

Ingvill Rabben Dypevik
Magnhild Hakestad

"Nokon må gjere noko - og kor er nokon?"

Ein aktør-nettverksteoretisk studie av eit utviklingsprosjekt i skulen

Masteroppgåve i Skuleleiing

Rettleiar: Thomas Dahl

Juni 2022

Ingvill Rabben Dypevik
Magnhild Hakestad

"Nokon må gjere noko - og kor er nokon?"

Ein aktør-nettverksteoretisk studie av eit utviklingsprosjekt i skulen

Masteroppgåve i Skuleleiing
Rettleiar: Thomas Dahl
Juni 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Samandrag

Skuleeigar sitt ansvar for utvikling av kvalitet i skulen er blitt aktualisert dei seinare åra, og mykje tyder på at det i stor grad er ei styrings- og implementeringstenking som har råda grunnen når det gjeld slike utviklingsprosjekt. Forskingslitteraturen er derimot prega av andre måtar å tenke endring og utvikling, og her kjem profesjonslogikk, medverknad, samskaping og ikkje minst translasjonsteori sterkare inn. Vi har undersøkt kva skuleeigar kan ha å seie når det gjeld utvikling og endring av praksis i skulen. Vi har tatt utgangspunkt i eit sentralt initiert skuleutviklingsprosjekt og brukar det som case. Casen i vår studie har med seg fleire styringsdokument og rapportar, som vi brukte som datagrunnlag for å utarbeide problemstilling og forskingsspørsmål og velje teoretisk innfallsvinkel til studien.

Hovudproblemstillinga for studien blei:

Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?

For å finne svar på problemstillinga gjennom teori og metodisk inngang sette vi opp desse forskingsspørsmåla:

- Kva for aktørar blir involverte i eit skuleutviklingsprosjekt?
- Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?
- Kva for logikkar kjem til uttrykk hjå ulike aktørar?
- Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?

Sidan prosjektet var eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar, var det naturleg å ta utgangspunkt i teoriar om styring og profesjonslogikk. New Public Management eller målstyring er tatt med som eitt av fleire teoretiske rammeverk, og er sett opp mot den profesjonslogikken som gjerne pregar aktørane i skulen. Vi har også trekt inn samskapt læring som eit teoretisk perspektiv på profesjonsfagleg organisasjonsutvikling som står i motsetnad til teori om styring. Aktør-nettverksteori er valt som teoretisk rammeverk, metodisk inngang og som del av analysestrategien i oppgåva. I samband med ANT var det sentralt å trekke inn translasjonsteoretiske perspektiv på endring og utvikling.

ANT gav ikkje berre eit teoretisk rammeverk, men samstundes nokre metodologiske føringar for studien. Derfor valde vi ein case som forskingsdesign, for å kunne følgje aktørane og få fram eit heilskapleg bilete av kva som rører seg i eit utviklingsprosjekt. Kvalitative intervju fekk fram data frå aktørar på ulike nivå i prosjektet, frå skuleeigar via skuleleiar til lærarar. Intervjua blei supplert med nokre sentrale styringsdokument og rapportar. Datamaterialet vart så analysert på bakgrunn av forskingsspørsmål og ANT-optikk. Resultata frå analysen vart formidla narrativt som ei kronologisk forteljing om casen, deretter beskrev vi dei sentrale aktørane ut frå ein ANT-optikk og synleggjorde nokre av nettverka gjennom nettverksmodellar. Deretter er resultatet drøfta i lys av teoriane.

Vi har sett at skuleeigar som utviklingsaktør må ta høgde for kva for logikkar som kan kome i spel i eit utviklingsprosjekt. Ein må vere merksam på å ikkje bli fanga i ein styringslogikk og involvere alle aktørane på ein god måte. Ein må anerkjenne at alle aktørar har ei rolle som kan bli påverka av eit utviklingsprosjekt. Dei som skal gjennomføre eit utviklingsprosjekt må ha tilstrekkeleg kompetanse til å gi rom for

medverknad og samskaping i tråd med den nordiske modellen. Skuleleiinga får då ei sentral rolle, for at den ønskede endringa skal skje. For lærarane kan ein sterk styringslogikk føre til motstand mot endringar, og ein risikerer at ein vender tilbake til gamal praksis etter at prosjektet er over. Dersom ny praksis skal etablerast og stabiliserast, må nokre føresetnader vere på plass, og nokre gonger må det kanskje styring til.

Abstract

School authorities' responsibility for quality development in schools has become increasingly relevant in recent years. Ideas of management and implementation seem to have prevailed when it comes to introducing new ideas and development projects, even though research in this field is dominated by other ways of thinking about change and development. Professional capital, participation, collaborative practice, and translation theory are keywords here. The topic of this thesis is what significance school authorities can have when it comes to the development and change of practice in schools. It is based on a case study of a school development project, initiated by a school owner.

The case includes several documents and reports, which we used as a starting point for our problem question and research questions, as well as theoretical approach to the study.

Problem question:

What can a development project initiated by school owners have to say for the development and change of school practice?

To find answers to the problem question through theory and methodological approach, we set up these research questions:

- What actors are involved in a school development project?
- What role do the various actors in the school play in such a project?
- How are theories of management and professional capital expressed by different actors?
- What role does competence play in communication and goal understanding between the different levels in a development project?

As this was a development project initiated by the school owner, we included theories of management and professional development. New Public Management is included as a theoretical framework and contrasted to the professional capital and typically autonomous mindset of teachers. We have also included collaborative learning as a theoretical perspective on professional organizational development, contrasted to the theory of management. Actor-network theory is chosen as the theoretical framework, methodological approach and as a strategy for analysing data. In connection with ANT, it was important to draw on translation theory perspectives on change and development.

ANT not only provided a theoretical framework, but at the same time some methodological guidelines for the study. Therefore, we chose case study as a research design, in order to be able to follow the actors and present an overall picture of what is going on in a development project. Qualitative interviews obtained data from actors at different levels in the project, from school owners via school leaders to teachers. These data were supplemented with document analysis of some key documents and reports. We then analysed data on the basis of the research questions and ANT optics. The results from the analysis were initially conveyed as a chronological narrative account of the case. Next, a survey of the key actors was set up, and the key actors' networks were visualized through network models. The results are then discussed in light of the theoretical perspectives.

We have seen that school owners as a development actor risk being caught in a governance mindset, if one does not consider carefully how to involve all the actors. One must recognize that all actors have a role in a development project. Those who are to carry out a development project must have sufficient competence to allow for

participation and co-creation. The school management will then have a central role in ensuring that the desired change of practice takes place. For teachers, such a strong governance mindset can lead to resistance to change, and there is a risk that one will return to old practices after the project is over. If new practices are to be established and stabilized, some preconditions must be in place, and sometimes management may be needed.

Forord

Å skrive masteroppgåve er nesten utelukkande ei krevjande øving, til tider nokså frustrerande men også veldig givande. For oss som til dagleg arbeider i skulen er det svært nyttig å kome i kontakt med dei kjenslene som kjem til overflata når ein er i ein læringsprosess; slik elevane våre har det kvar dag. Når ein skriv i lag møter ein utfordringar av ulik karakter. Det å utvikle same forståing og formidling, og så sette språk på tankar i lag med ein skrivepartnar er arbeidskrevjande i seg sjølv. Det er godt å ha nokon å spele ball med, ein kritisk ven som alltid er til stades i teksten og kan utfordre, støtte og hjelpe slik at det blir ein positiv læringsspiral. Vi har i det store og det heile kome gjennom prosessen utan større problem, og kan sjå tilbake på eit veldig godt samarbeid.

Vi har utarbeidd disposisjon og struktur i lag og også vore saman om alle deler av teksten. Kvar for oss har vi hatt hovudansvaret for å skrive ut ulike avsnitt, men har heile tida gått inn i kvarandre sine tekstutsnitt, lese kritisk og kome med merknader og tillegg. Vi har også site i lag og skrive ut tekst og avsnitt saman. Vi har skrive fleire eksamensoppgåver saman tidlegare og har hatt god erfaring med dette. Vi har skrive desse eksamenane med denne casen i mente og har difor nytta noko av det i denne oppgåva også.

Sjølv om vi har hatt god støtte i kvarandre, er det mange andre som må takkast.

For det første vil vi gjerne takke alle som har vore rause med tida dykkar og stilt opp til intervju. Utan dykk hadde denne oppgåva ikkje kunna blitt til.

Vidare ønskjer vi å takke kollegaene våre på skulen, som har vist interesse og ikkje minst forståing for oss i prosessen. Når vi har hatt behov for å prioritere skrivinga har de gitt oss rom og ro, det er vi særs takknemlege for.

Dinest vil vi takke medstudentar på NTNU, særskilt «Bakerste rad» med dei «spissfindige demagogane» Agnes, Marit, Lars og Kristoffer. Takk for innsiktsgivande faglege diskusjonar, gode tips og triks, og ikkje minst trøyst i dei hardaste taka.

Vi har hatt særskilt nytte av den kyndige rettleinga og støtta til Professor Thomas Dahl. Du har vist interesse for prosjektet og har gitt oss verdifulle innspel undervegs i heile prosessen. Du har vore tilgjengeleg for spørsmål, og tatt deg tid til å gi både grundige og konstruktive tilbakemeldingar. Dette har vore heilt avgjerande for oss for å kome i mål.

Sist, men ikkje minst må vi takke ektefellar, born, øvrige familie og vener. Takk for at de har hatt trua, vore tolmodige og har heia på oss heile vegen.

Innhald

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innleiing | 1 |
| 1.1 | Oppbygging og avgrensing av oppgåva | 2 |
| 1.2 | Oppsummering | 3 |
| 2 | Teori | 4 |
| 2.1 | Tidlegare forskning..... | 4 |
| 2.2 | Aktør-nettverksteori som teoretisk tilnærming | 5 |
| 2.3 | New Public Management og målstyring i skulen..... | 7 |
| 2.4 | Logikkar i møte med leiing og profesjon | 9 |
| 2.5 | Samskaping - ein nordisk tradisjon..... | 11 |
| 2.6 | Translasjonsteoretisk perspektiv på skuleutvikling | 11 |
| 2.7 | Bakgrunn for studien | 14 |
| 2.8 | Oppsummering | 16 |
| 3 | Metode og forskingsdesign | 17 |
| 3.1 | Val av metode og datainnsamling | 17 |
| 3.2 | Aktør-nettverksteori som metode og design | 17 |
| 3.3 | Forskningsdesign | 18 |
| 3.4 | Casestudie | 19 |
| 3.5 | Kvalitative forskingsintervju | 20 |
| 3.5.1 | Utval til intervju | 21 |
| 3.5.2 | Intervjuguide..... | 21 |
| 3.5.3 | Gjennomføring av intervju..... | 23 |
| 3.5.4 | Transkripsjon..... | 24 |
| 3.6 | Offentlege rapportar og styringsdokument..... | 25 |
| 3.7 | Analysestrategi | 26 |
| 3.7.1 | Koding | 27 |
| 3.7.2 | Fokusert og open koding | 27 |
| 3.7.3 | Teoridreven og tematisk analyse..... | 28 |
| 3.7.4 | Dokumentanalyse | 28 |
| 3.8 | Kvalitet i forskinga | 28 |
| 3.8.1 | Reliabilitet og validitet | 29 |
| 3.8.2 | Forskingsetiske perspektiv | 29 |
| 3.8.3 | Forskars rolle og ståstad | 31 |
| 3.8.4 | Overførbarheit og relevans | 31 |
| 3.9 | Oppsummering | 32 |
| 4 | Prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære» | 33 |
| 4.1 | Bakgrunn for prosjektet | 33 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.2 | Organisering | 36 |
| 4.3 | Forventingar til prosjektet | 37 |
| 4.4 | Aktivitetar og erfaringar i prosjektet | 38 |
| 4.4.1 | Formidlingsplan | 38 |
| 4.4.2 | YFF-faget | 39 |
| 4.4.3 | Bedriftsnettverket | 39 |
| 4.4.4 | Læreplassrekneskapet | 39 |
| 4.4.5 | Ansvar for overgang til lære | 40 |
| 4.4.6 | Andre erfaringar..... | 40 |
| 4.5 | Oppsummering | 41 |
| 5 | ANT-optikk for kartlegging av aktørar | 42 |
| 5.1 | Sentrale aktørar | 42 |
| 5.1.1 | Politisk sak | 42 |
| 5.1.2 | Fagopplæringsjef i fylkeskommunen | 43 |
| 5.1.3 | Prosjektleiar | 43 |
| 5.1.4 | Styringsgruppa | 44 |
| 5.1.5 | Prosjektgruppa | 44 |
| 5.1.6 | Assisterande rektor (AR) | 44 |
| 5.1.7 | Yrkesfagleg koordinator (YFK)..... | 45 |
| 5.1.8 | YFF-lærarar | 45 |
| 5.1.9 | Yrkesfagleg fordjuping (YFF-faget) | 46 |
| 5.1.10 | Bedriftsnettverket | 46 |
| 5.1.11 | Læreplassrekneskapen (LPR) | 47 |
| 5.2 | Oppsummering | 47 |
| 6 | Nettverk som samvirke | 49 |
| 6.1 | Sentrale nettverk | 49 |
| 6.1.1 | Nettverk - Prosjektleiar (PL) | 50 |
| 6.1.2 | Nettverk - Yrkesfagleg koordinator (YFK) | 51 |
| 6.1.3 | Nettverk - Assisterande rektor (AR)..... | 52 |
| 6.1.4 | Nettverk - YFF-lærarar..... | 53 |
| 6.2 | Translasjonar | 53 |
| 6.3 | Stabilitet | 54 |
| 6.4 | Oppsummering | 55 |
| 7 | Eit styrt utviklingsprosjekt | 56 |
| 7.1 | Skuleeigar som utviklingsaktør | 56 |
| 7.2 | Utviklingsprosjekt – eit pålegg eller eit val? | 60 |
| 7.3 | Prosjektleiar – ei rolle som styringsaktør | 61 |

| | | |
|------|---|----|
| 7.4 | Yrkesfagleg koordinator - ei rolle i krysslina..... | 62 |
| 7.5 | Yff-faget ein avgjerande faktor for læreplass?..... | 64 |
| 7.6 | Læreplassrekneskapen – eit hjelpemiddel eller verktøy for styring og kontroll.. | 65 |
| 7.7 | Bedriftsnettverket, ein pragmatisk oversikt eller ein personleg relasjon..... | 67 |
| 7.8 | Overgang til lære - ulike aktørar, ulikt ansvar..... | 68 |
| 7.9 | Kven står igjen?..... | 70 |
| 7.10 | Oppsummering..... | 71 |
| 8 | Oppsummering og konklusjon..... | 73 |
| 8.1 | Føresetnader for endring..... | 73 |
| 8.2 | Styring eller samskaping?..... | 74 |
| 8.3 | Kva med eleven?..... | 75 |
| 8.4 | Spørsmåla vi ikkje stilte..... | 76 |
| 8.5 | Kva er lurt å tenke på framover?..... | 78 |
| | Kjelder..... | 79 |
| | Vedlegg..... | 81 |

Figurar

| | |
|---|----|
| Figur 1 Nettverksmodell PL | 50 |
| Figur 2 Nettverksmodell YFK | 51 |
| Figur 3 Nettverksmodell AR | 52 |
| Figur 4 Nettverksmodell YFF-lærarar | 53 |

Tabellar

| | |
|-------------------------------|----|
| Tabell 1 Kodebeskriving | 28 |
|-------------------------------|----|

Forkortingar /symbol

| | | |
|-----|---|-------------------------|
| ANT | - | aktør-nettverksteori |
| AR | - | assisterande rektor |
| LG | - | leiargruppa |
| NPM | - | New Public Management |
| PL | - | prosjektlear |
| YFL | - | yrkesfagleg koordinator |

1 Innleiing

Skuleeigar har eit overordna ansvar for kvaliteten i opplæringa. Dei skal følgje opp at skulen utviklar kvalitet i undervisninga på ein måte som sikrar blant anna gjennomføring og fullføring i den vidaregåande opplæringa. Det ligg difor i deira mandat at dei skal initiere utviklingstiltak, og ein av dei viktigaste utfordringane for skuleeigar er å utforme treffsikre kvalitetstiltak og sørge for at desse blir varig implementert i skulane heilt inn i klasseromma, som er påpeika i rapporten «Kom nærmere» (PriceWaterhouseCoopers, 2009) . Det er mykje som tyder på at denne måten å tenke på når det gjeld implementering og utforming av utviklingstiltak i skulane kan vere problematisk. Difor er det interessant for oss som forskarar å sjå nærare på kva som skjer i eit utviklingsprosjekt som er initiert av skuleeigar, og om det er mogeleg for skuleeigar å kome så tett på praksisfeltet at dei sikrar kvalitetsutviklinga og endring av praksis heilt inn i klasseromma.

Aktør-nettverksteori, frå no kalla ANT, er ein alternativ måte å tenke på når det gjeld å forstå utviklingsarbeid i skulen, og kan gi oss ny kunnskap om kva som skjer når eit utviklingsprosjekt blir initiert av skuleeigar. ANT kan vere ein fruktbar innfallsvinkel fordi ein her forstår utviklingsarbeid som eit samvirke mellom ulike aktørar. Ein følgjer med andre ord aktørane og nettverka som oppstår, og dei tilsikta og utilsikta performative effektane, det vil seie korleis handlingar blir utførte og påverkar andre. Vi har derfor valt å bruke aktør-nettverksteori som ei optisk tilnærming for å sjå korleis eit utviklingsprosjekt har sirkulert ut i organisasjonen.

