mestringstro, slik at dette baner veien for læring. På den annen side finner vi grunn til å nyansere dette med tillit. Gjennom vår studie på RM ser vi at selv om enkelte elever har svært høy grad av tillit, så er læringseffekt og resultater svake. Innenfor psykologien er det bred enighet om at tillit er viktig i alle relasjoner, men å konkludere derfra med at tillit i seg selv gir økt læring anser vi som mer tvilsomt og vi finner ikke i teorigrunnlaget vårt entydige svar som konkluderer slik. Dette minner oss igjen på at frafallsproblematikk er sammensatt og hvert enkelt tilfelle har sine særegenheter, satt sammen av mange forhold.

Overgangen mellom skole og lærebedrift trekkes frem som et av flere kritiske punkter i arbeidet med å øke andelen som fullfører og består videregående opplæring (St. meld. nr. 16, 2006). Vi har vist gjennom analysen at lærerne har et svært bevisst forhold til arbeidet med å finne riktig læreplass, riktig miljø, riktige kjøkkensjefer og en opplæring som bereder grunnen for å lykkes i arbeidslivet. Flere av sitatene fra elevene underbygger dette inntrykket og viser at relevansen i opplæringen har motivert og oppleves meget positivt hos elevene. Lærerne peker på elevinvolvering som viktig i dette arbeidet. De drøfter innhold, læreplass og hvilke krav som stilles på de ulike områdene med elevene.

Forskrift til opplæringsloven peker på elevmedvirkning, tilbakemeldingskultur og målstyrt undervisning som viktige for elevens læring. Kapittel 3 i forskrift til opplæringslov viser viktigheten av systematikk, kvalitet i vurderingsarbeid og elevens deltakelse i refleksjon over eget læringsarbeid som fundamentet i lærers ytre rammer for opplæringen (Lovdata, 2018). Våre funn viser at lærerne, i mange tilfeller uten å ha en sterk bevissthet om det, involverer hver enkelt elev betydelig i egen læring og utvikling. Eleven blir utfordret og må selv ta stilling til aktuelle læreplasser og må ta aktivt ansvar for egen situasjon. Det kan se ut som mange av elevene vokser på dette og gjennom denne støtten opparbeider seg nok selvtillit til å takle arbeidslivet og læretiden.

Vi har reflektert over om det kan være en fare i å ha lærere som engasjerer seg så sterkt som disse lærerne på RM gjør? Kan det føre til styrt "hjelpeløshet"? Vi finner ikke dette i vår studie. Tvert imot ser vi at den hjelpen elevene får i overgang skole - lærebedrift er helt avgjørende for at de lykkes. En av elevene sier blant annet at: "jeg hadde nok ikke vært der jeg er i dag uten lærer L1".

Forholdet oppfølging og overgang skole - lærebedrift mener vi er svært viktig. Som vist i første del av dette punktet handler det om tillit og relasjoner, men ikke minst om kompetanse og engasjement hos lærerne. Det store arbeidet som legges ned rundt hver enkelt elev for å skaffe riktig lærebedrift mener vi ikke kan understrekes godt nok. I dette ligger også lærernes elevsyn i bunn. Som en av lærerne sa: "hvis ikke vi hjelper eleven, hvem skal da hjelpe han?". Vi får inntrykk av at yrket er et kall og de setter sin ære og personlige integritet i at alle elever skal lykkes, komme seg ut i arbeidslivet, få jobb og et meningsfullt liv. I sum er det jo dette som er samfunnsoppdraget i skolen.

Vi som skoleledere har på den andre siden spurt oss: Kan vi forvente dette av alle lærere? Er det å ringe en elev hver dag i praksisperioden på 14 dager, på

ettermiddagstid, så langt utenfor de forventninger man kan ha til sine ansatte at dette ikke kan representere en struktur som kan overføres til andre avdelinger? Vi har foreløpig konkludert med at dette blir en for enkel konklusjon, da deler av rutinene og oppfølgingsarbeidet med fordel kunne vært overført til andre avdelinger. Hovedpoenget, slik vi ser det, er hvordan systematikken gir et avgjørende bidrag til at fullføringsgraden på RM blir så høy. Detaljene og enkeltelementene kan sikkert diskuteres og justeres ut fra andre avdelingers behov og rammer, men overføringsverdien anser vi som interessant å se nærmere på.

5.4 Lederperspektiv

Fokuset på ledelse, kvaliteten og ikke minst betydningen av god skoleledelse fremheves som en av nøklene til videreutvikling av skolen i Norge. Dette kommer tydelig frem i ny overordnet del av læreplanen, punkt 3.5, som omhandler profesjonsfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her pekes det både på de ulike delene av profesjonsfellesskapet knyttet til læring og utvikling, samt skoleledelsens særskilte ansvar for å legge til rette for samarbeid, gode relasjoner og tillit i organisasjonen.