Auka fullføring og gjennomføring i yrkesfaga har lenge vore i søkjelyset i media, blant politikarar og skulemyndigheiter, og seinast mellom anna i Stortingsmelding 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden* (St.Meld.nr.21).

I perioden 2012-2015 var det eit konsortium av forskarar leia av NIFU som gjennomførte eit prosjekt med tema «Kvalitet i fag- og yrkesopplæringa»(Høst, 2014). Dei tok for seg eit vidt spekter av tema knytt til kvalitet i fag- og yrkesopplæringa. Dei seier blant anna noko om elevperspektivet i høve til gjennomføring, betydinga av praksis ute i bedrift og overgang frå skule til lære. Dei seier også at ein kan sjå den aukande vektlegginga av systematisk kvalitetsutvikling og kvalitetssikring i fag- og yrkesopplæringa, og relaterer dette til den europeiske utviklinga generelt og dei ulike kvalifikasjonsrammeverka som er utvikla der. Politikarane i Fylkestinget representerer skuleeigar og har det øvste ansvaret for opplæringsløpet til elevane i den vidaregåande skulen og lærlingane. Dei har distribuert drifta til fylkesadministrasjonen og rektorane. Skuleeigar har eit stort ansvar for å sikre og følgje opp kvaliteten i skulen, og samfunnsmandatet dei er sett til gjennom Opplæringslova, slik at både dei tilsette og elevane lukkast med målsetnaden om fullføring og gjennomføring.

God oppfølging innebærer at samspillet mellom skole og skoleeier er kunnskapsbasert og preget av tillit. Det lokale nivået skal utfordre og stille krav til sine skoler, men også bidra med ressurser og støtte slik at skolene kontinuerlig driver vurdering og forbedring av virksomheten. Oppfølging utan tilstrekkelig innsikt kan i verste fall forverre lærernes arbeidssituasjon og elevenes muligheter til å lære og utvikle seg. (St.meld.nr.31).

Hovudproblemstillinga for vår studie er:

Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?

Vi ønskjer å studere korleis ein skuleeigar har arbeidd med eit konkret utviklingsprosjekt. Vi har valt som case eit utviklingsprosjekt i ein fylkeskommune, som handla om å få auka gjennomføring i yrkesfaga ved å fokusere på overgangen til lære. Prosjektet i vår case er rekna som svært vellukka, og er omtala som ein suksesshistorie i fylket. Utgangspunktet vårt var derfor ikkje å finne ut om prosjektet hadde ført til at fleire elevar fekk lære plass etter prosjektet, så ein effektstudie var ikkje ein naturleg innfallsvinkel. Vi var meir nysgjerrige på kva som skjer når skuleeigar initierer og set rammene for utviklingsprosjektet. Vi ønskte å studere kva for ulike aktørar som blei involverte i eit slikt prosjekt, kva for påverknad dei har, og kva for koplingar og prosessar som oppstår etter kvart som prosjektet sirkulerer ut i organisasjonen.

ANT kan vere ein naturleg innfallsvinkel for å studere og forstå gjennomføringa av eit utviklingsprosjekt i skulen og såleis finne svar på forskings spørsmål og problemstillinga vår. I ANT er ein ute etter å kartleggje og beskrive prosessar gjennom å følgje dei ulike aktørane og nettverka dei inngår i. Det er difor ein beskrivande teori og metode som kan forklare i ettertid, men ikkje føreseie performative effektar på førehand. Translasjon er eit sentralt omgrep innanfor ANT, som handlar om omsetjing, overføring og omforming av idear, kunnskap, praksis og prosessar og kan difor vere ein relevant kompetanse i eit ANT perspektiv.

Ut frå problemstillinga og ANT har vi valt å knyte desse forskings spørsmåla til vår studie:

- Kva for aktørar blir involverte i eit skuleutviklingsprosjekt?
- Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?
- Kva for logikkar kjem til uttrykk hjå ulike aktørar?
- Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?

Våre forskings spørsmål og studie av prosjektet som ein case kan bidra med nokre erfaringar og gi ei læring som kan brukast til andre skuleutviklingsprosjekt initiert frå ein skuleeigar. Vår studie er ei reise gjennom denne eine casen sitt narrativ ut frå dei ulike aktørane sine perspektiv, roller, nettverk og korleis den casen får sirkulere ut i organisasjonen.

1.1 Oppbygging og avgrensing av oppgåva

Oppgåva vår er bygd opp som ein case-studie, der utviklingsprosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære», heretter kalla *prosjektet*, utgjer casen. Første kapittel av oppgåva er innleiinga kor vi introduserer tema, case, problemstilling og forskings spørsmål. Kapittel 2 omhandlar det teoretiske perspektiv som vi brukar for å belyse problemstillinga. Vi ser først på tidlegare forskning på emnet og tar så for oss aktør-nettverksteori og korleis ein slik teori kan brukast til å svare på problemstillinga vår. Dinest kjem vi inn på målstyring i skulen og New Public Management, som er eit sentralt straumdrag i styringa av offentleg sektor dei seinaste tiåra. Vi set deretter styringslogikk opp mot profesjonslogikk og gjer greie for kva for dilemma som kan oppstå i møtet mellom desse. Deretter beskriv vi kort den nordiske modellen med samskaping og samskapt læring, som tar for seg korleis organisasjonsutvikling heng

saman med kollektive læringsprosessar. Vi går så nærare inn på translasjonsteori i samband med ANT og utviklingsprosjekt, og korleis leiar sin translasjonskompetanse kan gjere seg gjeldande i denne samanhengen. I slutten av kapittelet rammar vi inn heile oppgåva gjennom å sjå på bakgrunn for studien. Kapittel 3 handlar om metode og forskingsdesign. Aktør-nettverksteori blir tatt opp att i dette kapittelet, denne gongen med blick for metodiske val. Her vil vi også gjere greie for det empiriske grunnlaget for studien. Vi gjer greie for val av kvalitativ metode knytt mot intervju, og korleis vi har gjennomført intervju og anna datainnsamling. Kapittelet omhandlar også dokumentanalyse som metode, analysestrategiar, koding og korleis vi har transkribert intervju. Til slutt kjem kvalitet i forskinga med reliabilitet og validitet, våre forskningsetiske perspektiv, rolle og ståstad, samt overførbarheit og relevans. I kapittel 4 beskriv vi prosjektet (casen) sitt narrativ med forventingar, aktivitetar, ansvar og erfaringar. I kapittel 5 presenterer vi dei sentrale aktørane og beskriv desse. I kapittel 6 presenterer vi dei mest sentrale aktørane sine nettverk ut frå eit ANT-perspektiv og visualiserer desse nettverka gjennom modellar. I kapittel 7 drøftar vi funn frå kapittel 4, 5 og 6 i lys av våre forskingsspørsmål og teoretiske perspektiv. Kapittel 8 inneheld oppsummering av hovudmoment frå drøftinga og konklusjonar ut frå dei teoretiske perspektiva og ANT optikk. Vi har valt å ha ei kort oppsummering etter kvart kapittel for å forenkle tilgangen og gi ein betre lesaroppleving.

Vi har valt å avgrense oppgåva vår til å fokusere på ein av prosjektskulane i prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære» som er vår case. Avgrensinga av datagrunnlaget var hensiktsmessig ut frå størrelsen på studien. Det hadde blitt for omfattande å innhente data frå fleire skular, og derfor er samanlikning ikkje ein del av vår studie. Det var naturleg for oss å bruke vår eigen arbeidsplass som hadde vore ein av prosjektskulane. Vi vil gå nærare inn på dette under forskars rolle og ståstad i kapittel 3.8.3.

1.2 Oppsummering

I dette kapittelet har vi peika på skuleeigar som sentral for kvalitetsutvikling i skulen, og aktualisert tema for oppgåva og kva for problemstilling og forskingsspørsmål vi har valt å bruke i vår studie. Vi har vist til ANT som ein alternativ måte å tenke på når det gjeld korleis utviklingsarbeid skjer i skulen og presentert ANT som optikk, og som filosofisk og metodisk inngang til studien i denne oppgåva. Prosjektet vi har som case kom i stand frå politisk hald, og vi skal i oppgåva sjå på prosessen frå ord til handling i skulane. Vi har til slutt gjort greie for oppbygging og avgrensing av oppgåva.

2 Teori

I dette kapitlet gjer vi greie for dei teoriane vi meiner gir oss den rette optikken til å sjå casen vi studerer og å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla våre. Vi startar med å sjå på tidlegare forskning av utviklingsprosjekt. Vi er i vår studie ute etter å beskrive kva som skjer i eit utviklingsprosjekt i skulen når skuleeigar tar initiativet til og ønskjer å styre prosjektet gjennom ulike verkemiddel. Aktør-nettverksteori (Ghoshal) meiner vi er ein velegna strategi for å beskrive kva for endring som skjer når aktørar samhandlar i ulike nettverk. Vi meiner det er nyttig å kople eit translasjonsteoretisk perspektiv på skuleutvikling i samband med ANT. Det har ikkje vore utbreidd i norsk skuleforskning å studere eit utviklingsprosjekt ut frå eit ANT-perspektiv. Det same gjeld fokus på translasjonskompetanse i omsetjing og overføring av idear, kunnskap og praksis. Vår studie kan såleis sjåast som eit nybrottsarbeid ut frå vårt val om å forstå, tenke og studere utviklingsarbeid i skulen, ut frå eit ANT-perspektiv og optikk, der translasjon inngår som ein del av ANT.

Det kan også vere interessant å leggje til grunn målstyring som ein styringslogikk for skuleeigar, og sjå denne opp mot logikkar som finst i skulen. I den norske tradisjonen står medverknad og samskaping sterkt, og dette er eit interessant perspektiv å ha med seg i samband med utviklingsprosessar. Translasjon kan vere ein sentral kompetanse for kommunikasjon og målforståing, derfor kjem vi også inn på translasjonsteori. Vi vil til slutt i kapitlet gjere greie for bakgrunn for studien med evalueringar og rapportar som er relevante og kan gi eit bakteppe for korfor prosjektet i vår case vart igangsett. Deler av teorikapitlet 2.3, 2.4 og 2.5 er basert på eige arbeid med emnet Skole6128 (Hakestad & Dypevik, 2021b).

2.1 Tidlegare forskning

Vi har gjennomført søk i Google Scholar for å finne tidlegare forskning på temaet vi tar opp. For å sjå om det er tidlegare studiar som har sett på skuleleiing og skuleutviklingsprosjekt med eit ANT-perspektiv har vi lagt inn søkjeorda «aktør-nettverksteori + skuleutvikling». Vi fekk då opp 10 treff. Nokre av treffa var ulike SINTEF-rapportar, blant anna rapporten «På de samme stier som før» som vi har brukt som kjelde i kapittel 2.7. Vi finn studiar som blant anna gjeld innføring og bruk av Ipad i grunnskulen, digital kompetanse i skulen og brukarmedverkingsprosessar ved bygging av nye skular. Det dei har til felles er at ANT er brukt meir som ein del av tolking og analyse, og ikkje som ein overordna optikk, metode eller design for å forstå prosessane i skuleutvikling. Då vi endra søkjeorda til «translasjon, utvikling, aktør-nettverksteori» fekk vi opp 53 treff. Vi fekk opp dei same treffa frå førre søk, men det var no utvida med mange fleire treff. Treffa gjaldt hovudsakleg ulike masteroppgåver og nokre artiklar retta mot ulike tema knytt til helsesektor og teknologisk sektor. Det kom eit nytt treff retta mot skulesektor som omhandla «PISA: Eit styringsinstrument for og i skolen i relasjon til matematikkopplæring?». Då vi endra til å søkje på «aktør-nettverksteori + skuleledelse» fekk vi 12 treff. Vi fekk opp mykje av det same, men også ei masteroppgåve: «Fra uorden til orden. En analyse av yrkesopplæring i Hordaland» av Lise Lien. Ho belyser gjennomføring innan yrkesopplæringa og formidling til læreplass

ved å sjå på det same prosjektet som vi brukar som case i vår oppgåve. Denne oppgåva har ein dokumentsanalyse av ulike dokument som høyrer til prosjektet, der ANT er brukt som eit analyseverktøy for å sjå på system og strukturar som er genererte i prosjektet. Samskapt læring er brukt som ein teoretisk inngang til oppgåva (Lien, 2021). Slik vi kan sjå det etter å ha lese denne studien, så følgjer ho dei ulike dokumenta som er produsert i prosjektet og innhaldet som er der. Denne oppgåva følgjer ikkje dei ulike aktørane sine opplevingar i retroperspektiv, og analyserer ikkje nettverka i djupna.

Det vi kan sjå frå søka våre er at ANT er ein optikk som er lite brukt i forskning knytt til utviklingsprosjekt, implementering av reformar, endring og transformeringar i den norske skulen. Vi meiner at studien vår kan gi ny kunnskap om utviklingsarbeid i skulen, ut frå vårt val av ANT som både teori og metode.

2.2 Aktør-nettverksteori som teoretisk tilnærming

Aktør-nettverksteori kan sjåast som ein teori, ein metode og ein vitskapsfilosofi. I det følgjande skal vi gjere greie for bakgrunnen for ANT, og argumentere for at denne er eigna som eit teoretisk rammeverk og eit analyseverktøy for å få fram kunnskap om eit komplekst fenomen som utviklingsarbeid i skulen.

ANT starta å gjere seg gjeldande på 1980-talet innanfor teknisk-vitskapelege studiar, særskilt av den franske sosiologen og vitskapsfilosofen Bruno Latour. Denne teorien representerer ein annan måte å forstå organisasjonar på, og er i aukande grad brukt i utdannings- og leiingsforskning dei seinare åra.

Å leggje eit ANT-perspektiv til grunn for studien gjer at ein kan få fram ein annan type kunnskap enn gjennom andre teoretiske perspektiv. Innanfor ANT er ein opptatt av å sjå på alle deler av ein prosess. Ein kan ta for seg kva som skjer på vegen frå plan til handling, og i tillegg analysere vegen fram til eit resultat. I vår studie vil vi difor både studere den politiske bestillinga som prosjektet i casen vår i utgangspunktet var, kva for handlingar og prosessar som føregjekk i prosjektet, og korleis dei ulike aktørane i prosjektet samhandla og opplevde si eiga rolle. Vi har sett på både aktørane og prosessane som føregjekk i eit nettverksteoretisk perspektiv.

ANT gjer greie for kva for aktørar som inngår i kva for nettverk, og beskriv kva som skjer når nettverk oppstår, blir stabilisert eller går i oppløysing. ANT kan derfor forståast som eit verktøy for å kunne beskrive prosessar og fortelje historia om korleis relasjonar oppstår mellom aktørar og korleis nettverk blir danna (Binderup, 2021 s.155 ; Law, 2016 s.142). ANT er dermed også ein metode, fordi han seier noko om korleis ein skal gå til verks når ein skal analysere korleis t.d. endringsprosessar skjer i praksis. ANT som metode vil bli nærare handsama i kapittel 3.

Ein aktør er noko(n) som har ei rolle i ein endringsprosess. ANT legg til grunn at både menneskelege og ikkje-menneskelege eller materielle aktørar har ei rolle i ein endringsprosess. Det at ein aktør har ei rolle, vil seie at han gjer noko, han har ein performativ effekt, eller er kjelde til ei handling (Binderup, 2021 s.157). Aktørar er heterogene, dei kan t.d. vere ei gruppe, ein person, eit politisk dokument eller ein rapport. I ANT blir ikkje-menneskelege aktørar gjerne kalla aktantar, for å halde menneskelege og materielle aktørar frå kvarandre. I det følgjande kjem vi til å bruke omgrepet aktør om begge deler, for å gjere det enklare. Ein aktør kan altså vere kva som helst, og er ofte ein hybrid, det vil seie samansett av fleire element. Det gir ikkje mening å skilje mellom det materielle og det sosiale ved ein aktør, fordi dei er like viktige aspekt

ved aktøren. Ein menneskeleg aktør står i samband med andre omgrep som teknologi eller kompetanse. T.d. er det vanskeleg å skilje ein lærar frå faget sitt eller eit skulefag frå læreplanen. *Skriptet* til ein aktør er det innhaldet, handlingane og dei moglege haldningane som er knytte til den rolla ein aktør har. Skriptet kan vere gitt frå andre eller noko ein aktør har i kraft av ei rolle eller arbeidsoppgåver ein har.

Det kan vere meiningsfylt å skilje mellom aktørar som er *mediatorar* og *mellomledd* (intermediary). Ein mediator «forandrar, omset, forvengjer og modifierer den meininga eller det element dei er meint å transportere» (Latour, 2005 s.39. Eiga omsetjing frå engelsk). Ein mellommann på den andre sida «overfører meining eller kraft utan at noko blir endra» (op.cit.). Ein kan ikkje på førehand vite kva for betydning ein aktør har, det må undersøkjast ved å følgje aktøren og studere dei nettverka aktøren inngår i (Binderup, 2021 s.158).