I vår undersøkelse gir lærerne uttrykk for at de i liten grad har vært påvirket av skoleledelsen. De sier at de i stor grad har opplevd å lede seg selv og sin avdeling. Gjennom arbeidet med vår masteroppgave har vi flere ganger stilt spørsmålene: Er det slik som lærerne fremstiller det? Sier de noe mellom linjene som likevel kan indikere mer tydelig ledelse eller antyde nærmere hvilken rolle ledelsen har spilt? Hvordan kan vi forstå ledelse inn i denne konteksten og hva kan vi lære av dette? Overordnet ønsker vi i denne delen å knytte ledelsens rolle opp mot vår problemstilling: Hvordan påvirker skoleledelsen gjennomføringsgraden på RM? Gjennom de kommende delene vil vi komme nærmere inn på disse spørsmålene, belyse noen av funnene våre opp mot våre utvalgte lederteorier og drøfte dette kompliserte, men svært spennende feltet opp mot problemstillingen vår.

Vi har valgt å strukturere delen om ledelse i tre deler: Ledelse på institusjonelt nivå, ledelse på avdelingsnivå og ledelse på lærernivå. Vi har sett at alle disse nivåene påvirker hvordan avdeling RM fungerer og vi synes også å se en sammenheng i hvordan de ulike nivåene gjensidig påvirker hverandre og sammen danner noe av grunnlaget for kulturen som preger RM.

Gjennom analysen har vi vist at avdeling RM er bygd på sterke verdier og tydelige omforente virkelighetsoppfatninger. Vi har derfor valgt å drøfte kulturbegrepet som en overbygning og innramming av ledelseskapitlet.

5.4.1 Kultur

I læreplanens overordnede del kommer verdigrunnlaget, formålet med opplæringen og hvilke prinsipper som ligger til grunn frem. I sum handler dette om å skape en *kultur for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom vår oppgave har vi reflektert over om kulturen på RM har hatt betydning for gjennomføringsgraden og i hvilken grad ledelsen har bidratt til dette?

Vi opplevde i våre intervjuer at både lærerne og elevene ga uttrykk for sterke relasjonelle bånd, hvor mestringstro og eksempelvis bevisst bruk av humor bidro til trivsel og utvikling. Ifølge Schein (1987) er kultur summen av alle "tatt for gitt" antakelser i en organisasjon. Irgens (2007) peker på at det må ligge et verdsett i bunnen og Morgan (1997) viser at det ofte har en tendens til å utvikles delkulturer med samme verdsett og holdninger i større organisasjoner. Vi har en oppfatning av at lærerne har sammenfallende verdsett med stort fokus på å få alle elever gjennom utdanningsløpet. Over mange år har det utviklet seg en egen kultur på RM som har utgjort en stor forskjell for mange elever. I hvilken grad denne kulturen har utviklet seg som et resultat av bevisste valg eller mer tilfeldig er vanskelig å gi et godt svar på. Vi ser, som nevnt, et elevsyn og et verdsett hos flere lærere som tydelig har preget utviklingen av kulturen på avdelingen, men vi finner ikke grunnlag for å påstå at en enhetlig kultur er utviklet gjennom strategiske valg. Måten lærerne omtaler hverandre, elevene og øvrige kollegaer på gir til kjenne et positivt menneskesyn som elevene flere steder i intervjuene gir uttrykk for har gitt dem selvtillit, motivasjon og tro på at også de kan komme seg gjennom skolen og få seg jobb. Honneth og Jay (2008) viser at anerkjennelse virker svært sterkt relasjonelt og vi opplever en kultur på RM som anerkjenner, styrker og fremmer læring. Lærerne gir uttrykk for at de har vide fullmakter fra ledelsen og de blir anerkjent, rost og støttet i sine beslutninger. Denne gjensidige tilliten oppleves som et sterkt fundament avdeling RM står på, og fremmer en kultur som smitter i alle ledd, fra ledelse til elevnivå.

Irgens (2016) peker på flere forhold som kjennetegner lærende organisasjoner. Ett av disse er profesjonelt lærersamarbeid. OECD benytter en inndeling av lærersamarbeid i to kategorier, som kan beskrives som høykostnads- og lavkostnads samarbeid, hvor deling, informasjon om elever og praktiske avklaringer forstås som lavkostsamarbeid, mens eksempelvis evaluering og refleksjon over undervisning og kontinuerlig forbedringsarbeid defineres som høykostsamarbeid (Caspersen, 2016). I intervjuene gir lærerne uttrykk for et utstrakt samarbeid, spesifikt knyttet til elever, utfordringer, tilpasninger med mer. Vi får inntrykk av et sterkt elevsentrert fokus og møtene på RM tror vi er viktige bidrag til at elevene får fullført og bestått. Det tette samarbeidet som kommer frem mellom VG1 og VG2, kan også sees på som et viktig bidrag i gjennomføringsgraden.

Vi har i denne delen forsøkt å si noe om kulturen på RM. Vi har vist gjennom intervjuene med lærerne at de ikke alltid "følger boka", slik de selv uttrykker det. I sin iver etter å berge elever kan det se ut som om både fraværshåndtering og kravet til bredt vurderingsgrunnlag ikke alltid følges. Ifølge Irgens (2007) er den uformelle organisasjonen et resultat av det vi gjør som ikke alltid ligger nedfelt i skolens reglement og rutiner, det vil si at vi tar oss friheter og tilpasser egen hverdag på annen måte. Han hevder videre at gjennom analyse av den uformelle organisasjonen kan vi som ledere lære mye om verdier, antakelser og praksis, noe som kan tas inn og bli nye byggesteiner

i skolens felles praksis. Her mener vi skolen kan lære mye og det er flere elementer i kulturen på RM det er verdt å se nærmere på.

På den annen side er det grunn til å rette kritikk mot avdeling RM. Vi skal utvise faglig skjønn, tilpasse til hver enkelt elev og strekke oss langt slik at alle elever opplever mestring, utvikling og fullfører videregående skole, men vi skal ikke bryte loven og vi skal ikke gi elever karakterer de ikke fortjener. Når en elev sendes ut i lære eller i et videre teoretisk løp skal skolen stå inne for at den kompetansen eleven har vist også kommer riktig til uttrykk på elevens vitnemål. Vi har ikke grunnlag for å hevde at RM har gjort dette med enkeltelever, men finner det nødvendig å presisere dette når vi tenker overføringsverdi til andre avdelinger.

5.4.2 Ledelse på institusjonelt nivå

Norsk skole har gjennomgått flere reformer og har i en periode fokusert mye på målstyring og instrumentelle ledergrep, mer enn ledelse på et institusjonelt nivå gjennom fokus på verdier, mål og visjoner. Gjennom oppgaven har vi pekt på at verdier og elevsyn er svært viktige forhold som har påvirket gjennomføringsgraden på RM. Irgens (2016) peker på behovet for å balansere det instrumentelle og det kunstneriske i måten å lede på. Vi forstår dette som en måte å vise hvordan styrkene i begge måter å tenke ledelse på kan kombineres. Gjennom mer ledelse enn styring vil man som leder kunne påvirke og bidra til retning og utvikling. På avdeling RM ser vi i liten grad styring fra avdelingsleder. Det vi ser peker mer i retning av en institusjonell form for ledelse, som gjennom anerkjennelse, tillit og gode relasjoner har pekt på opplæringens formål og intensjon, mer enn kompetansemål og testresultater. På mange måter bryter dette med mange av de rådende oppfatninger om hva god skoleledelse innebærer fordi både nasjonale og lokale myndigheter peker på det å være tett på, etterspørre resultater, evaluere og sette inn tiltak. Det er imidlertid ikke sikkert at dette er direkte motsetninger, gitt at vi forstår begrepene i riktig kontekst og utført med nødvendig klokskap. Selv om vi peker på lav grad av styring på RM fra avdelingsleder, så har vi på den annen side vist at det legges til rette for refleksjon og dialogbasert samhandling. Dette tror vi påvirker lærer-elev relasjon, som igjen påvirker gjennomføringsgraden.

5.4.3 Ledelse på avdelingsnivå

Ifølge Irgens (2016) er det behov for at ledere endrer synet på lederskap. Et av hans hovedpoenger, slik vi forstår han, er at det er interaksjonen og relasjonsbyggingen som er det viktigste i lederskapet. Han viser at vi i sterkere grad bør jobbe etter intensjon og formål. I dette ligger det at leder må være bevisst både på *hvordan* og *hvorfor* du leder. Noen av sitatene i vår oppgave peker, som tidligere nevnt, på en ganske passiv ledelse som overlater store deler av hverdagen og beslutningene til lærerne. Andre sitater viser at lærerne samhandlet kort med leder for å avklare praktiske ting, økonomi eller spesielt viktige beslutninger som gjelder elever. Avdelingsleder la til rette og hjalp til ved behov på avdelingen. Samhandlingen viser på den annen side en grunnleggende tillit mellom leder og ansatt gjennom respektfull kommunikasjon og handlemåte. Det kan se ut som ledernivået, uten å være klar over det, har utøvet et tjenende lederskap som har fremmet medledelse og selvledelse på avdelingen. Irgens (2016) viser til at denne