Ein aktør må nokre gonger knyte seg til ein hjelper, ein *alliert*, for å få til endring. Det kan vere ein aktør som kan hjelpe ein annan aktør på vegen, til dømes ein pedagogisk plattform for skuleleiinga eller læreplanar for lærarar. *Omveg* (eller detour) er eit omgrep ein brukar dersom ein aktør må gå ein omveg via ein annan aktør for å få til eit resultat. *Modalitet* handlar om korleis ein aktør blir møtt, korleis ein ser på ulike ting: om noko er akseptert seier vi at det har ein positiv eller sterk modalitet, dersom det blir møtt med skepsis og det blir stilt spørsmål ved noko, så seier vi at det har ein negativ eller svak modalitet. T.d kan ein aktør møte ein ny reform med ein svak modalitet. *Obligatorisk passasjepunkt* er noko som er vesentleg eller naudsynt for å få til endring av praksis. Det kan vere eit element alle aktørar må einast om eller forhalda seg til om eit nettverk skal oppstå, og kan seiast å mogleggjere relasjonar mellom aktørar. Eit døme på eit obligatorisk passasjepunkt for samarbeid mellom lærarar kan vere læreplanen. Når aktørar handlar på ulike måtar som påverkar andre aktørar slik at kunnskap blir overført eller utvikla og endring skjer, kan vi seie at det er som eit resultat av *translasjonar*.

Aktørar blir til i relasjon til kvarandre, og inngår i ulike nettverk med andre aktørar. Derfor er relasjonar og dei ulike koplingane mellom aktørar viktige. Nettverk er også heterogene og kan vise statiske eller dynamiske koplingar og relasjonar mellom dei ulike aktørane. I nettverka skjer det ulike prosessar der aktørane blir påverka eller sjølv påverkar og skapar handling. Nettverk skal ikkje forståast på same måte som t.d. eit linjenett i kollektivtrafikken, og heller ikkje som sosiale nettverk eller organisasjonar. Det skal snarare forståast som å karakterisere bevegelsen av translasjonar mellom aktørar. Latour trekker fram fire karakteristiske eigenskapar ved nettverk:

- a. det blir etablert ein punkt-til-punkt-kontakt som kan sporast fysisk og dermed registrerast empirisk;
- b. denne kontakten lar det meste av det som ikkje inngår i sambandet stå tomt, nok ein kvar fiskar veit når han kastar garnet sitt i sjøen;
- c. kontakten er ikkje gratis men krev ein innsats, som ein kvar fiskar veit når han reparerer garnet sitt på dekk.

Ein fjerde eigenskap kan leggjast til: eit nettverk er «det sporet som står att etter ein aktør i bevegelse» (Latour, 2005 s.132 eiga omsetjing).

Nettverk blir på den eine sida skapt av aktørane, på den andre sida kan aktørane sine handlingar sjåast som performative effektar av nettverket dei er ein del av.

Aktør-nettverksteori kan på den eine sida seiast å vere ein teori, gjennom at han gjer greie for korleis aktørar og nettverk opererer. På den andre sida er ANT nettopp ikkje ein teori. Der teoriar ofte søkjer å forklare eit fenomen gjennom kausale

årsakssamanhengar, gir ikkje dette meining innanfor eit ANT-perspektiv fordi teorien er ei beskrivande heller enn forklarande tilnærming til det fenomenet ein studerer (Law, 2016 s.141). ANT opererer ikkje med a priori omgrep eller forventningar til korleis ein aktør skal operere eller kva for relasjonar og koplingar som er tillatne eller kan forventast. Ein kan dermed ikkje føreseie korleis aktørar skal kople seg til kvarandre eller korleis t.d. ein idé skal sirkulere i ein organisasjon, fordi translasjon er forstått som «ein relasjon som ikkje fører med seg kausalitet, men som får to mediatorar til å sameksistere»(Latour, 2005 s.108 eiga omsetjing).

Ein kan altså ikkje føreseie ei hending ut frå aktørane, ein må følgje aktørane og beskrive korleis dei samhandlar i eit nettverk. Eit aktør-nettverk blir derfor meir eller mindre forklarande i retrospekt, ut frå kva for relasjonar aktørane har til kvarandre og etter kvart som nettverket utviklar seg (Latour, 1996 s.376).

Aktørane kan altså i prinsippet kople seg til kvarandre på heilt tilfeldige og uføreseielege måtar, og translasjon er også noko uføreseieleg som må studerast empirisk i kvart enkelt tilfelle. Dette er kjernen i noko av kritikken som har vore reist mot ANT (Røvik, 2007 s.306). Dette synet på translasjon gjer at ein ikkje kan føreseie noko om slike translasjonsprosessar, og at det blir vanskeleg å finne mønster og likskapar i ulike prosessar (op.cit.). Vi vil derfor også ta inn eit anna teoretisk perspektiv når det gjeld translasjonar, og sjå dette som ikkje berre tilfeldige prosessar, men også som ulike former for bevisst eller ubevisst kunnskapsoverføring, i tråd med Røvik sitt translasjonsomgrep (Røvik, 2007).

Tidlegare studiar som har sett på skuleleiing med eit ANT-perspektiv, t.d. den danske doktoravhandlinga til Binderup og masteroppgåva frå NTNU til Lise Lien, har ofte sett på implementering av reformar, utvikling, endring og transformering i skulen (Binderup, 2021) og (Lien, 2021). Korleis desse prosessane blir til og utviklar seg er også eit tema for vår studie. Dersom ein skal lukkast med å få til ei endring av praksis, er ein avhengig av at aktørane i prosessen blir involverte i nettverket på ein slik måte at det er nettverket som produserer resultatet. Abstrakte omgrep som *makt* eller *leiing* kan i ANT forståast som effektar av nettverk, og ikkje som eigenskapar ved aktøren sjølv (Binderup, 2021 s.295). Leiaren i ei ANT- tilnærming er ein heterogen aktør som står i samband med mange andre aktørar i ulike nettverk. Ein leiar vil derfor sjåast og sjå seg sjølv som ein hybrid og eit punkt i eit nettverk, i staden for ein «privilegert spiss i organisasjonskartet» (Binderup, 2021 s.154).

2.3 New Public Management og målstyring i skulen

New Public Management (NPM) er nemninga på eit generelt straumdrag som er kome inn i samfunnet og har påverka styringa av offentleg sektor dei siste tiåra. Bakgrunnen for NPM var eit behov for sterkare styring av offentleg sektor, særskilt innanfor område som kvalitet på tenestene og økonomistyring. NPM inneber at offentleg sektor skal styrast på meir eller mindre same måte som bedrifter i det private næringslivet. Målet er ein meir kostnadseffektiv ressursbruk, og tanken er at dette målet best kan nåast gjennom element som mål- og resultatstyring, standardisering og konkurranse. Ein legg vekt på prosedyrar og ulike typar tilsyn som resultatmåling og brukarundersøkingar for å vurdere om ein når måla, og leiar blir gjort ansvarleg for resultatet til bedrifta. Språket som høyrer til handels- eller produksjonsnæringane følgjer også med, slik at dei som leverer

ei offentleg teneste gjerne blir omtalt som leverandør, og mottakarane av tenesta blir omtalt som brukarar.

NPM som styringslogikk har også gjort seg gjeldande i skulen. Vi ser at det blir stilt tydelegare krav til mål og resultat, og skuleleiinga blir i større grad gjort ansvarleg for resultatane. Eit døme på dette er at i mange kommunar er rektortittelen bytt ut med tittelen «resultateiningsleiar». Målstyring kom inn i skulen allereie med Stortingsmelding nr. 37 «Om organisering og styring i utdanningssektoren» i 1991. Der blei det slått fast at styresmaktene skulle formulere mål og kommunisere desse nedover i systemet, og skulane skulle rapportere resultat som så blei analyserte (St.meld.nr.37, 1991 s.15). Denne resultatvurderinga skulle så gi grunnlag for å formulere nye mål og tiltak for utvikling og forbetring.

Noko av kritikken som har vore framført mot NPM handlar dette med måling, i og med at innføring av målstyring gjerne inneber at det som kan målast får auka merksemd, men det er ikkje berre det som kan målast som er viktig. Ein del av tenesteytinga i offentleg sektor handlar om mjuke verdiar som omsorg og læring, og dette er storleikar som ikkje så lett let seg talfeste. Om ein er for opptatt av resultatet risikerer ein derfor å arbeide seg bort frå sjølvne føremålet med verksemda.

Det finst også ulike grader av målstyring: i ein mjukare variant set ein opp overordna mål, men ein legg ikkje føringar for korleis ein skal arbeide for å nå dei. I den sterkaste forma kjem både dei overordna måla og prosedyrane for korleis ein skal arbeide for å nå desse måla ovanfrå. I skulane har den første varianten vore mest vanleg.

I løpet av dei seinare åra har vi fått ei endring i NPM i retning av kontraktstyring, som byggjer på prinsipal-agentteori. Vi får eit skilje mellom det politiske og administrative nivået slik at politikarane bestiller og nivåa under er leverandør av tenester, som nemnt ovanfor. Bestillar-utførar-modellen byggjer på prinsipal-agentteori, eller kontraktstyring. Forvaltningsnivået utfører bestillinga frå politikarane gjennom kontraktstyring, der budsjettmodellar, målformulering gjennom styringsdokument og resultatrapportering blir viktige verktøy (Moos, 2018 s.67).

Bak prinsipal-agentteori ligg eit implisitt negativt menneskesyn, som går ut frå at mennesket er egoistisk i sin grunntanke, og mest opptatt av å dele så lite som mogeleg og ta mest mogeleg til seg sjølv. Det ligg også i teorien at menneskeleg åtferd kan kontrollerast med ulike midlar. Dette er i utgangspunktet økonomiske organisasjonsteorier som har vore dominerande i leiarutdanningar (Gailmard, 2014). En medarbeidar (agent) vil ikkje kunne forventast å ha det same målet som leiaren/bedriftseigaren (prinsipalen), og ein kan då heller ikkje stole på at medarbeidarane gjer som leiarane ønskjer. Det er to måtar å oppnå ønskt åtferd. Den eine er sterk styring og kontroll, den andre er å sameine leiinga og medarbeidarens mål på ulike måtar til dømes at ein knyter resultatoppnåinga til løn. Dette har også i nokon grad vore gjort i skulen, der skuleeigar (prinsipal) har knytt rektors (agent) løn til resultatoppnåing i høve til uttalte utviklingsmål.

Det blir hevda at kontraktstyring har ein svak empirisk støtte, men at det likevel held fram med å dominere leiingsforskinga fordi det er enkelt å drive med måling av matematiske storleikar (Ghoshal, 2005 s.81). I skulen driv vi med opplæring, og det handlar om menneskeleg vekst og utvikling. Det er ikkje lett å måle i tal, og det er vanskeleg å sameine en slik styringslogikk med skulen sine overordna, humanistiske verdiar og mål. Kritkarane peikar på at ein styringslogikk med sterke innslag av kontroll kan bli oppfatta av profesjonsutøvarane som eit uttrykk for mistillit. Profesjonsutøvarar

treng ein viss grad av autonomi, tillit og handlingsrom for å utøve skjønn i arbeidet. Profesjonsarbeidaren er ikkje styrt av eigeninteresse, men er først og fremst motivert av at arbeidet har eit større formål, ein har eit samfunnsansvar (Irgens, 2021). Ein kan difor hevde at det trengst ein annan type logikk som er betre tilpassa til den eksisterande praksisen i skulen.

2.4 Logikkar i møte med leiing og profesjon

Kva for logikkar kan komme til uttrykk i eit utviklingsprosjekt i skulen? Med logikkar meiner vi ulike normer, verdiar og innarbeidde tenkemåtar som styrer ulike avgjerder og vurderingar i ein organisasjon (Døving et al., 2016). Vi har sett på dei to motstridande logikkane som kan vere vanlege i skulen, styringslogikk og profesjonslogikk. Lærarane som er profesjonsutøvarar har ein mogeleg profesjonslogikk og skuleeigar og leiarar har ein mogeleg styringslogikk ut frå styringsdokument frå sentrale og lokale myndigheiter. Profesjonsutøvarar forventar at dei i kraft av si spesialisering og utdanning kan vere autonome og velje korleis dei skal utøve sine fag og oppgåver. Det oppstår ein verdikonflikt når mål utanfrå og ovanfrå fortrengjer formålet og verdiane til lærarane. Lærarprofesjonen opererer på ein basis av nokre grunnleggjande verdiar, der ein er opptatt av å fremje utvikling og framgang hjå elevane, ut frå deira føresetnader. Mange lærarar opplever dermed at ein styringslogikk med sterkt søkelys på måloppnåing og rapportering står i sterk kontrast til dei humanistiske verdiane i skulen, særleg til danningperspektivet. For skulen er kvalifisering til arbeidslivet bere eitt av fleire formål med verksemda. Eit slikt einseitig resultatfokus kan dermed skape ei kjensle av at leiinga har mistillit til lærarane, at dei hele tida må kontrollerast. Skal skuleeigar jobbe med utvikling og endring av praksis bør dei auke den kollektive profesjonelle kapitalen i skulen. Med profesjonell kapital legg vi til grunn det Hargreaves og Fullan seier om investering i utvikling og lærarane sin undervisningskvalitet, og gjere dei i stand til å anvende kompetanse og erfaring til å ta gode avgjerder (Hargreaves & Fullan, 2014). Profesjonalitet blir brukt til å beskrive visse kvalitetar knytt til korleis eit arbeid er utført (Dahl et al., 2016). Når t.d. samarbeidsbedrifter til skulen opplever ein stor variasjon mellom dei ulike skulane i høve til praktiseringa av YFF-faget kan det medføre at deira oppfatning av lærarar som profesjonelle profesjonsutøvarar blir svekka (Hargreaves & Fullan, 2014). Lærarane har eit profesjonelt handlingsrom der dei åleine eller som gruppe kan styre arbeidet sitt, men det forutset at dei er i stand til å ta det ansvaret som ligg i eit slikt handlingsrom. Det vil seie å ta ansvaret for det profesjonelle skjønnet som ligg i rolla (Dahl et al., 2016). Sjølv om ein har eit handlingsrom og kan utøve eit profesjonelt skjønn må lærarane ha ein praksis som gjer at bedrifter dei samarbeider med oppleve ein praksis som viser profesjonalitet og felles retningslinjer innanfor ein organisasjon.

Skulen er ein profesjonsdominert offentleg eller privat organisasjon der dei tilsette er den viktigaste ressursen. Lærarane er yrkesutøvarar med ein profesjonsbakgrunn som er styrt etter ein profesjonslogikk. Det er leiinga sitt ansvar og oppgåve å forvalte og få det beste ut av de menneskelege ressursane. Leiinga står ofte i eit kryssingspunkt mellom dei to logikkane, profesjons- og styringslogikk. I boka Profesjon og leiing kan ein lese at å leie profesjonsutøvarar med høg grad av autonomi kan vere utfordrande (Døving et al., 2016). Denne yrkesgruppa yter meir motstand (modalitet) mot kontroll, styring og samarbeid. Dei har også vanskeleg for å akseptere kritikk og ta imot pålegg ovanfrå. De tilsette i ein skule er profesjonsutøvarar som er spesialistar på sitt fagfelt med høg

utdanning, profesjonell etikk og ei forventning om sjølvstendigheit og stor grad av autonomi. I eit utviklingsprosjekt der t.d. skuleeigar har utarbeidd ulike prosedyrar og skjema som lærarane blir pålagde å bruke vil ein skuleeigar med styringslogikk kunne møte motstand og den lokale praksisen vil vere vanskeleg å endre. Lærarens forventning og krav til profesjonslogikk vil gjerne kollidere med eit utviklingsprosjekts styringslogikk. Særskilt vil det vere utfordrande viss lærarane ikkje får ein forklaring på styringslogikken som dei meiner er godt nok fagleg grunnleggjande. Skuleeigar og leiinga vil då ha ei utfordring med å kombinere styrings- og profesjonslogikken. Det kan vere vanskeleg for eit utviklingsprosjekt å lukkast med målsetjinga viss det blir opplevd som toppstyrt og mål driven med eit sterkt innslag av styringslogikk eller NPM. Signal ovanfrå kan kollidere med lærarens oppfatning av kva som er hensiktsmessig, og formålet vil ikkje vere forankra i deira profesjonslogikk. Det kan nokre gonger vere behov for ein styringslogikk for å få til felles strukturar, mål og ivareta behov for innsyn og kontroll, men korleis kan det gjennomførast utan at det oppfattast som ein mistillit og uttrykk for ei negativ haldning overfor dei tilsette?

Korleis kan skuleeigar anvende og investere i den kollektive profesjonelle kapitalen til lærarane, slik at dei klarer å sameine profesjonslogikken med styringslogikken i eit utviklingsprosjekt? Det er eit poeng å få sett den profesjonelle kapitalen i skulane i omløp slik at den kan vere med å endre den kollektive praksisen i t.d. faget YFF, slik at felles praksis blir profesjonell og av høg kvalitet. For at skuleeigar skal kunne snakke om ein profesjonell kapital og anvende denne, må profesjonsutøvarane, her lærarane, både ha ein humankapital, sosialkapital og avgjerdskapital. Profesjonell kapital består av alle desse tre.

I læraryrket handlar humankapital om å ha og utvikle nødvendig kunnskap og dugleik. Ein må kunne faget sitt og alle aspekt rundt det å undervise, ha ein entusiasme og eit moralsk engasjement knytt til yrket. Vi kan gjerne sette det i samanheng med eit profesjonsfellesskap. For å auke humankapitalen i skulen er det mest føremålstenleg å leggje til rette for samarbeid i grupper, teams og ulike fagnettverk der lærarar kan lære av kvarandre.