formen for ledelse ofte preges av at problemer løses på lavest mulig nivå og vurderinger og beslutninger tas der de hører hjemme. I intervjuene kommer det frem at lærerne, som en selvfølge, umiddelbart tar tak i elevutfordringer, drøfter tiltak på klassenivå og løser større og mindre saker uten å involvere avdelingsleder eller rektor. Vi ser at dette har hatt betydning for at mange utfordringer har blitt løst raskt og effektivt. Dette kan ha hatt betydning for at elever har kommet seg gjennom vanskelige perioder, fått hjelp i både skolehverdag og praksis og til slutt har kommet seg ut i lærebedrift og fått fagbrev.

Vi finner det nødvendig å reflektere over om formen RM er ledet på er et resultat av hell og tilfeldigheter, mer enn bevisste valg for å fremme læring og utvikling på RM? Ifølge Irgens (2016) vil dyktige ledere strategisk utvikle organisasjonen gjennom å bygge relasjoner, fremme forventninger, utøve høy grad av dialog, tett oppfølging og systematisk evaluering. Vi kan ikke se at det ligger svært bevisste valg bak ledelsesstrategien som er benyttet her og det kan se ut som om lærerne har styrt avdelingen etter egne valg og forståelser. I lys av dette er det nærliggende å tenke at det er tilfeldigheter som gjør at avdelingen har utviklet seg så godt og at elevresultatene er så imponerende. På den annen side ser vi at det relasjonelle forholdet har vært godt og trivselen høy på avdelingen. Lærerne vi intervjuet har udelt positiv omtale av sin leder og har gitt uttrykk for høy grad av tillit mellom nivåene. Det er grunn å anta at leder av RM bevisst har bidratt til dette forholdet.

Gjennom intervjuene kommer det frem et syn på lærerne som er svært positivt. I vår analyse ser vi at elementer fra teorier om tjenende ledelse beskriver måten lærerne utøver ledelse på. Vi har reflektert over om synet på og utøvelsen av ledelse "smitter" i organisasjonen. I dette legger vi at måten avdelingsleder møter sine ansatte og blir en rollemodell, på samme måte møter de ansatte sine elever? Dette er en hypotese som kan forskes videre på, men som vi mener er relevant i denne sammenhengen.

5.4.4 Ledelse på lærernivå

Som tidligere nevnt ser vi en sammenheng i måten avdelingen ledes på og det som skjer i klasserommet og mellom lærer og elev. Ifølge Deci og Ryan (1985) er de viktigste momentene for at man skal kjenne på indre motivasjon sterk grad av autonomi, kompetanse og fellesskap. Lærerne vi intervjuet gir uttrykk for høy grad av motivasjon og det kommer frem at den friheten de opplever betyr mye for dem. Hermansen (2018) peker på at gjennom profesjonskunnskap, ansvarlighet og autonomi bygges indre ansvarlighet. Det er gjennomgående i alle lærerintervjuer en sterk og høy grad av indre ansvarlighet, hvor de tar det hele og fulle ansvaret for eleven og for egne resultater i klasserommet. Det kan se ut som om denne formen for ledelse, tjenende ledelse eller videre utledet som medledelse (Irgens, 2016) bidrar til indre ansvarlighet, noe som igjen har ført til lærere som gjør sitt ytterste for at alle elever skal lykkes og fullføre videregående utdanning gjennom artium eller fagbrev. Det kan se ut som om at denne indre ansvarligheten ikke er en konsekvens av en bevisst strategisk ledelse.

Gjennom endringer i måten de fleste skoler ledes på, oppstår det også nye behov for hvordan ledelse utøves på. Ifølge Helstad og Mausethagen (2019) ser vi en dreining i skolen mot sterkere ansvarlighet i alle ledd. Dette kan forstås som et svar på avdelingsledernivået, fagkoordinatorer eller det fagansvarlige nivået samt økt fokus på

kontaktlærerrollen. Med flere ledernivåer øker også behovet for at hvert enkelt nivå tar et selvstendig ansvar for sine egne resultater. Dette mønsteret sammenfaller mye med det Irgens (2016) kaller selvledelse som må bygge på et felles verdsett, som igjen har normer og handlinger som gjenspeiler dette. Vi opplever at internt på avdeling RM har de tydelige normer og forventninger som fordrer aktive handlinger opp mot hver enkelt elev.

5.4.5 Ledelse fremover- overføringsverdi

Som skoleledere står vi ofte i spennet mellom tillit og kontroll og vi spør oss mange ganger om tillit utelukker kontroll? Er det slik at vi som ledere vet om subkulturer som har sin "egen" praksis, men vi lar det være slik? Er det slik at målet helliger middelet? Når det utvikler seg sterke kulturer, slik vi har vist på RM, kan det tjene til elevens beste, men det kunne i teorien ha utviklet seg en helt annen kultur. Hva vil skje når flere av disse lærerne snart går av med pensjon, er også noe vi har spurt oss? Er kulturen så sterk at den lever videre eller kreves det et systematisk lederbidrag for å videreføre dette? Det hadde vært interessant å følge denne avdelingen de neste årene med tanke på videre utvikling, gjennomføringstall og læringskultur på avdelingen. Vår hypotese er at mye vil videreføres, men enkeltlæreres spisskompetanse knyttet til lærlingetjenesten, fagopplæring og kontakter i arbeidsmarkedet vil forsvinne. Hvordan dette vil påvirke gjennomføringsgraden på RM er vanskelig å forutsi, men vi tror det har betydning.

5.4.6 Oppsummering, konklusjoner og perspektiver

Analyse og drøftingsdelen tar opp mange sider og elementer som kan bidra til å kaste lys over vår problemstilling. I de følgende avsnittene vil vi summere opp, trekke ut essensen, sette vår forskning inn i den faglige diskursen om gjennomføringsgrad i videregående skole samt peke på områder vi mener bør forskes mer på.

Elevsynet, spesielt gjennom forventningstroen på potensialet i hver enkelt elev, fremstår for oss som et viktig forhold for å forklare den høye gjennomføringsgraden på RM. Både lærere og elever gir på ulike måter gjennom intervjuene uttrykk for at et ekte, dyptølt positivt elevsyn preger møtet mellom lærer og elev. Elevene gir videre uttrykk for at deres selvtillit gjennom mestring og gode opplevelser har hatt svært stor betydning for at de har kommet seg gjennom skolehverdagen. Som vist tidligere sier enkelte elever at de for første gang i livet har følt og opplevd at noen har hatt tro på dem. Det ser også ut som om elevene får forventninger til egen læring gjennom positiv oppmerksomhet fra lærerne. Da understøttes teorien til Fonagy og Allison (2014) om epistemisk læring, noe vi finner svært interessant og noe som gjerne kunne vært forsket mer på. I den faglige diskursen peker Federici og Skaalvik (2017); Frostad og Mjaavatn (2018) på at mer av forskningen burde fokusert i større grad på skolens indre liv, elevens indre motivasjon og relasjon lærer- elev.

Alle elevene, både nåværende og tidligere, gir tydelig uttrykk for høy grad av trivsel. De beskriver et inkluderende miljø, rause lærere og et klima preget av humor, varme og omsorg. I analysen kommer det også frem lærere som jobber mye med et inkluderende læringsmiljø, hvor samtlige elever skal ha sin opplæring i klassen eller gruppen. Deci og Ryan (1985) viser at det er en sammenheng mellom relasjon, tilhørighet og indre

motivasjon, noe flere andre undersøkelser også peker på (Federici & Skaalvik, 2017). Det som kan være verdt å merke seg i vår undersøkelse er at flere elever sier at lærelyst og motivasjon for å møte på skolen henger sammen med nevnte momenter og kan gi nyanser eller underbygge tidligere forskning.

Overgangen mellom skole og lærebedrift vil vi trekke frem som et av våre viktige funn. Dette finner vi lite forskning på i Norge. Det ser ut som om at tilrettelegging, systematikk i samarbeidet mellom skole og lærebedrift, oppfølging av enkeltelever, både i forkant, underveis i praksis og i etterkant, er avgjørende for gjennomføringsgraden og sjansen til å fullføre utdanningen på RM.

Vi har også sett på ledelse som et mulig forhold for å forklare høy gjennomføringsgrad på RM. Vi vil trekke frem den tillitsbaserte formen for ledelse i alle ledd. Vi har vist at avdelingen preges av tjenende ledelse, som ikke må forveksles med svak ledelse, gjennom sterk grad av indre ansvarlighet i alle ledd. I dette legger vi at hvert ledd tar selvstendig ansvar for sine resultater og hele avdelingen har et sterkt elevsentrert fokus gjennom at eleven står i sentrum i nesten alle møter, utføring diskuteres fortløpende og tiltak iverksettes raskt.