Den sosiale kapitalen finst i relasjonane mellom menneske, og blir til gjennom tillit, pålitelegheit, trygt arbeidsmiljø, plikter og forventingar. Denne kombinasjonen av sosial kapital gir lærarane ein auka kunnskap og tilgang til humankapital og bidrar til auka produktivitet (Hargreaves & Fullan, 2014). Å arbeide med relasjonar og forståing for felles føremål, med kollegaer og leiing som gir råd og er gode støttespelarar, utviklar den sosiale kapitalen og bidrar til ei positiv dreining av profesjonslogikken. Det er vesentleg at ein som profesjonell lærar evner å ta gode avgjerder og utøve eit profesjonelt skjøn. Dersom ein ikkje evner å ta avgjerder åleine eller ikkje får lov til å ta noko avgjerd utan å konsultere med andre, er ikkje læraren profesjonell eller får ikkje lov til å vere profesjonell. Avgjerdskapital vil seie at ein klarar å utvikle og akkumulere god dømmekraft gjennom strukturert og ustrukturert praksis, erfaringar og refleksjonar (Hargreaves & Fullan, 2014 s.114). Gjennom bevisst kollegial erfaringsdeling kan ein auke lærarane sin avgjerdskapital. Deling av gode døme, handtering av hendingar, kollegarettleing og skulevandring kan bidra til å auke avgjerdskapitalen.

For å få ein god avkastning på skulens kollektive profesjonelle kapital i eit utviklingsprosjekt handlar det om kryssingspunktet mellom profesjonslogikk og styringslogikk og korleis desse to motsetnadene kan arbeide saman. For lærarens profesjonslogikk og prosjektets styringslogikk har ofte eit felles føremål. Begge logikkane har eit ønske om avkastning gjennom til dømes yrkesfagleg opplæring, at elevane skal

fullføre utdanninga gjennom å bestå faga i skulen, få seg ein læreplass og til slutt eit fagbrev.

2.5 Samskaping - ein nordisk tradisjon

I den nordiske modellen er samarbeid, samskaping og medverknad på tvers av hierarkiske nivå i organisasjonen ein tradisjon og kultur, like mykje som ein innarbeida praksis. Dette er noko vi finn ikkje berre i arbeidslivet, men det er ein del av kulturen vår. Det er viktig at vi ikkje er blinde for kvalitetane som finst i vår kultur og utdanningstradisjon. Viss vi ukritisk importerer andre lands idéar vil desse møte både motstand og utfordringar i møte med vår tradisjon og kultur. Fordi forskjellar handlar ikkje berre om vitskaps- og kunnskapssyn, men også om praksis og forståingar som pregar vår nasjonale kultur (Irgens, 2016 s.335). Samskappingsmodellen i ein nordisk tradisjon representerer såleis ein annan modell og logikk en i førre avsnitt kor vi såg på styringslogikk og profesjonslogikk saman med den profesjonelle kapitalen.

I den nordiske tradisjonen for leiing har demokrati vore eit kjenneteikn. Den har vore karakterisert av ein likskapstanke der diskusjonar, og gjerne konsensus før avgjerda blir tatt, har vore ein del av kulturen. Fagforeiningane og dei tilsette på ulike nivå har hatt medverknad, det har vore ein lojalitet til avgjerdsprosessar. Resultatet av denne modellen er solidaritet og reduksjon av motstand (op.cit.). I organisasjonen ønskjer ein å finne gode løysingar, metodar og tiltak gjennom medverking, samskaping og ei felles omsetjing av teori ut i praksis, der det er einigheit mellom blant anna rektorar og tillitsvalde (op.cit.). Dette kjem også fram i boka *Ledelse i fremtidens skole*. Der set ein blant anna samskaping inn i ein større samanheng mellom dagens og morgondagens forventingar til leiing og rektorar (Aas & Paulsen, 2017).

I den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin kjem det fram at samskaping, medverking og medverkingsprosessar bør vere ein integrert del av utviklingsprosessar, saman med utvikling av endringskapasitet i organisasjonen (Klev & Levin, 2009). Organisasjonsutvikling (OU) ut frå den samskapte læringsmodellen, kan delast inn i tre fasar for å klare å få ein utvikling, endring eller ny praksis. Det første gjeld initiering etter ei problemavklaring der ein reflekterer og einast om målsetnaden med utviklingsarbeidet. Ein må her få inn synspunkt frå dei involverte aktørane og på den måten klare å få ei samskapt læring allereie i første fasen. Den neste fasen er oppstarten av OU-prosessen der ein må få erfart at eigen aktivitet og engasjement er med å bidra til utvikling. Den siste fasen er den kontinuerlege læringsspiralen, der ein skapar konkrete løysingar på dei problema aktørane har einast om. Løysingane kan gi eit grunnlag for kollektive refleksjonsprosessar og skape ein syklisk utviklings- og læringsprosess som igjen kan gi ein refleksjon over eigen praksis og bidra til ein betre og ny praksis (op.cit.). Den samskapte læringsmodellen er ein relasjonell modell som er basert på dialog og samarbeid, forventingsavklaringar og einigheit mellom rektor og tillitsvald, der dei saman finn gode løysingar og arbeidsformer gjennom medverknad, samskaping og felles omsetjing av teoriar om nye undervisningsformer og idéar.

2.6 Translasjonsteoretisk perspektiv på skuleutvikling

Translasjon vil seie at noko blir omsett og omforma med ulike hensikter og i ulike former. Translasjonsteori prøver å fange inn aspekt som gjeld tilgang til, overføring av, mottak

og bruk av idear i ein organisatorisk samanheng (Røvik et al., 2014). Det er ei kunnskapsoverføring av idear eller idémessige praksisar, forstått som ein translasjon. Sidan translasjon ikkje handlar om fysiske gjenstandar men idéar, er translasjonar ei tolking, og inneber at noko blir tydeleggjort, refortolka og materialisert når det blir ført inn i nye kontekstar. Når ein translaterer kan ein modifisere, tilpasse, leggje til og trekke frå. I nokre tilfelle skjer translasjon ubevisst og utan at han er planlagd av nokon. Andre gonger kan det vere ei bevisst handling.

Eit translasjonsteoretisk perspektiv kan gi eit teoretisk rammeverk for korleis ein kan observere at eit prosjekt sirkulerer og bevegar seg ut i organisasjonen når ein ønskjer å innføre endringar ute i praksisfeltet. I eit translasjonsteoretisk perspektiv er merksemda retta mot korleis praksis og idear blir spreidd mellom ulike aktørar, organisasjonar, oppgåver med meir (Røvik et al., 2014). Det handlar også om evna til å omsette, omforme og tilpasse dette til eigen organisasjon. Translasjonsperspektivet er beskrive i Røvik som ein kontrast og eit alternativ til diffusjonsperspektivet og diffusjonsmodellen. I diffusjonsperspektivet er spreingsmodell inspirert av fysiske lover om rørsle og tregheit. Mens translasjonsperspektivet tilbyr andre omgrep og resonnement som ein kan bruke for å fange opp og forstå ulike fenomen som er knytt til eit utviklingsprosjekt. Ein treng å identifisere og analysere både kven som er omsetjarar, kva som blir omsett, korleis det blir omsett og i kva for kontekst. Ein må også ha kjennskap til at den som er omsetjar eller translatør av idear har med seg førkunnskap som ubevisst kan påverke og gi ein utilsikta effekt. Det kan vere viktig å sjå på translasjonskompetansen til omsetjar, og denne består av fleire punkt. Kva for kunnskapsgrunnlag har omsetjaren, kva for ferdigheiter, myndigheit og posisjon har den eller dei som omset (Røvik, 2007)? Kan ein gjennom å gjere skulefolk til betre omsetjarar lukkast meir med reformar i skulen (Røvik et al., 2014)? I skulen er det fleire som er omsetjarar av prosjekt og reformar. Det kan vere både rektorar, lærarar, skuleeigar, eksterne konsulentar m.m., og omsetjinga er ikkje knytt til berre ein person, noko det gjerne er i litteratur der ein omset ein tekst. I skulen er det fleire aktørar involverte anten samtidig eller i ulike fasar av ei omsetjing av praksisar og idear i skulefeltet. Det normale er difor at det er fleire omsetjarar som set sitt preg på sirkulerande idear i praksisfeltet og omsetjing går føre seg på fleire arenaer og ulike stader. Ein får i slike tilfelle ei kjede med omsetjingar. Det er ikkje berre skuleeigar som omset reformer eller prosjekt, men mottakarsida omset og kontekstualiserer når reformer og prosjekt skal innførast i skulen. I følgje Røvik er det ei stor praksisdreining som no er synleg i det norske skulefeltet. Det kjem til uttrykk gjennom at ein i aukande grad prøver å overføre og gjenskape gode praksisar frå andre skular og utlandet. Det betyr at ein brukar omsetjing som dekontekstualisering, noko som i følgje Røvik vil seie at:

[...]observerte gode resultat og de praksiser de bygger på i bestemte kontekster, for eksempel skole, skal forstås og gis en så god beskrivelse som mulig. Det kan uttrykkes som at den ønskede praksis må oversettes til en så god idémessig representasjon som mulig, før den eventuelt kan implementeres og forsøkes gjenskapt på hjemmebane (Røvik et al., 2014 s.40).

Tuftar ein omsetjing og translasjon på ei førestilling om at alle skular eller organisasjonar er like eller identiske, at idear, prosessar og praksis kan hentast ut som representasjonar og kan overførast utan ein omsetjing eller omforming kan det vere med gjere at utviklingsprosjekt ikkje lukkast. Fordi kontekstane til dei ulike skulane eller organisasjonane er tona ned. For anerkjenner ein at skulane har lokale kontekstar krev det at dei har ein grundig kjennskap til og kunnskapsgrunnlag for å forstå desse lokale kontekstane sine særeigenskapar og utfordringar.

Omsetjing og translatørkompetanse og sjølve omsetjaren er difor noko som er viktig å anerkjenne og vere bevisst på i alle nivå i ein reform eller prosjekt. Røvik slår fast at translatørkompetanse kan vere ein kritisk suksessfaktor for å lykkast med overføring av kunnskap og idear, sjølv om det ikkje har vore ein systematisk forskning på dette feltet. Translasjonskompetansen til skuleaktørar kan vere avgjerande for eit utfall når ein omset og definerer innhaldet i ei reform eller prosjekt og kva eventuell effekt ein får av praksis og idear. Det handlar difor mykje om aktøren sin translatørkompetanse. Med det meiner ein kva for kunnskap og innsikt aktøren har om dei lokale, organisatoriske kontekstane, samt innsikt i omsetjingsreglar (kopiering, addering, fråtrekk, omvending) og under kva føresetnader dei ulike reglane bør eller ikkje bør brukast. Når er det hensiktsmessig å kopiere andre sin praksis? Bør den modifierast, eller bør ein satse på å endre og tilpasse før det skal overførast og implementerast i eigen organisasjon? Det er ein generell samanheng mellom aktørane sin translatørkompetanse og måten dei omset på. Translatøren sitt kunnskapsgrunnlag, førkunnskap, omsetjingsferdigheiter, myndigheit og posisjon i organisasjonen kan òg setjast i samanheng med translatørkompetansen til aktørane. Dette kan med andre ord vise seg å vere så viktig at det i nokre tilfelle er faktoren som avgjer om ein lykkast eller ikkje lykkast med eit prosjekt.

Ikkje all omsetjing er tilsikta eller bevisst frå omsetjarar og translatørar. Dei kan ha med seg ein førkunnskap som har prega aktøren og kan med det påverke korleis dei omset. Utan at det har vore ei hensikt så kan det farge korleis ein omset og translaterer. Så førkunnskapen til ein aktør med ei nøkkelrolle i eit prosjekt kan utilsikta påverke eit prosjekt (Røvik, 2007 s.256).

Omgrepet translasjonskompetanse og andre omgrep som dekkjer same fenomen er i følge Røvik lite brukt i organisasjonsteori. Dette gjer at translatørkompetanse er ein knapp og kritisk ressurs. Innhaldet i og utviklinga av denne kompetansen kan verke som den er oversett og vanrøkta, sjølv om det kan vere ein kritisk faktor for å kunne lykkast med overføring av ein idé (Røvik, 2007 s.323). Røvik trekker fram at:

Like fullt er det en tydelig tendens til at man både blant forskere og praktikere mangler blikk og begreper for alle de translasjonsprosessene som utløses når man prøver å overføre ideer. Spørsmål om translasjon og translasjonskompetanse i slike sammenhenger er knapt italesatt som tema [...]. (op.cit., s.323)

Røvik seier også at historisk har omsetjarane ikkje bere vore oversette, men har vore ei uglesett rolle. Ein kan seie at omsetjaren i historia har hatt valet mellom å kopiere ein tekst og bli oversett, eller omsette ein tekst, bli uglesett og nokre gonger strengt straffa og skulda for forfalsking av originalverket. Medan i samtida er forståing av omsetjing og translasjonsteoretisk perspektiv på overføringar av idéar ein oversett aktivitet. Verdien av denne kompetansen viser seg å vere viktig og gjerne kritisk for å kunne ha gode omsetjingar og innføringar av ulike reformar eller utviklingsprosjekt.

Skuleleiarar som skal leie profesjonsutøvarar i eit utviklingsprosjekt må ha med seg eit translasjonsteoretisk perspektiv inn i dette arbeidet, jamfør det Øyvind Glosvik seier om kunnskapsleing i skulen (Glosvik, 2017). Der spør han om omsetjing slik Røvik presenterer omgrepet kan vidareutviklast og gi eit rikare bilete av kva for vilkår og moglege handlingsveggar skuleleiarar og lærarar har når reformer møter skulekvardagen.

2.7 Bakgrunn for studien

Auka politisk merksemd og aktualisering av fullføring og gjennomføring kan gi oss eit bakteppe for fokuset tidlegare Hordaland fylkeskommune hadde på gjennomføring i yrkesfaga og overgang til lære. Arbeidet med auka fullføring har vore eit sentralt tema for både politikarar og skuleleiarar i mange år, og trass i at det har vore sett i verk mange tiltak er tala nokså stabile.

I 2012 kom SINTEF med ein evalueringsrapport som heiter «På de samme stier som før» (Dahl et al., 2012). Denne rapporten har særskilt fokus på dei erfarte resultata og effektane av Kunnskapsløftet innan fag- og yrkesopplæringa. Vi kan lese at fylkeskommunen er ein nøkkelaktør i relasjonen mellom skule og lærebedrift og eit bindeledd mellom dei to ulike læringsarenaene, skule og bedrift. Dette gjer at fylkeskommunen skal utnytte det beste frå to verder, den teoretiske og praktiske, slik at dei kan møte den kompetansen som bedriftene treng. Denne modellen har samtidig nokre utfordringar. Det kan vere ulik forståing av læring og ulike syn på kunnskaps- og læringsformer, noko som gjer at overgangen til lære kan vere stor. Fylkeskommunen er ein aktør med fleire roller og er ein omsetjar av politiske føringar frå departement til lokale signal. Rapporten påpeikar at Opplæringslova gir skuleeigar/fylkeskommunen ansvar for å vere ein støttespelar for skulane sitt utviklingsarbeid. Det kan likevel vere uklart kva fylkeskommunen og andre aktørar skal bidra med heilt konkret, og kva det vil ha å seie for eit utviklingsprosjekt. I evalueringsrapporten til SINTEF har dei hatt eit særleg blick på opplæringskontora si rolle og om dei er eit nødvendig bindeledd. Deira hovudintrykk er at opplæringskontora er ein sentral samarbeidspartnar for fylket når det kjem til å sette den vidaregåande opplæringa i eit breiare perspektiv (strategiplanar, retningslinjer for vurdering m.m.). Dei er også eit mellomledd og ein støttespelar for lokale lærebedrifter. Med Kunnskapsløftet har behovet for å få hjelp av opplæringskontora på nokre område auka for lærebedriftene. Med Kunnskapsløftet kom også faget prosjekt til fordjuping (seinare yrkesfagleg fordjuping (YFF)) inn som eit nytt undervisningsfag. Det er ei felles semje mellom elevar, lærarar og opplæringskontor at faget har bidratt til auka læring og motivasjon og tettare samarbeid mellom skule og det lokale næringslivet. Det evalueringa har sett er at det er store forskjellar på korleis faget er organisert. Rapporten bidrar med perspektiv frå elevar og lærlingar og korleis dei opplever samanhengen mellom opplæringsløpa i skule og bedrift, og overgangen mellom desse. Anbefalingane som kjem i rapporten er at ein må tenke på kva for kompetanse ein treng i eit post-industrielt samfunn. For å lettare kunne svare på dette trengs det meir kontakt mellom dei forskjellige aktørane og nivåa i opplæringa. Ein annan ting dei trekker fram er «Mer helhetlig opplæringsløp og god utforming av Prosjekt til fordypning ser ut til å være gode virkemidler. Det samme gjelder samhandling med aktører utenfor skolen og lærebedriften» (Dahl et al., 2012). Sintef sin evalueringsrapport av Kunnskapsløftet kan vere eit av bakteppa til korfor skuleeigar ønskte å sette fokus på samarbeid mellom skule bedrift og overgangen til lære, og korfor dei byrja å sjå på tala til skulane for fullføring og overgang til læreplass.

Utdanningsdirektoratet med divisjonsdirektør Kjersti Flåten har laga ei kunnskapsoversikt som heiter «*Hvorfor får ikke alle søkere læreplass? En kunnskapsoversikt*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her får vi ein oversikt over ei problemstilling som ikkje har nokre enkle svar. Det kjem fram at det ligg komplekse årsakssamanhengar bak korfor ein del søkjarar ikkje får læreplass, både på individnivå, bedriftsnivå og samfunnsnivå. Dei har funne fram til dei fem største faktorane som er til hinder for

korfor ikkje fleire søkjarar får læreplass, og oversikten går i djupna og forklarar korfor det er slik.

1. Det er ikkje samsvar mellom skuleplassar og tilgjengelege læreplassar
2. Samarbeidet i prosessen med formidling er ikkje god nok
3. Søkjarane blir ikkje opplevd som kvalifiserte eller er ikkje klare for overgangen til lære
4. Bedrifter har manglande motiv for å bli lærebedrift og tilsette lærlingar
5. Bedriftene opplever rammevilkåra som lite gunstige eller inntaket av lærlingar blir påverka av andre faktorar i arbeidsmarknaden.

Det kan også vere andre strukturelle tilhøve som påverkar kor mange søkjarar som får tilbod om læreplass, slik som arbeidsmarknad, arbeidsinnvandring med meir.

Oversikten seier også noko om kva ungdomane som ikkje får læreplass gjer vidare. Dei påpeikar at det er ei utfordring ved den vidaregåande opplæringa at elevar som går ein yrkesfagleg utdanningsveg kan risikere å stå utan læreplass. Det å lovfeste rett til læreplass vil vere urimeleg inngripande for bedriftene, men ein bør i staden sjå på nokre alternativ for opsjonskontraktar med lærebedrifter. Rapporten seier at fylkeskommunen har ansvar i høve til dimensjonering av opplæringstilbodet, og det er ikkje alltid at det samsvarar med kor mange læreplassar som er tilgjengelege. Det blir peika på at fylka si vektlegging av elevane sine ønskje kan overstyre tilpassingar til behovet for arbeidskraft. Dei tek for seg formidlingsprosessane si betydning for å få læreplass og fylkeskommunen sitt ansvar for formidlinga:

Formidlingen er avhengig av at sentrale aktører bidrar i prosessen. Ofte vil dette avhenge av relasjonar og nettverksarbeid. Manglande samarbeid mellom aktører som fylkeskommune, skole og opplæringskontor kan være et hinder for elevens mulighet til å få læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2019 s.18).

Her viser styresmaktene at dei har ei ANT tilnærming til formidlingsarbeidet. Udir viser at det er viktig å kople på alle aktørane, og at arbeidet er avhengig av at det blir danna relasjonar i eit nettverk. Dei seier vidare at det ikkje er skulane si oppgåve å sikre at elevane får ein læreplass, men at nokre fylke har gitt skulane oppgåver som omfattar heile det fireårige opplæringsløpet. Blant anna har dei fått ansvar for formidlinga av søkjarar og eit sterkt insentiv om at elevane skal ut i praksis undervegs i opplæringa. På desse skulane har faglæraren fått ei sentral rolle (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Denne kunnskapsoversikten har sett på faktorar innanfor utdanningssystemet og hjå søkjaren som kan påverkast av Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og fylkeskommunen. Faktorane som er presenterte gir fylkeskommunane nokre knaggar for å kunne ta strategiske grep for å gjere noko for å auke fullføring og gjennomføring.

Vi har som skuleleiarar interessert oss for den komplekse problematikken rundt kvalitetsutvikling i skulen generelt, og særskilt arbeidet med å auke gjennomføringa, som har vore eit gjennomgangstema i skulen i mange år. I eit skuleleiarperspektiv er det interessant å studere korleis politiske signal og initiativ blir omsett i praksis i skulen, og kva som skal til for at ein skal oppnå den ønskje utviklinga.

Utviklingsprosjektet i casen vår var initiert av skuleeigar, nettopp med målsetnad om å utvikle tiltak for å få fleire elevar ut i lære og slik auke gjennomføringa. Vi har følgd prosjektet tett sidan skulen vår deltok i prosjektet, og det var difor nærliggjande for oss å velje akkurat dette prosjektet som case for vår studie. Her kan vi studere aktørar på ulike nivå i organisasjonen, frå læraren og opp til politisk nivå. Vi får høve til å sjå på kva

for roller aktørane har hatt i eit utviklingsprosjekt, korleis dei har samhandla og kva som er resultatet etter at prosjektet er ferdig.

2.8 Oppsummering

Dette kapitlet har trekt opp nokre teoretiske perspektiv som vi skal ha med oss vidare i studien. ANT kan gi oss ein interessant inngang til å sjå på leiing med nye auger, særskilt fordi ein er opptatt av å følgje aktørane og beskrive kva som skjer, snarare enn å predikere eller forklare årsakssamanhengar. Vi har vist korleis New Public Management som styringslogikk har påverka styringa av offentleg sektor generelt, og også gjort seg gjeldande i skulen. Vidare har vi sett styringslogikk opp mot profesjonslogikken som finst i skulen, og vist kva for motsetnader som kan oppstå og vere til hinder for endring og utvikling. Vi har kort vore innom teori om skamskaping og samskapt læring, og gjort greie for korleis denne nordiske tradisjonen har gjort seg gjeldande innanfor organisasjonsutvikling. Profesjonsutøvarar treng ein annan type leiing enn det som tradisjonelt har vore rådande, for å byggje bruene mellom styringslogikk og profesjonslogikk. Innanfor ANT ser vi prosessar som skjer i nettverket som translasjonsprosessar, og endrings- og utviklingsprosessar vil då kunne sjåast som uttrykk for translasjon. Translasjonskompetanse blir då eit sentralt omgrep både for lærar, leiar og skuleeigar. Her har vi lagt til grunn translasjonsomgrepet slik vi finn det mellom anna hjå Røvik, og knyter det til eit leiarperspektiv og til ANT. Vi har gjort greie for bakgrunnen for vår studie og starta kapitlet med å sjå på kva som finst av tidlegare forskning for å ta dette med oss inn i vårt arbeid med studien.

3 Metode og forskingsdesign

I dette kapitlet vil vi grunngi kva for metode og forskingsdesign vi har valt å bruke for å svare på problemstilling og forskingsspørsmål, og korfor vi har valt desse metodane og designet. Vi har valt kvalitativt forskingsintervju og dokumentanalyse som metode saman med ANT. Forskingsdesignet er ein casestudie. I kapitlet blir det grunngitt korleis vi samla inn data og vidare analyserte og behandla desse. Til slutt blir det gjort greie for kvalitet i forkinga. Delar av dette kapitlet er basert på eige arbeid i emnet SKOLE6127 (Hakestad & Dypevik, 2021a).

3.1 Val av metode og datainnsamling

Vår studie har ei aktør-nettverksteoretisk tilnærming både som metode og forskingsdesign der vi studerer prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære» som ein case-studie. Vi meiner også at ein kvalitativ metode er den metoden som eigna seg best for å studere vår case, sidan vi då kunne kartleggje aktørane og nettverka og følgje dei gjennom prosjektet frå deira perspektiv, og slik finne svar på problemstillinga. Vi har brukt både kvalitative forskingsintervju og dokumentanalyse som metode. Våre primære data er dei kvalitative forskingsintervjua. Det er data vi sjølv har generert i vår forking. Vi har også sekundære data som primære kjelder. Dette er data frå ulike offentlege styringsdokument frå gamle Hordaland fylkesting og rapportar produsert i samband med gjennomføring av prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære». Dei sekundære dataa er data som ikkje er generert av oss, men eksisterer uavhengig av vår forking. Dei sekundære dataa blir behandla på lik line som dei primære data og til saman er dette våre primære kjelder i forkinga.

3.2 Aktør-nettverksteori som metode og design

Problemstillinga og forskingsspørsmåla vi har stilt, tilseier at vi får best mogeleg kunnskap og resultat med ei aktør-nettverksteoretisk tilnærming til metode, empiri og analyse av data. Vi er ikkje ute etter kausale årsak-verknadssamanhengar, resultat eller effekt av prosjektet, men ønskjer å sjå på kva som skjer, og korleis fakta eller røyndom blir produsert av ulike aktørar når prosjektet sirkulerer ut i organisasjonen. Med ANT som optikk kan vi undersøkje korleis skuleeigar sitt prosjekt får sirkulere og utfalde seg i skulen gjennom å sjå prosjektet frå fleire sider. Med ANT som metode kan vi undersøkje og beskrive dei heterogene aktørane, korleis desse står i høve til kvarandre og nettverka dei inngår i. Vi kan kartleggje og beskrive dei dynamiske koplingane mellom dei ulike aktørane og korfor dei er kopla til kvarandre. Data kan seie noko om dei tilsikta og utilsikta performative effektane som oppstår mellom dei heterogene aktørane i eit nettverk. Ein ANT-metode gir oss eit strategisk perspektiv til å beskrive kven av aktørane som blir bevisst eller ubevisst påverka eller påverkar inn i dei ulike nettverka. Vi kan med ANT som metodisk optikk beskrive kva for nettverk som blir oppretta og kva for effektar som blir genererte ut frå desse nettverka. Ved å bruke ANT som metode vil vi gi eit

overblikk over sentrale aktører og deira relasjonar til kvarandre i casen sitt narrativ i kapittel 4.

Innanfor ANT gir det ikkje meining å snakke om implementering. Det er ikkje slik at ei handling gir eit gitt resultat eller kva som er eit ønskt eller vellukka resultat. Vi er ute etter å beskrive snarare enn å forklare eller vurdere det som skjer. I eit aktør-nettverksteoretisk perspektiv, vil ein analyse både kunne vere ovanfrå og ned, nedanfrå og opp, og sidelengs frå ulike vinklar. Vi kan også studere andre aktørar si rolle, sjølv om desse aktørane ikkje i utgangspunktet er tiltenkt ei rolle.

Det prosjektet vi studerer er eit komplekst utviklingsprosjekt som omhandla fleire skular over ein tidsperiode på tre år. Det seier seg sjølv at det ligg langt utanfor ramma av ei masteroppgåve å ta for seg alle deler av eit slikt aktør-nettverk. Vi har difor valt å gjere utval av både menneskelege og materielle aktørar, og slik analysere deler av dette aktør-nettverket.

3.3 Forskingsdesign

Forskingsdesign handlar om korleis vi har lagt opp forskingsprosjektet, altså korleis vi har gått fram for å finne svar på problemstillinga vår. Det er eit grunnleggjande prinsipp at ein skal velje eit forskingsdesign som passar til det emnet og den problemstillinga ein skal studere. Val av forskingsdesign heng òg saman med ontologi og epistemologi, det vil seie teoriar om verda på høvesvis eit abstrakt og eit meir konkret nivå. Der ontologi handlar om korleis vi ser på verda, er epistemologien den kunnskapen vi har eller kan ha om verda.

I den positivistiske tradisjonen ser ein verda som ein objektiv storleik, og ein antar at det går an å finne fram til objektiv og «sann» kunnskap om verda slik ho er. Den konstruktivistiske epistemologien er knytt til eit syn på røyndomen som prosessuell og i stadig endring. Vi menneske er i samspel med utviklinga og påverkar denne. Den sosiale røyndommen er noko som blir konstruert og rekonstruert over tid, og difor er det vanskeleg å tenke seg at vi kan kome fram til absolutte sanningar som vil gjelde uavhengig av kontekst. Det vi då kan studere er menneske si oppleving, forståing og tolking av den røyndommen dei lever i (Postholm et al., 2018).

Studien vår rettar seg inn mot å undersøke kva for rolle fylkeskommunen som skuleeigar kan ha for utvikling og endra praksis i skulen. Vi har valt å sjå nærare på eit konkret utviklingsprosjekt, «Auka gjennomføring – fleire ut i lære». For å få fram eit mest mogeleg nyansert og heilskapleg bilete av fenomenet vi studerer, har vi valt å leggje studien opp som ein casestudie. Eit slikt design gjer det mogeleg å famne dei ulike aktørane og deira nettverk. Dette vil bidra til at vi kan fokusere på det dynamiske og prosessuelle i temaet, og vi kan bruke ulike datakjelder for å få fram denne kunnskapen.

ANT inneber at ein legg til grunn eit relasjonelt epistemologisk vitskapsteoretisk perspektiv. Vi kan ikkje studere verda "slik ho er", fordi ulike fenomen i verda står i høve til andre fenomen og kan difor ikkje studerast isolert. I ANT følgjer ein aktørar som står i ulike høve til kvarandre og som inngår i nettverk. Epistemologien kan seiast å vere skapande eller konstruktivistisk. Ein har ikkje eit fastlagt syn på korleis kunnskap blir til men ser det som noko som blir konstruert og rekonstruert, altså at kunnskap blir skapt gjennom praksis. Aktørar opererer ikkje i eit vakuum eller ut frå lovmessigheit, men er med sin kunnskap og haldningar med på å skape den røynda dei er ein del av. Vi kan derfor beskrive ANT som ei konstruktivistisk og relativistisk tilnærming til å undersøke

korleis noko (røynda) blir skapt av aktørar i eit nettverk (Binderup, 2021 s.72,151-152, 156).

Vi har derfor valt å studere prosjektet «Auka gjennomføring- fleire ut i lære» som ein case-studie med ANT som metodologisk tilnærming.

3.4 Casestudie

Casestudier eignar seg særleg når ein ønskjer å utforske ein kompleks røyndom gjennom å studera eit avgrensa område. I ein casestudie undersøker ein eit verkeleg, notidig fenomen gjennom empirisk studie der ein belyser fenomenet frå fleire sider og gjennom fleire datakjelder. Ein casestudie har dermed nokre særlege karakteristika, som også gjeld for vår studie.

Ein casestudie tar for det første for seg eit utvalt fenomen i notida som ein ønskjer å seie noko om. Det kan vere vanskeleg å definere ein avgrensa og observerbar røyndom. Eit fenomen i den verkelege verda kan vere nokså komplekst og med mange ulike variablar involverte, og forskaren må derfor velje kva som skal vere med og kva som skal utelatast i studien. Når ein studerer eit fenomen slik vil konteksten også vere ein del av undersøkinga, og avgrensing av sjølve fenomenet og konteksten er altså noko forskaren må ta stilling til.

For det andre er ein casestudie eit empirisk studie, som brukar ulike typar data for å få fram kunnskap om det fenomenet ein studerer. Data kan vere frå ulike kjelder, og vil typisk kunne vere observasjonar, dokument eller intervju. Sidan ein casestudie undersøker eit komplekst fenomen er det gjerne ønskeleg med fleire ulike typar data for å underbyggje dei konklusjonane ein kjem fram til. Ein ønskjer gjennom dei data ein samlar inn å belyse fenomenet frå fleire ulike perspektiv, slik at data kan brukast som bevis i ein logisk argumentasjon (Ramian, 2012 s.20).

Casestudier kan brukast til å få fram ulike typar kunnskap, og ulike fagområde har utvikla ulike tradisjonar for casestudier. Casestudien er såleis ikkje knytt til eit bestemt vitskapsteoretisk utgangspunkt, og kan brukast til å svare på ulike typar forskingsspørsmål av beskrivande, utforskande eller bevisførande art. Mange casestudier vil også søke å finne svar på fleire spørsmålstypar. I vår studie er det eit utviklingsprosjekt i skulen som er studieobjektet eller casen. Vi søkjer å beskrive dette utviklingsprosjektet gjennom å analysere ulike datakjelder og få fram ulike perspektiv frå ulike aktørar eller deltakarar i prosjektet.

Casedesign blir karakterisert som «genuin kvalitativ forskning» (Befring, 2015 s.90), medan det frå andre er hevda at dette er ei misforståing og at det berre liknar på kvalitative undersøkingar fordi at designet er fleksibelt og kan endrast undervegs (Ramian, 2012 s.28). Sidan casedesign kan innebere bruk av ulike forskingsmetodar, er det vesentleg for resultatet at ein tenker nøye gjennom kva kjelder og metodar som kan gi best innsikt i det problemområdet ein vil undersøke. Ein må òg tenke nøye gjennom korleis ein kan handtere mogelege feilkjelder slik at ein ikkje kjem i skade for å trekke konklusjonar som det ikkje er støtte for i datamaterialet. Ein casestudie kan også gi nokre særlege utfordringar når det gjeld å formidle det ein har funne ut. For det første, vil casen alltid vere tett knytt til konteksten, og ein må difor sørgje for at konteksten er kjend for lesaren. For det andre må ein velje kva form formidlinga skal ha. Ein må også ta omsyn til lesaren, slik at ein får formidla casen på ein best mogeleg måte i høve til problemstilling og forskingsspørsmål. I casematerialet er det gjerne mykje detaljert

informasjon, og det er viktig å få det formidla på ein heilskapleg og lesbar måte. Ein må i tillegg tenke gjennom om det er spesielle omsyn ein bør ta til informantar t.d. (Ramian, 2012 s.158-159). Dette kjem vi tilbake til nedanfor og i kapittel 4.

På bakgrunn av studien av det enkelte fenomenet og dei resultata ein der får fram, kan ein så gjennom generalisering seie noko meir allmenngyldig. Ein har eit fokus og kan gå i djupna og få fram vesentlege trekk ved det fenomenet ein studerer, noko som kan gi kunnskap av meir generell karakter og som kan overførast til andre kontekstar. Det å studera eit fenomen i ein notidig, verkeleg kontekst, gjer at det er mange variablar ein ikkje kan ha kontroll på. Dette står i motsetning til eit kontrollert eksperiment i eit laboratorium. I ein casestudie har ein ikkje kontroll på alle variablane, men studien er røyndomsnær og er godt eigna om ein vil analysere eit fenomen meir i djupna (Ramian, 2012 s.-28-29).