Avslutningsvis vil vi peke på følgende: Betydningen av læreren som klasseleder og læringsleder og relasjonen lærer-elev fremstår for oss som fundamentet på avdeling RM. Måten elevsynet til lærerne bidrar til mestringstro hos eleven og tilhørighet til klassen og skolen, synes også som svært viktig for at elevene har svært høy grad fullført og bestått. Overgangen mellom skole og praksis de to første årene, samt overgangen mellom skole og lærebedrift, er systematisk og øker sjansene for at spesielt svake elever lykkes ute i arbeidslivet. Som overbygning for alt dette preges hele kulturen på RM av gode relasjoner mellom de ansatte, tydelige forventninger, raushet, humor og varme gjennom tillitsbasert ledelse som fremmer indre ansvarlighet i alle ledd.

Utgangspunktet for vår oppgave var ei undring over de gode resultatene elever ved restaurant og matfag over år kan vise til, på tross av et relativt utfordrende utgangspunkt iblant annet lave karakterpoeng fra grunnskolen. Dette er noe skoleforskning også konkluderer med som en sterk medvirkende årsak til at elever dropper ut av videregående opplæring.

Vi mener gjennom vår oppgave å kunne vise til at fokus på et positivt elev- og læresyn, anerkjennelse og systematisk relasjonsbygging, mestringstro og strategisk tilrettelegging i overgangen mellom skole og lærebedrift, vil bidra til å være ei avgjørende motvekt og sammen vil disse forholdene bidra til høy grad av fullført og bestått blant elever, tross et dårlig utgangspunkt.

Referanser

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of High School dropout. *Sociology of education*, 70(2), 87-107.
- Anvik, C. H. & Eide, A. K. (2011). *De trodde jeg var en skulker, men jeg var egentlig syk : ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole og arbeidsliv* (Bd. nr. 1001/2011). Nordlandsforskning.
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! : unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid* (Bd. nr. 13/2012). Nordlandsforskning.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning : a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Barneombudet. (2017). *"Uten mål og mening?"*. Barneombudet.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. J. J. & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforl.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation* (Bd. vol. 259). P. Lang.
- Brandt, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik : kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. Reitzel.
- Caspersen, J. (2016). Can collegial work and school leader feedback promote self-efficacy in Nordic Classrooms? I.
- Dalen, M., Kärnekull, B. & Kärnekull, E. (2008). *Intervju som metod*. Gleerup.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *The general causality orientations scale: Self-determination in personality* (Bd. 19). San Diego, CA: Elsevier Inc.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev -relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (5. utg., s. 263-289). Gyldendal akademisk.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*.
- Frostad, P. & Mjaavatn, P. E. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole - som predikerer elevens intensjon om å slutte på skolen.
- Greenberg, L. & Geller, S. (2001). Congruence and Therapeutic Presence. 1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Samlaget.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforl.
- Honneth, A. & Jay, M. (2008). *Reification : a new look at an old idea*. Oxford University Press.
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering* (8232701080).
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Knesting, K. (2008). Students at Risk for School Dropout: Supporting Their Persistence. *Preventing school failure*, 52(4), 3-10.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I (s. 62-84). Gyldendal akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Polesel, J., Sandberg, N. & Teese, R. (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (1. Aufl. utg.). Dordrecht: Springer Science + Business Media.
- Lovdata, S. (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Retrieved from Lovdata: [no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61).
- Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Livet i skolen. I (s. 9-35). Fagbokforl.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Bd. 13/2008). NIFU STEP.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? : en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (Bd. 6/2012). NIFU.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (Second Edition. utg.). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- NOU : 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. D. s.-o. s. informasjonsforvaltning. Kunnskapsdepartementet Oslo.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of educational psychology*, 103(2), 367-382.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Sjøbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management learning & education*, 6(4), 475-483.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Ry Nielsen, J. C. & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn. I G. Wennes & F. Nyeng (Red.), *Tall, tolkning og tvil*. Cappelen akademisk.
- Schein, E. H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse : er kulturendring mulig?* Mercuri media forl.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Sletten, M. A., Hyggen, C. & Velferd, a. o. m. V. A. M. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering : temanotat*. Norges forskningsråd.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O. & Pedlex. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- St. meld. nr 20. (2013). *På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Departementenes servicesenter.
- St. meld. nr. 16. (2006). ... *Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Norwegian Ministry of Education Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket- overordnet del*. Utdanningsdirektoratet.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering

Vurdering

Referansenummer

131366

Prosjekttittel

Master skoleledelse, faktorer som påvirker gjennomføringsgraden i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

01.09.2021 - 15.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
21.09.2021	Standard

Kommentar

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 21.09.2021 Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

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 viderebehandles 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

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.

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

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).