Som vi skal sjå nedanfor har vi i denne studien brukt på fleire både primær- og sekundærdata for å få fram kunnskap om prosjektet og vi har brukt ulike metodar for å analysera desse. Vi har analysert ulike dokument som politiske saksdokument, utlysingstekst og sluttrapport, i tillegg til systemdokument som blei til i prosjektperioden. For å få fram opplevinga til deltakarane har vi også brukt forskingsintervju som metode for datainnsamling. Gjennom å leggje opp studien som ein casestudie får vi ein brei og detaljert innsikt i fleire ulike sider ved prosjektet.

3.5 Kvalitative forskingsintervju

Forskingsintervjuet har som intensjon å innhente kunnskap om problemstilling og forskings spørsmål. Gjennom våre kvalitative forskingsintervju skal vi undersøke ein case og vi vil analysere og fortolke vår empiri ut frå eit aktør-nettverksteoretisk perspektiv (Postholm, 2018). Det kvalitative forskingsintervjuet er basert på Steinar Kvale og Svend Brinkmanns sju fasar i ei intervjuundersøking for å sikre at vi har ei systematisk planlegging av intervjuundersøkinga i alle fasar (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ønskte i intervjua å få ulike retrospektive data frå dei utvalde intervjupersonane våre (Befring, 2015).

Vi har valt å gjennomføre intervjua som individuelle semi-strukturerte intervju, og eitt som semi-strukturert gruppeintervju. Denne intervjustrukturen meiner vi kan gi oss best mogeleg kunnskapsproduksjon og data. I semi-strukturerte intervju er vi frie når vi modellerer intervju spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Forskar skal vere med som ein deltakar med eit ope sinn og ein «bevisst naivitet» (Brinkmann & Tanggaard, 2012 s.26-28). Vi valde å ha eit semi-strukturert gruppeintervju for å få empiriske data på gruppenivå med YFF-lærarar frå skulen sine fire utdanningsprogram. Gruppeintervjuet blei gjennomført med same struktur og tematikk i intervjuguiden som dei semi-strukturerte individuelle intervju med tidlegare fagopplæringsjef, prosjektleiar, YFK og assisterande rektor.

I gjennomføring av intervjua pendla vi mellom ei induktiv og deduktiv tilnærming, men hovudsakeleg hadde vi ei induktiv vinkling. Vi som forskarar hadde med oss ei førforståing av prosjektet inn i intervju, sjølv om vi kom med eit ope sinn då vi innhenta relevante data. I etterkant systematiserte og kategoriserte vi ut frå ein ANT-optikk. Dette skriv vi meir om under koding og analyse. Vi som forskarar må vere medvitne om vår subjektivitet (Postholm, 2018). Ein del av vår førforståing til prosjektet hadde vi frå dei offentlege styringsdokumenta og rapportane som var produsert i samband med

prosjektet. Disse er våre primære kjelder og gir oss sekundære data i tillegg til dei kvalitative intervjua.

Ved å velge ei semi-strukturert intervjuform er vi open for intervjupersonane sine synspunkt, erfaringar og opplevingar av prosjektet vi forskar på. Kunnskap blir generert og utvikla i samtale mellom forskar og intervjuperson. Ulik tematikk knytt til fenomenet og forslag til opne spørsmål er laga på førehand. Mogelegheita er då til stades for oppfølgingsspørsmål, inngåande spørsmål, oppklarande spørsmål og gjerne ei utdjuping ut frå kunnskapen som blir generert. I gruppeintervjuet vil vi få intervjupersonane si meiningsutveksling om prosjektet og dei samla og motstridande meiningsforskjellane og erfaringane dei har (Befring, 2015 s.76).

3.5.1 Utval til intervju

Utvalet til intervju har vi avgrensa til ein skule, Slåtthaug videregående skole. Grunngeving for innramming og val av skule er handsama i kap. 1.2 «Oppbygging og avgrensing av oppgåva».

Vi er ute etter representative intervjupersonar frå ulike nivå i organisasjonen for å komme tettare på prosjektet vi studerer, og for å få empiri til å kunne svare på problemstillinga og forskarspørsmåla våre. Vi søker autentiske kjelder med førstehandserfaring frå prosjektet som kan gi truverdig informasjon ut frå deira erfaringar, meiningar og livsverd (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Vi var derfor selektive slik at vi sørger for å få viktige karakteristika til å svare på problemstillinga representert i vårt utval. Det vil seie at vi har lærarar frå alle programområda til skulen og representantar frå prosjektet som prosjektleiar, YFK og leiarrepresentant frå skulen. Viss ikkje kunne dei empiriske mønstra vere vanskeleg å generalisere analytisk (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Vi fekk tidleg klarsignal og samtykke frå alle vi ønskte å intervjuer at dei ville vere med å bidra i vår masteroppgåve.

Vi ønskte å gjennomføre dei semi-strukturerte intervju med deltakarar frå prosjektet på dei ulike nivåa: fagopplæringsjefen, prosjektleiar og leiar av prosjektgruppa, den yrkesfaglege koordinatoren (YFK) som var tilsett i prosjektstilling ved skulen, assisterande rektor som var skuleleiinga sin representant i prosjektgruppa og lærarar. Utvalet til gruppeintervju med fire YFF-lærarar frå vg2 var ein lærar frå kvart av skulen sine utdanningsprogram: bygg- og anleggsteknikk, elektro (EL), helse- og oppvekstfag (HO) og teknikk og industriell produksjon (TIP). Utvala fekk ein variasjon basert på kjønn, alder og programområde. Vi meiner det var viktig å få inn stemmer frå dei ulike programområda, då det kan gi ein variasjon innan erfaring og kunnskap. Vi kan dermed få ein gruppedynamikk der det oppstår ein breidde i kunnskapskonstruksjonen i intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Eit av kriteria for å kunne delta i intervjuet var at dei hadde faget YFF før prosjektet, under prosjektet og etter at prosjektet var avslutta. Då blei det ei naturleg avgrensing med omsyn til kven vi kunne spørje om delta i intervju.

3.5.2 Intervjuguide

Intervjuguiden, til både dei individuelle intervjua og gruppeintervjuet, har tatt utgangspunkt i forskingsspørsmåla, problemstillinga, vår vitskapelege tilnærming til casen og korleis vi tenker å transkribere og analysere intervjua i etterkant.

Det er naturleg at vi har med oss ei førforståing frå dei offentlege rapportane og styringsdokumenta til prosjektet då vi utvikla intervjuguidane. Dei skriftlege dokumenta seier noko om kva som var målsetjinga med prosjektet, kva som skjedde undervegs og

kva som vart utført i løpet av prosjektet. Så var det ein sluttrapport med det prosjektgruppa konkluderte med og kva dei forventa av oppfølging etter at prosjektet vart avslutta.

Då vi utforma intervjuguidane laga vi ei intervjuguide til kvart av intervju. Overordna kan ein seie at intervju var semi-strukturerte med tematiske bolkar som hadde ulike spørsmål og mogelege oppfølgingsspørsmål retta mot prosjektet vi forskar på. Dei ulike intervjuguidane hadde dei same tematiske hovudpunkta med vinkling på spørsmåla ut frå kva rolle intervjupersonane hadde i prosjektet. Det var individuelle intervju av fagopplæringsjef, prosjektleiar, YFK og assisterande rektor, medan det blei gjennomført eit gruppeintervju med YFF-lærarane. Det er viktig å starte intervju med innleiande spørsmål for å få ei oppvarming for både intervjupersonane og forskar. Vi hadde utforma opne forteljande spørsmål med påfølgjande oppfølgingsspørsmål. Spørsmåla var strukturerte og knytte til ulik tematikk tilhøyrande prosjektet. Det var mogelegheit for oppfølgingsspørsmål, inngåande spørsmål, oppklarande spørsmål og gjerne ei utdjuping ut frå kunnskapen som blei skapt av dei som var til stades (Postholm, 2018).

I intervjuguiden til fagopplæringssjefen byrja vi med første tematiske bolke – introduksjon. Denne bolken hadde oppvarmingsspørsmål der han kunne fortelje litt om seg sjølv, bakgrunn for prosjektet, si eiga rolle, mandat og kven han meinte hadde eit ansvar for at elever får ein læreplass. Neste tematiske bolke – oppstart, handla om oppstarten av prosjektet, ulike forventningar og korleis prosjektet blei presentert og mottatt på dei ulike skulane. Den tredje bolken var samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane. Denne bolken handla om korleis han opplevde samarbeid på ulike nivå, motivasjon og utfordringar. Neste bolke, system og aktivitetar, handla om utvikling av dei ulike systema og aktivitetane i prosjektet, om han kunne seie noko om utvikling av desse, brukarmedverking og nytteverdi. I den siste bolken, etter prosjektet, er vi ute etter erfaringar, utfordringar som har vore, om det har skjedd ei endring og kva han meiner har hatt mest å seie for resultatet til prosjektet.

I intervjuguide til prosjektleiar byrja vi med også med ein oppvarmingsbolke som handla om introduksjon. Vi fekk vite korleis ho kom inn i prosjektet og kva rolle og mandat ho hadde hatt og kva for erfaringar og kjennskap ho hadde til YFF før prosjektet. Neste bolke, oppstart, gjekk på arbeidsoppgåver og forventningar til prosjektet og om desse endra seg undervegs, presentasjon av prosjektet på skulane, deira forventningar og korleis ho opplevde at det blei tatt imot. Neste bolke var samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane frå hennar perspektiv. Den fjerde bolken var om system og aktivitetar. Kven som utvikla desse, kor ideane kom frå, om det var tatt omsyn til brukarmedverknad og korleis systema blei innførte i skulen. Siste bolke var om etter prosjektet. Kva som var suksessfaktorar og utfordringar og kva som har hatt mest å seie for resultatet av prosjektet frå hennar ståstad.

I intervjuguiden til assisterande rektor byrja vi med same struktur som dei andre med ein introduksjonsbolke der han kunne fortelje om korleis skulen kom med i prosjektet. Neste bolke handla om før prosjektet frå eit leiarperspektiv. Der var vi ute etter hans erfaringar som leiar med faget YFF, praksisutplasseringar, strukturar, oppfølging og vurdering av elevane. Neste bolke handla om oppstarten av prosjektet og hans rolle, forventningar og mandat inn mot prosjektet og kven som informerte om prosjektet på skulen. Den fjerde bolken handla om samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane i prosjektet. Neste bolke omhandla system og aktivitetar i prosjektet: korleis desse blei utvikla, innføring av systema, hans syn på nytteverdien og om systema

framleis er i bruk. Siste bolc handla om etter prosjektet, om han kunne seie noko om endringar, ansvar, erfaringar og læring.

Intervjuguiden til YFK starta vi med introduksjonsbolc som handla om rolle, mandat og erfaringar med YFF før prosjektet frå YFK sitt perspektiv. Neste bolc handla om oppstarten til prosjektet, kva for arbeidsoppgåver ho hadde, eigne forventningar og korleis ho opplevde andre aktørar sine forventningar. Deretter handla det om samarbeidserfaringane og relasjonane til dei ulike aktørane, m.a. korleis ho opplevde lærarane si motivasjon, kven ho tenkte var drivarane i prosjektet og kva for utfordringar ho hadde i si rolle. Neste bolc i intervjuguiden omhandla dei ulike systema og aktivitetane i prosjektet, kven utvikla kva, kor ideane kom frå, korleis systema blei innført og om lærarane fekk vere med å påverke og utvikle. Den siste bolken handla om etter prosjektet frå YFK sitt ståstad. Kva tenker ho har vore suksessfaktorar og utfordringar, har prosjektet ført med seg nokre endringar og om ho trur at nokre av aktørane har endra si syn på det fireårige løpet.

Den siste intervjuguiden var til gruppeintervju med 4 YFF-lærarar. Vi byrja også her med oppvarmingsspørsmål og introduksjonsbolc. Alle fekk svare om sine erfaringar med YFF-faget før prosjektet og kven som har ansvar for at elevane får læreplass. Neste bolc handla om før prosjektet. Korleis dei jobba med å skaffe praksisplassar, strukturen til YFF faget på deira programområde, korleis dei følgjer opp elevane i praksis og kva som er utfordrande. Tredje bolc handla om oppstarten av prosjektet, korleis dei fekk informasjon om deltakinga i prosjektet, kva for forventningar dei hadde og om desse endra seg. Så hadde vi ein bolc om dei ulike systema som handla om bruk og nytteverdi av desse og om systema er i bruk i dag. Neste bolc handla om praksisen deira etter prosjektet. Kva dei gjer med elevane som ikkje er i praksis, korfor dei ikkje er i praksis, oppfølging av elevane og vurderingar. Siste bolc handla om erfaringane deira frå prosjektet. Om noko har endra seg, om dei fekk vere med å påverke kva som skjedde i prosjektet, om samarbeidserfaringane og om dei kan sjå ulike nytteverdiar.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Vi har gjennomført fem ulike intervju. Fire av intervju har vore individuelle og eitt har vore gruppeintervju. Vi hadde ei formeining om at rekkjefølga av intervju ville vere viktig for oss som forskarar. Sjølv om vi hadde eit ope sinn då vi gjekk inn i intervju, tenkte vi at innhaldet vi fekk i intervju undervegs kunne påverke førforståinga vi fekk med oss inn i dei neste intervju. Når det kom til den praktiske gjennomføringa blei dei praktiske omsyna meir styrande enn våre ønskje om rekkjefølge. Vi opplevde også at førforståinga ikkje endra seg frå den vi hadde i utgangpunktet.

Vi ønskte at intervjupersonane skulle oppleve intervjusituasjonen som trygg og føle seg komfortabel. Det var derfor naturleg å gjennomføre intervju på ein arena der desse tilhøva var lagt til rette, som intervjupersonane sin eigen skule eller kontor (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi hadde planlagd å reise til YFK, prosjektleiar og tidlegare fagopplæringssjef sine arbeidsplassar og gjennomføre intervju der. Intervju som etter planen skulle gjennomførast på skulen var av assisterande rektor og lærarane. Dette valet var gjort både av praktiske grunnar og fordi intervjupersonane då var på heimebane. Det skulle vere trygt og ufarleg og kunne då opplevast som mindre utfordrande å delta i prosjektet. Dette gjorde vi òg for å sikre at vi fekk best mogeleg kvalitet på data som blei genererte. Det var viktig at begge forskarane var med på alle intervju for å sikre god kvalitet i gjennomføringa.

Vi planla å gjennomføre alle intervjua fysisk for å få ein direkte interaksjon med intervjupersonane. Det gjer at vi som forskarar kan få ein nærheit til intervjupersonane og kan analysere undervegs både den non-verbale og verbale kommunikasjonen. Vi kan komme med oppfølgingsspørsmål og gjerne få ei utdjuping av kunnskapen som blir formidla (Postholm, 2018 s.126). Sjølv om forskar har ei deltakande rolle i intervju er det ut frå eit forskningsetisk perspektiv viktig at vi opptre med ei objektiv forskaråtferd (Kvale & Brinkmann, 2015 s.111). Forskingsetiske perspektiv og forskars objektivitet er nærare handsama i avsnitt 3.8.2 og 3.8.3 nedanfor.

Då vi kom til den gjennomføringa av intervjua blei den faktiske rekkjefølga at vi først intervju assistierende rektor fysisk på eigen skule. Det neste intervju var av YFK. Det blei også gjennomført fysisk på skulen. Sjølv om ho ikkje arbeider der lenger, ønskte ho av praktiske årsaker at vi hadde intervjuet der. Vi var på den noverande arbeidsplassen til prosjektleiar og hadde fysisk intervju med henne der. Det neste intervjuet var med den tidlegare fagopplæringsjefen. Vi gjennomførte fysisk intervju på hans noverande arbeidsplass. Det siste intervjuet var med lærarane. Det var krevjande å finne eit felles fysisk møtepunkt med lærarane på skulen. Den pågåande pandemien var ein faktor som også spela inn. Til slutt måtte vi gjennomføre intervjuet digitalt på Teams. Det gjekk veldig bra å gjennomføre intervjuet digitalt. Det blei ein strukturert oppleving. Ingen snakka i munnen på kvarandre, men brukte handsopprekking for å be om ordet. Lengda på dei ulike intervjua varierte frå ca. 50 minutt til 1t og 15 minutt. Det var same forskar som leia alle intervjua for å behalde forskar som ein konstant faktor. Den andre forskaren var med og tok notat og kunne stille oppklarande spørsmål. Etter kvart av intervjua hadde vi ein undervegs fortolkande diskusjon ut frå informasjonen som kom fram i intervjua. I tråd med Kvale og Brinkmann sitt første trinn i intervjuanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015 s.221).

3.5.4 Transkripsjon

Transkribering av intervju er ei omsetjing av talespråk til skriftleg språk, der eit fysisk møte med ein munnleg diskurs blir omsett til ei anna narrativ form – skriftleg diskurs. Transkripsjon krev at forskar tar ei rekkje vurderingar og avgjerder i høve til korleis ein transkripsjon skal gjennomførast (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at lydopptaket av intervjuet er av god kvalitet og utan bakgrunnsstøy, slik at ein kan høyre samtalen tydeleg. Ved transkribering må forskar vurdere kva for skriftspråkleg stil eller talespråkleg stil som skal brukast. Sidan vi er to som transkriberer må det brukast same skriveprosedyre. Det må kome tydeleg fram kva val som er tatt i høve til gjennomføring av transkripsjonen.

For å kunne vurdere vår transkripsjons reliabilitet gjorde vi ein test ved å transkribere 5 minutt av same lydspor. Vi kunne då samanlikne og vurdere om innhaldet fekk same innhald og betyding i begge transkriberingane. Kvaliteten på lydopptaka og tydelege val av skriveprosedyre vil gjere transkriberinga meir påliteleg, då variasjonar ved transkriberinga vil då bli redusert (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 210-212). Validiteten eller gyldigheita til ein transkripsjon er kompleks å vurdere. Det er viktig å vurdere korleis transkripsjonen skal brukast og vurderast. Vi har basert forskingsdesignet vårt på ein aktør-nettverksteori med eit skapande epistemologisk perspektiv. Ut frå ANT sin optikk kan ein seie at kunnskap blir konstruert i ein relasjonell, skapande praksis. Dette kan vi sjå igjen i korleis vi vel å analysere intervjua våre. For å kunne gjennomføre ein analyse basert på vårt perspektiv vil det vere fornuftig å transkribere intervjua i ein litterær stil eller i ei forteljande form som er lettare å lese (Kvale & Brinkmann, 2015 s.212-213). Derfor har vi ikkje tatt med i transkripsjonen eller registrert til dømes

pausar, kremting eller andre uttrykk. Dette omtalar vi også i avsnittet om forskningsetiske perspektiv.

3.6 Offentlege rapportar og styringsdokument

Vi har samla inn og brukt fleire primære kjelder som er sekundærdata. Dei sekundære data er data som allereie eksisterer for å tene ulike formål og er uavhengig av vår forskning. Sjølv om desse data er sekundære er dei primære i sin relasjon til vår forskning og har stor relevans for våre resultat og drøfting (Befring, 2015 s.45) Dei skriftlege kjeldene gir oss eit supplerande fagleg datagrunnlag på line med dei kvalitative intervjuar når vi skal i gang med å analysere.

Vi har tilgjengeleg styringsdokumenta frå den politiske bestillinga frå Hordaland fylkesting samt to ulike rapportar som er utarbeidde i samband med prosjektet «Auka gjennomføring - fleire ut i lære». Dei styringsdokumenta og rapportane vi har valt å bruke vil vere våre sekundære data. Styringsdokumenta som høyrer til prosjektet er desse:

- Frå Hordaland fylkesting:
 - Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming» (Hordalandfylkeskommune, 2016).
 - «Løypemelding: Prosjektet «Auka gjennomføring - fleire ut i lære»(Hordalandfylkeskommune, 2017).
- Stillingsutlysing- yrkesfagleg koordinator (vedlegg 1).
- AUD-Rapport nr 06-17: Evaluering av prosjektet «auka gjennomføring - fleire ut i lære» og 2017-2019(Hordalandfylkeskommune, 2018).
- Sluttrapport prosjektet «auka gjennomføring - fleire ut i lære» (Hordalandfylkeskommune, 2019).

Det kom eit saksframlegg i Hordaland fylkesting juni 2016 etter ei bestilling i fylkestinget i desember 2015. Saksframlegget hette «Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming». Ein kan lese i saksframlegga frå Hordaland fylkesting både i 2016 og 2017 at målet med dei ulike strategiane som kom fram i saksdokumenta var at Hordaland fylkeskommune skulle få ei endå betre fag- og yrkesopplæring. Det var trong for gode kort- og langsiktige strategiar med tiltak for handtering av ungdomar som ikkje fekk seg læreplass. Dei langsiktige strategiane var å utvikle nye modellar for fag- og yrkesopplæringa saman med forskingsmiljøa. Dei kortsiktige strategiane var ei forsøksordning med yrkesfaglege koordinatorar knytt til prosjektet.

Den første rapporten som blei utarbeidd i prosjektet var AUD-rapport nr 06-17, «Evaluering av prosjektet «Auka gjennomføring - fleire ut i lære» 2016-2019. *Delrapport 1 - Skildring av no-situasjonen ved prosjektskulane*». Ansvarleg for rapporten var Seksjon for forskning, internasjonalisering og analyse ved HFK (FIA).

Den andre rapporten var «*Sluttrapport prosjekt Auka gjennomføring - fleire ut i lære*». Ansvarleg for denne rapporten var Opplæringsavdelinga - fagopplæringskontoret i Hordaland fylkeskommune. Vi har denne rapporten som ei av dei skriftlege kjeldene som sekundærdata.

Utlysingsteksten til stillinga som yrkesfagleg koordinator er ei anna skriftleg kjelde som er i våre sekundære data. Utlysingsteksten er ikkje lengre offentleg tilgjengeleg. Vi fekk tilsendt utlysingsteksten på mail frå prosjektleiar.

Det eksisterte ein prosjektplan der ulike aktivitetar i prosjektet blei knytte til leveransmåla som låg i den politiske saka. Prosjektplanen blir omtala i fleire av styringsdokumenta og er også vist til i intervju. Dette er eit dokument som ikkje er offentleg tilgjengeleg, så vi har difor valt å ikkje ta den med som ein del av våre data. Prosjektplanen er eit dokument som har vore brukt internt mellom prosjektleinga, styringsgruppa, prosjektgruppa og YFK-ane.

Vi har valt å analysere saksframlegget «Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming». Dette styringsdokumentet dannar grunnlaget for prosjektet vi studerer som vår case. AUD-rapport nr 06-17 «*Evaluering av prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære» 2016-2019. Delrapport 1 – Skildring av no-situasjonen ved prosjektskulane»* og saksframlegget Løypemelding: Prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære, har vi valt å ikkje analysere, men i staden bruke som kjelder for å gi oss bakgrunnsdata. Vi valde å ikkje analysere desse rapportane fordi vi måtte ta eit utval av dokument som vi meiner har størst betydning for vår forskning. Vi tok også eit val i høve til omfanget av sekundære data. Dei sekundære data er difor avgrensa til styringsdokumentet i den politiske saka, sluttrapporten og utlysingsteksten til stillinga som YFK. Dei sekundære data, saman med dei kvalitative intervju, dannar grunnlag for vårt analysearbeid, drøfting og konklusjon.

3.7 Analysestrategi

I desse avsnitta gjer vi greie for kva for analysestrategi vi har brukt for å komme fram til dei ulike resultatane. Vi fortel kva for tilnærming til koding og analyse vi har brukt ut frå vår ANT-tilnærming til empiri. Vi har i analysearbeidet site saman og koda oss gjennom alt av data. På den måten har vi sikra at vi har vore einige om blant anna intervjuutsegner knytt til dei ulike kategoriane og har såleis kvalitetssikra at alle data har blitt behandla likt, med same forståing frå oss som forskarar.

ANT som analysestrategi legg vekt på å skaffe eit overblikk over aktørane og relasjonane dei har til kvarandre i ein historie. Innanfor ANT er det eit viktig prinsipp at ein ikkje på førehand kan vite kva ein aktør gjer eller kva for nettverk som blir viktige. Aktørar og nettverk forankrar seg i kvarandre (Binderup, 2021 s.159) og for å analysere våre data som eit aktør-nettverk blir det derfor viktig å kartleggje aktørane og dei nettverka som oppstår. Som vi har sett tidlegare, skil ein mellom aktørar som *mediatorar* og *mellommenn*. I analysen er vi interesserte i mediatorane, i tråd med definisjonen i kapittel 2. Dersom aktøren gjer ein forskjell, som etterlet spor, er det ein mediator og skal vere med i analysen. Sidan ein ikkje kan vite på førehand kva for aktørar som er mediatorar, må ein undersøke dette empirisk ved å «undersøke aktøren i relasjon til nettverket aktøren er translaterert inn i og assosiert til» (Binderup, 2021 s.158 eiga omsetjing).

Vi har veksla mellom ein induktiv og deduktiv tilnærming til empiri og case. Vi har ei nærleik til prosjektet (case), sidan vi har jobba ved skular som har vore med i prosjektet, og ei distanse til informasjon og data som vi har samla inn. Nærleik i form av relasjon til en del av intervjupersonane, mens det er distanse for oss som forskarar i høve til vårt eige forskingsprosjekt. Vi går inn på forskars rolle og ståstad i 3.8.3. Ved bruk av

oppfølgingsspørsmål og oppklarande spørsmål starta analysen allereie under gjennomføringa av intervjuet. Analyse og fortolking av intervjuutsegna blei då meir gyldige fordi intervjupersonane fekk avklare forskars tolking (Postholm, 2018 s.32). Som kvalitative forskarar hadde vi under datainnsamlingsperioden og under analyse kvar vår logg der vi noterte ned tankar og førebelse analysar og tolkingar som vi tok med oss inn i diskusjonar. (Postholm, 2018 s.140). Vi hadde med oss aktør-nettverksteori som ei analytisk tilnærming då vi gjekk i gang med koding og analyse. I analysedelen blei intervjupersonane sine forteljingar gjennom kodingar fragmentert ned til enkeltbitar som omgrep, setningar og små avsnitt. Det er i denne delen viktig at vi ikkje mistar grepet om forteljinga til intervjupersonene, men klarer å sjå heilskapen samtidig som vi ser på dei ulike fragmenta (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7.1 Koding

Analysestrategien vi har brukt i kodinga har veksla mellom ei induktiv open koding og ei deduktiv fokusert koding. I vår dataanalyse kategoriserte vi dei ulike intervjuutsegna, og kunne då identifisere og få ei systematisk omgrepsdanning rundt dei ulike utsegnene frå dei ulike intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015 s.226). Gjennom ei open koding, ved bruk av nøkkelord til tekstsegmenta kunne vi lettare identifisere intervjuutsegner. Vi trengde ikkje å kvantifisere kodane, men gjennomførte i staden ein kvalitativ innhaldsanalyse der vi såg på relasjonar til andre kodar, kontekst og handlingskonsekvensar (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi såg dette i samanheng med ANT, dei ulike aktørane sine roller, skript og korleis dei verka inn i nettverket. Vi identifiserte ulike modalitetar frå aktørane og korleis det verka på prosjektet og nettverka. Korleis vi systematisk undersøkte og analyserte empirien må sjåast i lys av ANT, problemstilling og forskingsspørsmål. Inndeling av tema og spørsmål frå intervjuguidane var også med og påverka korleis vi valde å kode og kategorisere for å analysere og tilarbeide data.

3.7.2 Fokusert og open koding

Første gjennomlesing var ei open koding. Vi noterte frå alle intervjuet ord, handlingar, haldningar med meir som utmerka seg. Desse tok vi med oss vidare og let empirien styre kva for kodar og kategorisering vi lagde. Vi hadde likevel med oss nokre forventingar i bakhovudet, ut frå dei teoretiske perspektiva frå kap. 2 vi hadde tenkt å bruke i analysen av materialet. Etter gjennomlesing og open koding sat vi att med ein del omgrep som vi tok med oss inn i neste steg, der vi gjekk gjennom materialet på nytt og saman gjennomførte ei fokusert koding. Vi har laga 7 ulike fargekodar med kodebeskriving til kvar farge. Vi hadde så ein deduktiv og fokusert koding av alle dei ulike transkriberte intervjuet.

| Fargekode | Kodebeskriving |
|-----------|--|
| grøn | Handling: Vi definerer at handling er noko som er bevisst eller ubevisst og har ein tilsikta eller utilsikta intensjon. Det er aktivitetar eller oppgåver i prosjektet og eller prosesser i prosjektet. |
| blå | Rollar og rollenemningar: Menneskeleg aktør som har ein funksjon, eit skript og ei plassering i prosjektet. |
| gul | Materielle aktørar: Dokument, system og strukturar. |
| grå | Relasjonar: Relasjonar og koplingar mellom dei ulike aktørane. |

| | |
|----------|---|
| rosa | Haldning: Ulike forventingar, kjensler, oppfatningar og tolkingar. |
| raud | Styring: Bevisst handling i frå ulike aktørar. |
| mørk blå | Translasjon: Beskriv ein aktørs måte å få andre med. Omsetjing eller forklaringar av idear, praksis, prosessar mm. (Denne kategorien til koding oppdaga vi at vi kunne ta med i dei andre kodingane undervegs i arbeidet). |

Tabell 1 Kodebeskriving

3.7.3 Teoridreven og tematisk analyse

I ein tematisk analyse forenkler og samanfattar ein det transkriberte materialet. I følgje Befring kan ein då fange opp det sentrale frå kvar av dei ulike intervjupersonane (Befring, 2015). Vi gjennomførte ei slik tematisk analyse til kvar av intervjupersonane før vi samanstilte ei casebeskriving med tematiske grupperingar med innhald frå dei ulike intervjupersonane og dokumentanalysane. Vi kan seie at casebeskrivinga i kapittel 4 er narrativet til prosjektet frå A til Å, ut frå våre primær- og sekundærdata. Brandi & Sprogøe seier at tematisk analyse er ein bottom-up tilgang til innhaldet i data der ein ikkje har laga nokre kategoriar og tema på førehand. Vi hadde med oss nokre vitskapsteoretiske tankar på førehand og hadde vald oss ANT som ei analytisk ramme. Det betyr at vi også hadde ein teoretisk, analytisk inngang med ein top-down, deduktiv strategi (Brandi & Sprogøe, 2019). Det gjer at vi hadde ein kombinasjon av teoridreven og tematisk analyse med eit aktør-nettverkteoretisk rammeverk for vår analytiske tilnærming til prosjektet.

3.7.4 Dokumentanalyse

Vi har gjennomført dokumentanalyse av styringsdokumentet frå Hordaland fylkesting «Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming», utlysingsteksten til stillingane som yrkesfagleg koordinator og sluttrapporten til prosjektet «*Sluttrapport prosjekt Auka gjennomføring – fleire ut lære*». For å få god innsikt i innhaldet i dokumenta har vi vald å gjere ei grundig, open, induktiv gjennomlesing, etterfølgt av ei kritisk gjennomlesing av dokumenta der vi har hatt ei fokusert koding. Vi kan dermed seie at dokumentanalysen har hatt same analysestrategi som analysen av dei kvalitative intervjua. I analysearbeidet av dokumenta har det vore føremålstenleg å skilje mellom manifest og latent innhald. I følgje Befring er det manifeste innhaldet noko som kjem til uttrykk på ein direkte eller eintydig måte, medan det latente innhaldet er noko som ikkje kjem tydeleg fram, men må fortolkast og sjåast ut frå samanheng eller kontekst (Befring, 2015). I vår kvalitative innhaldsanalyse av dei sekundære data har vi basert kodane både på det manifeste og latente innhaldet, ut frå eit ANT-perspektiv.

3.8 Kvalitet i forskinga

Kvalitet i forskinga handlar om dei forskningsetiske perspektiva, kva for val forskar må ta for å sikre at forskinga held ei forskningsetisk standard. Det handlar også om å vere seg bevisst eiga rolle som forskar og ståstad, reliabiliteten og validiteten til forskinga og kor vidt ein kan seie at forskingsresultata kan overførast til andre samanhengar og gi eit kunnskapsbidrag som andre kan lære av.

3.8.1 Reliabilitet og validitet

Kvalitet i forskning handlar generelt om i kva grad ein kan stole på resultatata forskinga presenterer, det vil seie truverdet til forskinga. Sentrale omgrep her er reliabilitet (pålitelegheit) og validitet (gyldigheit). Reliabilitet vil enkelt seie at data er til å stole på. Dersom ein kjem fram til eit bestemt resultat gjennom måling, skal ein kunne gjere ei ny måling på eit seinare tidspunkt og få det same resultatet, det såkalla «test-retest»-kravet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne forma for reliabilitet er særleg relevant i studiar der ein måler objektive storleikar. I kvalitative studiar som ein casestudie er ein ikkje nødvendigvis opptatt av måling, men ein prøver likevel å kome fram til kunnskap som kan gjelde i fleire samanhengar. Her gir det ikkje meining å gjenta nøyaktig den same studien, for forskaren er også ein del av konteksten, men dersom ein annan forskar kan følgje data og bevis som er lagde fram i studien og kome til same konklusjon, er det ein styrke (Ramian, 2012 s.105). Reliabilitet i intervjuforskning vil seie at intervjupersonen vil gi det same svaret til ein annan forskar på et anna tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015 s.276). Reliabilitet kjem også inn når det gjeld transkribering, koding og analyse av datamaterialet. Reliabilitet handlar ikkje berre om innsamling og analyse av data, men er relevant for alle fasane av ein forskingsstudie. Forskinga skal vere gjennomgåande påliteleg og truverdig. Det er dermed viktig at forskaren reflekterer over si eiga rolle og påverknad, og at sjølve forskingsprosessen er ope tilgjengeleg for andre (Postholm, 2018). Begrepet validitet har hatt ulike definisjonar innan ulike epistemologiske tradisjonar, men enkelt sagt handlar det om at ein faktisk undersøker det ein ønskjer å undersøke, og at empirien faktisk gir dekning for forskarens konklusjonar. Validiteten gjeld ikkje berre resultatata, men må òg takast omsyn til gjennom heile forskingsprosessen, som ei kvalitetssikring. For det første må forskingsdesignet validerast i høve til tema og problemstilling. Ein må vidare sørgje for at dei data ein samlar inn er representative for det fenomenet ein studerer, og at ein unngår eller tar høgde for moglege feilkjelder. Det kan til dømes vere at ein tillegg nokre data større vekt enn andre. I ein intervjustudie kan det tenkjast at ein tillegg synspunkt frå einskilde personar meir vekt enn andre, ut frå intervjupersonen status eller rolle. Det kan òg vere at intervjupersonane har ulik kunnskap om fenomenet, og at det derfor kan vere hensiktsmessig å tilleggje nokre synspunkt meir vekt. Dette må ein som forskar gjere greie for, og her vil forskarens nøytralitet vere viktig (Ramian, 2012 s.104). Det er også andre moglege feilkjelder som ein bør vere merksam på. Sjølv om det kan sjå ut som noko heng saman, treng det ikkje nødvendigvis vere ein årsakssamheng, eller årsakssamhengene kan vere ein heilt annan enn ein trur. Denne studien undersøker ikkje årsakssamhengar, men vil beskrive kva som skjer i eit utviklingsprosjekt ut frå aktørar og nettverk som oppstår i prosjektet. Vi må derfor vere opne for ulike moglege samanhengar og konklusjonar. Det avgjerande for kvalitetssikringa er at datainnsamlinga og analysen er ope tilgjengeleg for andre slik at andre kan vurdere om argumentasjon og konklusjonar held vatn.