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke forhold påvirker gjennomføringsgraden på Restaurant og matfag ved Vest- Lofoten videregående skole»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med vår masteroppgave i skoleledelse, hvor formålet er å få økt innsikt i faktorer som påvirker gjennomføringsgraden ved et av programområdene på Vest – Lofoten videregående skole, restaurant og matfag. Vi ønsker å forske på om det kan være sammenhenger mellom pedagogenes elevsyn, kunnskapssyn og om kulturen på avdelingen også har betydning for høy gjennomføringsgrad på denne avdelingen? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å gi økt innsikt i hvilke faktorer som påvirker gjennomføringsgraden på videregående skole. Vi benytter oss av programområdet restaurant og matfag som objekt for våre undersøkelser, da dette programområdet har hatt oppsiktsvekkende høy grad av fullført og bestått de senere år. Vi vil analysere og sammenligne svar fra ti (10) respondenter, fordelt på 3 lærere og 7 elever. Tre av elevene går på skolen nå, disse intervjuer vi som en gruppe og de øvrige tre elevene er ferdig og enten i lære eller ferdig utdannet med fagbrev.

Forskningsspørsmålene handler om pedagogenes elev og kunnskapssyn, deres relasjonskompetanse samt kulturen på avdelingen. Videre vil vi ha et ledelsesperspektiv gjennom å se nærmere på pedagogenes ledelse av elevens læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av en av oss. Det vil ta deg ca 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du opplevde/oplever skolegangen ved RM, eksempelvis relasjonene mellom dere elever og mellom elev/lærer, samt et mer åpent spørsmål som spør etter andre mulige årsaker eller faktorer som du mener har hatt betydning for at du gjennomførte og bestod utdanningen din.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger?

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

- Student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10. juni 2022. Personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende en klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg ?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Alle opplysninger om deg i avhandlingen blir anonymisert så langt som mulig.

På oppdrag fra Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Kjell Atle Halvorsen (veileder/prosjektansvarlig)
Epost: kjell.halvorsen@ntnu.no, mobil: 91 89 70 63
- Trond Jørgensen (student), epost:trojor@vgs.nfk.no, mobil:971 97774
- Steinar Horn (student), epost:stehor1@vgs.nfk.no, mobil 48 19 59 58
- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS, epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Kjell Atle Halvorsen
Prosjektansvarlig
Professor

Trond Jørgensen/Steinar Horn
Studenter Master i skoleledelse
NTNU

Institutt for lærerutdanning

NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke faktorer påvirker gjennomføringsgraden i videregående skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca 10. juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Intervjuguide/temaguide lærere

Om prosjektet: Frafall i videregående skole er en av de største utfordringene vi i skolemiljøet står ovenfor. I Norge er det stort politisk søkelys på skole og ikke minst det å få flest mulig av elevene gjennom skoleløpet med enten bestått vitnemål eller fagbrev.

Elever med lave grunnskolepoeng har mindre sannsynlighet til å få fullført og bestått videregående opplæring. På en avdeling RM ved skolen ser vi at elever, tross dårlige forutsetninger, likevel i stor grad fullfører og består utdanningen.

Gjennom studien ønsker vi å finne ut av hva årsakene kan være, og hva vi eventuelt kan trekke ut og lære gjennom en studie av RM på vår skole.

Utdeling av informasjonsskriv, samtykke.

Bakgrunnsinformasjon om informant:

- Alder
- Kjønn
- Utdanning
- Erfaring/ansiennitet

Åpent spørsmål: Hva tenker du er årsaken til at så mange elever kommer gjennom opplæringen ved restaurant og matfag med fullført og bestått vitnemål, tross dårlige forutsetninger og lave grunnskolepoeng?

Bruk gjerne eksempler eller praksisfortellinger i ditt svar.

1. Elev- og kunnskapssyn
 - Faktorer som bidrar til god læring.
 - Begrepet tilrettelegging.
 - Vurdering og tilbakemelding som bidrar til læring.
 - Tilnærming til elever med sterke og svake forutsetninger.

- Forventninger til eleven.

2. Kultur

- Verdiene som karakteriserer avdelingen.
- Lærerbidrag for at elevene skal lykkes.
- Oppfatning om egen lærerrolle.
- Kommer kulturen til uttrykk i opplæringen av elevene?

3. Relasjon og motivasjon

- Forhold til elevene.
- Motivasjon og læring (indre motivasjon)
- Undervisningsmetoder.

4. Ledelse av elevenes læring

- Samarbeidet mellom pedagogene på avdelingen
- Samhandling med skolens ledelse
- Klasseledelse
- Samkjørte strategier eller individuelt?
- Planlegging av opplæringen?
- Evaluering av opplæringen?

Vedlegg 4: Intervjuguide nåværende elever

Intervjuguide/temaguide – elever som i dag går på RM

Om prosjektet: Frafall i videregående skole er en av de største utfordringene vi i skolemiljøet står ovenfor. I Norge er det stort politisk søkelys på skole og ikke minst det å få flest mulig av elevene gjennom skoleløpet med enten bestått vitnemål eller fagbrev.

Elever med lave grunnskolepoeng har mindre sannsynlighet til å få fullført og bestått videregående opplæring. På en avdeling ved skolen ser vi at elever, tross dårlige forutsetninger, likevel i stor grad fullfører og består utdanningen.

Gjennom studien ønsker vi å finne ut av hva årsakene kan være, og hva vi eventuelt kan trekke ut og lære gjennom en studie på vår skole.

Utdeling av informasjonsskriv, samtykke.

Åpent spørsmål: Dersom dere kommer gjennom opplæringen ved restaurant og matfag med fullført og bestått vitnemål, hva tenker dere vil være de viktigste årsakene til dette?

Bruk gjerne eksempler eller praksisfortellinger i ditt svar.

1. Elevenes bidrag
 - Forutsetninger
 - Motivasjon
 - Interesse
 - Nysgjerrighet
 - Engasjement
 - Mestring

2. Lærenes bidrag.
 - Variasjon
 - Tilrettelegging
 - Motivasjon
 - Holdning
 - Relasjon

- Engasjement
- Verdier

3. Skolemiljøets bidrag

- Medelever
- Trivsel
- Trygghet
- Mestring
- forventninger

4. Opplæringens egenarts bidrag

- Undervisningsmetoder.
- Gruppearbeid vs individuelt arbeid

Hvorfor valgte du RM?

Hadde dere RM som førstevalg?

Var RM slik dere trodde/tenkte det skulle være?

Hvordan har dere det på RM?

- Hvordan er hverdagen på RM?
- Prøver og feiler dere- får dere hjelp hos lærerne?
- Hvordan er klassemiljøet? Medelever?
- Hva er bra? Hvorfor?

Ligner opplæringen på skolen arbeidslivet/YFF?

Kan du beskriv lærerne/ hvilket forhold har dere til lærerne? Er det annerledes enn på ungdomsskolen?

Arbeider/lærer dere på samme måte her som i grunnskolen?

- Gruppearbeid- varierte arbeidsoppgaver/metoder?
- Tilstrekkelig utfordrende arbeidsoppgaver- for vanskelig?
-

Har motivasjonen for å være på skolen endret seg? Evt. hvorfor?

- Har skolegangen gjort noe med deres opplevelse av mestring/selvtillit

Har dere lært noe og føler dere at dere er klar for lærlingetiden? Har dere fått læreplass? Fått hjelp til dette?

Ser dere før dere å jobbe som kokk? Hvorfor – hvorfor ikke?

Hvordan var første møtet med RM og lærerne- husker dere noe derfra? 1. skoledag?

Vedlegg 5: Intervjuguide tidligere elever

Intervjuguide/temaguide – Tidligere elever

Om prosjektet: Frafall i videregående skole er en av de største utfordringene vi i skolemiljøet står ovenfor. I Norge er det stort politisk søkelys på skole og ikke minst det å få flest mulig av elevene gjennom skoleløpet med enten bestått vitnemål eller fagbrev.

Elever med lave grunnskolepoeng har mindre sannsynlighet til å få fullført og bestått videregående opplæring. På en avdeling ved skolen ser vi at elever, tross dårlige forutsetninger, likevel i stor grad fullfører og består utdanningen.

Gjennom studien ønsker vi å finne ut av hva årsakene kan være, og hva vi eventuelt kan trekke ut og lære gjennom en studie av RM på vår skole.

Utdeling av informasjonsskriv, samtykke.

Åpent spørsmål: Når du tenker tilbake på skolegangen ved programområdet, hva tenker du var de viktigste årsakene til at du kom gjennom med fullført og bestått vitnemål?

Bruk gjerne eksempler eller praksisfortellinger i ditt svar.

1. Elevens bidrag
 - Forutsetninger
 - Motivasjon
 - Interesse
 - Nysgjerrighet
 - Engasjement
 - Mestring

2. Lærenes bidrag.
 - Variasjon
 - Tilrettelegging
 - Motivasjon
 - Holdning
 - Relasjon

- Engasjement
- Verdier

3. Skolemiljø

- Medelever
- Trivsel
- Trygghet
- Mestring
- forventninger

4. Opplæring

- Undervisningsmetoder.
- Gruppearbeid vs individuelt arbeid