3.8.2 Forskingsetiske perspektiv

Vitskapeleg forskning skal vere tufta på etiske verdiar, og en forskars ståstad skal vere nøytralt og objektivt. Det finst både generelle og fagspesifikke etiske retningslinjer, som byggjer på nokre felles prinsipp om respekt, rettferd, integritet og at ein skal arbeide i det godes teneste. Prinsippa byggjer på etiske verdiar som at forskinga skal vere open, ansvarleg, ærleg og rettskaffen. Når vi forskar på menneske eller fenomen som har med menneske å gjere, må vi også ta særskilt omsyn til dette. Det er for det første et krav om at informantar eller intervjupersonar har gitt eit fritt og informert samtykke til å delta

i studien (Nyeng, 2012 s 160). Dinest må data handsamast og lagrast slik at det sikrar integriteten og personvernet til informanten. Ein må også sikre at omsynet til individet er tilstrekkeleg ivaretatt og at forskinga ikkje er til skade eller ulempe for informanten. Studiar som samlar inn personopplysningar må meldast til Norsk senter for forskingsdata (NSD), for å sikre forsvarleg handsaming av personopplysningar. Gjennom å melde inn forskning til NSD bidrar ein også til at forskingsdata kan oppbevarast og gjerast tilgjengeleg for andre, og slik bidrar ein til deling og open tilgang til forskingsdata.

Vi har vore i kontakt med NSD, Norsk senter for forskingsdata, og har fått godkjenning for vår plan for datainnsamling. Vi har fått samtykkeerklæring frå dei ulike intervjupersonane. Lydspor frå intervju har blitt lagra sikkert på VLFK si nettsky med to-faktor-pålogging for å få tilgang til data. Dei transkriberte filene har blitt lagra same stad.

Vitskapen skal også vere politisk og økonomisk uavhengig, og ivareta eit breitt samfunnsansvar. Forskaren må vurdere forskinga si opp mot desse forskningsetiske normene, som i nokon grad òg er heimla i lov (*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, 2021).

Forskningsetiske spørsmål som kan vere særleg relevante i vår studie, handlar i første rekke om korleis vi har ivaretatt intervjupersonane sin integritet. Skal intervjupersonane vere anonyme? Er det behov for å ivareta konfidensialiteten til intervjupersonane eller skulen? Vi ser på eit konkret prosjekt der våre intervjupersonar er representantar for sin skule eller avdeling i fylkeskommunen. Dette prosjektet blei igangsett av skuleeigar etter ei politisk bestilling, og skulane som er med er nemnde i rapportane frå prosjektet. Vi meiner derfor at det ikkje er behov for anonymisering av skulen. Intervjupersonane har sjølve valt å delta i vår forskning, og forskinga er gjennomført etter retningslinjene til NSD. I vår case-studie har vi gjennomført intervju med nokre få intervjupersonar. Nokre av desse personane vil i kraft av rolla si i prosjektet kunne identifiserast. Dette gjer at vi i beskrivinga av resultata har gjort praktisk-etiske vurderingar i høve til å anonymisere intervjupersonane. Vi har vurdert at det vil vere naturleg i nokre tilfelle å anonymisere ved å ikkje oppgi kven som seier kva når vi siterer frå intervju i studien. I staden har vi sitert frå intervju utan å identifisere avsendar. I dei tilfelle der det har betydning for drøftinga, vil vi markere kva for gruppe eller person utsegner kjem frå. Vi har vidare valt å konsekvent bruke det kjønnsnøytrale personlege pronomenet «hen» i staden for «ho» eller «han». (Kvale & Brinkmann, 2015 s.213-214). Vi har i transkriberinga tatt eit val om å transkribere i ein litterær stil slik at innhaldet frå intervjupersonane vart transkribert i heile og samanhengande setningar. Det munnlege språket skil seg frå skriftspråket ved at det er pausar eller avbrot, ein startar om att på setninga, gjentar seg sjølv osv. Transkriberinga skal vere lojal til dei munnlege utsegnene frå intervjupersonen. Det vil seie at innhaldet i det som er sagt skal samsvare med innhaldet i det som blir transkribert. Nokre gonger kan det som er munnleg bli svekka eller forsterka i omsetjing frå munnleg til skriftleg språk, og dette må ein vere særst merksam på når ein transkriberer.

Eit anna spørsmål er korleis forskaren sjølv kan påverke resultatet, og mogelege feilkjelder her. Forskar skal vere nøytral og objektiv, og ein må sikre at forskaren sitt nærvær i ein situasjon ikkje påverkar resultatet. Forskarens rolle kan vere problematisk i seg sjølv, dersom ein ikkje klarer å oppretthalde tilstrekkeleg grad av objektivitet og nøytralitet.

3.8.3 Forskars rolle og ståstad

Vi som forskarar har ei sentral rolle i ein studie. Det er derfor viktig å presisere vår tilknytning til prosjektet, og til to av skulane som deltok i prosjektet. Vi har begge hatt ein av prosjektskulane som arbeidsstad og er nå tilsette ved skulen som er i vår case. Vi arbeider altså saman med intervjupersonane. Dette kan ha noko å seie for korleis vi som forskarar blir oppfatta av intervjupersonane. Det at vi arbeider ved same skule og har leiarroller kan tenkjast å ha ein påverknad på dei involverte. Ein kan tenke seg situasjonar der ein kunne oppfatte det som ufordelaktig å vere ueinig med leiar, t.d. og at det kunne påverke svara i eit intervju. Forskarane sin nærleik til prosjektet kan dermed føre til at ein får feilaktig informasjon på grunn av eiga rolle i høve til nokre av intervjupersonane. Ein kan også risikere at ein gjennom nærleik til praksisfeltet går glipp av informasjon fordi ein tar noko for gitt, det blir ein del av en "taus kunnskap" som ein ikkje får auge på. Ein kan heller ikkje utelukka at det kan vere ein fordel at ein deler denne erfaringa med intervjupersonane, at vi kjenner prosjektet frå innsida. Vi er medvitne om denne relasjonen mellom intervjupersonar og forskarar og meiner likevel relasjonen kan gi oss ein tilgang til data frå intervjupersonane som er nyansert, ærleg og oppriktig. Det er viktig å presisere at ingen av oss har ei rolle som næraste leiar overfor lærarane vi har intervjua. Intervjupersonane har etter våre vurderingar snakka fritt og delt sine erfaringar frå prosjektet utan å leggje band på seg. Vi som forskarar har vore nøye med å ikkje målbera egne meiningar om prosjektet, men lagt vekt på ein nøytral og objektiv haldning til temaet.

Det er viktig å vere bevisst om og reflektere over vår eiga rolle og mogelege påverknad som forskarar, både i høve til vår etiske forskaråtfærd, korleis data blir analysert og presentert, og korleis vi drøftar resultat og konkluderer. Det blir derfor viktig å vurdere om og eventuelt i kva grad vår tilknytning til prosjektet kan påverke ikkje berre validiteten av innsamla data gjennom intervju, men sjølv sagt også korleis vi tolkar og analyserer funna i undersøkinga. Dette går inn under eit anna forskningsetisk prinsipp som handlar om evne til saklegheit og sjølvkritikk. Forskar sine haldningar og forforståing kan gjere at ein er føredømande og føre til at studien får ei utilsikta slagside i ein bestemt retning (Ramian, 2012 s.111). Vi må derfor ha ei kritisk tilnærming og vere opne for at våre egne synspunkt og haldningar kan spele inn.

Vi meiner at vi kan ha ei distansert rolle, sidan vi ikkje var direkte involverte som part i prosjektet. Ingen av oss har vore direkte knytte til prosjektet eller hatt ei rolle i prosjektgruppa. På dei to skulane vi jobba, var det assisterande rektor som deltok i prosjektet. Det er derfor han er tatt med som intervjuperson.

3.8.4 Overførbarheit og relevans

Overførbarheit, eller generaliserbarheit, er eit anna omgrep som handlar om forskingas styrke eller truverd. Ein må vurdere om dei resultatane ein kjem fram til er gyldige berre for denne aktuelle studien, eller om noko kan ha overføringsverdi til andre kontekstar. I positivistisk tradisjon var målet å finne fram til kunnskap som kunne generaliserast og gjelde i alle eller mange samanhengar. I case-studiar og intervjuforskning studerer ein eit komplekst fenomen i ein kontekst, og spørsmålet om generalisering eller overførbarheit er ikkje relevant i same grad. Case-studiet seier først og fremst noko om den aktuelle casen, og kan ikkje utan vidare lausrivast frå konteksten (Ramian, 2012). Kvale og Brinkmann skil mellom statistisk og analytisk generalisering, der den siste typen inneber ei vurdering av om funna i ein studie kan seie noko om kva ein kan forvente å finne i ein annan, liknande situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015 s.291). Analytisk generalisering er også kalla teoretisk generalisering. Poenget er at ein kan ikkje generalisere funn i ein

case alle moglege andre situasjonar, eller frå ein case til ein annan. Ein prøver heller å styrke eller svekke den teorien som ligg til grunn for studien. Det vil seie at ein kan gjennomføre fleire liknande casestudiar, og dersom resultatet er likt vil det styrke teorien som ligg til grunn (Ramian, 2012 s.21). Vår studie undersøker eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar, altså eit avgrensa prosjekt i tid og rom. Det kan tenkjast at det ikkje vil vere mogleg å generalisere desse funna eller overføre resultatata til andre prosjekt hjå same skuleeigar eller andre stader. Det kan likevel tenkjast at ein kan gjennomføre liknande casestudiar av andre skuleutviklingsprosjekt initiert av kommunalt eller fylkeskommunalt skuleeigarnivå. Dersom ein får liknande funn, kan ein då med større tyngde argumentere for dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for analysen.

I tilknytning til generaliserbarheit eller overførbarheit må ein også ta stilling til relevansen til eit forskingsprosjekt. Relevans handlar om kva for betydning eller nytte eit forskingsarbeid kan ha i ein større samanheng, altså i stort kva forskinga skal bidra til og kva vi kan lære av forskinga. Problemstillinga vår handlar om utviklingsprosjekt i skulen, og meir spesifikt prosjekt som er initiert av skuleeigar. Studien er ein casestudie og kan dermed ikkje brukast til å seie noko generelt om skuleutviklingsprosjekt. Han kan likevel kanskje seie noko om kva liknande studiar av tilsvarande, skuleeigarinitierte utviklingsprosjekt kan forventast å finne. Vi har lagt opp studien med ANT og translasjonsteori som teoretisk og analytisk tilnærming, og studien vår kan dermed danne grunnlag for vidare undersøkingar omkring kva for rolle ulike aktørar kan spele i endringsprosessar. Dette arbeidet kan derfor bidra med kunnskap om kva for aktørar som kan bli sentrale i eit slikt utviklingsprosjekt og kva for moglege nettverk desse aktørane inngår i. Vi har sett på translasjon som ein sentral kompetanse for kommunikasjon og målforståing i organisasjonslæring, og vi har også trekt inn teori om samskapt læring. Gjennom ein analyse av aktør-nettverket i denne casen og ei drøfting av dei prosessane som har utfalda seg, er formålet at ein kan lære noko om kva som kan hende i slike prosjekt for dermed å kunne utvikle betre verktøy og prosessar i seinare utviklingsprosjekt.

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet er det gjort greie kva for metodiske val vi har tatt og kva for forskingsdesign som er brukt for å få datagrunnlag til å svare på problemstilling og forskingsspørsmål. Vi har hatt ANT som både metodologi, vitskapsteoretisk perspektiv og som analytisk strategi. Saman med ANT har vi gjennomført kvalitative forskingsintervju av fem sentrale aktørar i prosjektet, og dokumentanalysar av styringsdokument, utlysingstekst og sluttrapporten. Dette har vore vår metodiske inngang og vi har grunnleggjande korfor vi meiner at denne strategien kunne gi oss eit godt empirisk grunnlag. Forskingsdesignet i oppgåva er lagt opp som ein casestudie. Vi har skrive om korleis vi har behandla og analysert data og kvalitet i forskinga.

4 Prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære»

I dette kapitlet vil vi presentere casen ut frå vår analysebehandling av primære og sekundære data, det vil seie intervju og dokument i samsvar med kap. 3.7. For å få fram resultatene av vår analyse av data kan ein tenke seg fleire ulike skriftlege strategiar. Som vi såg i kap. 3.4. er det ulike omsyn ein må ta når det gjeld korleis ein skal formidle ein casestudie. For å gi lesaren ei best mogeleg forståing for heile casen i kontekst er dette kapitlet organisert som ei narrativ casebeskriving av prosjektet, der vi fortel om prosjektet i casen ut frå analysen av intervju og dokumenta som utgjer data. Det er ei kronologisk forteljing der vi innleiingsvis startar med bakgrunnen for at prosjektet kom i stand. Deretter held vi fram med beskriving av ulike deler av prosjektet og korleis det har sirkulert og bevega seg ut i organisasjonen. Her fortel vi først om organiseringa av prosjektet og deretter om forventingar deltakarane hadde til prosjektet ved oppstart. Det neste er aktivitetar og erfaringar i prosjektet, før vi beskriv kva data seier om ansvaret for overgang til lære. Til slutt oppsummerer vi andre erfaringar i prosjektet. I dette kapitlet blir nokre av dei sentrale aktørane presentert, jamfør forskingsspørsmålet «Kva for aktørar blir involverte i eit skuleutviklingsprosjekt?». Aktørane er så omtala nærare i kapittel 5.

4.1 Bakgrunn for prosjektet

«Nokon må gjere noko, og kor er nokon?» sa den tidlegare fagopplæringsjefen frå gamle Hordaland fylkeskommune og gav oss tittelen til vår studie. Hen refererer her til ansvaret formidling av elevane til læreplass i overgangen mellom skule og arbeidsliv, og til det som gjorde at hen byrja å sjå på formidlingstala til skulane og snøballen starta å rulle for prosjektet «Auka gjennomføring – fleire ut i lære».

Fagopplæringsjefen uttrykte bakgrunnen for prosjektet slik:

Det som hadde vært en utfordring over lang tid. Egentlig hele fagopplæringsfeltet var på en måte, det manglende fokuset på overganger. Og også et spørsmål om. Hvem er det som har ansvaret i disse overgangsfase? Jeg når jeg begynte som fagopplæringsjef i 2012 så var på en måte samarbeidsklimaet internt i fylkeskommunen, mellom opplæring og fagopplæring, forholdsvis dårlig. To forholdsvis autonome enheter som opererte ikke nødvendigvis i takt. Og noe av det, på en måte så vi igjen i produksjonen vår. [...] Vi hadde snakket lenge om 4 års løpet, samt fokus på et helhetlig opplæringsløp, men vi erfarte jo at vi var ikke der. Vi så vi var et to pluss to løp, og plussene var ganske langt ifra hverandre.

Det var for få yrkesfagselevar som gjekk over til læreplass, men fagopplæringskontoret visste ikkje korfor dei sat att med så mange elevar kvart år, og ønskte gjennom prosjektet å finne nokre varige strategiar og løysningar for å få til gode overgangar og betre gjennomføring:

Vi satt igjen med 5-600 elever som ikke fikk læreplass. Hadde egentlig ikke noen god forklaring [...] Ja det kan være feil dimensjonering. [...] Det er for mye fravær. Veldig mye ble jo flyttet ut. Altså fokuset på hvorfor det ikke gikk bra, ble flyttet ut på skolene, sant, uten at vi på en måte så inn på oss selv. Hva er det vi gjør, eller kanskje vi ikke gjør, eller hva er det vi burde gjort?

Prosjektet "Auka gjennomføring - fleire ut i lære" - heretter kalla *prosjektet*, har sitt utgangspunkt i ei politisk bestilling frå fylkestinget i dåverande Hordaland fylkeskommune i samband med budsjettforhandlingar i desember 2015. Fylkestinget løyvde då 4,5 mill. kr. til eit prosjekt for å auka gjennomføringa i yrkesfag, og gav samstundes fagopplæringskontoret i oppdrag å lage ein strategi for nettopp dette (Hordalandfylkeskommune). Denne strategien, «*Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming*», heretter kalla *den politiske saka*, blei lagt fram som politisk sak for fylkestinget og vedtatt i juni 2016.

Strategiar på kort sikt innebar eit forsøksprosjekt med yrkesfaglege koordinatarar på nokre utvalde skular. Prosjektet gjekk ut på å få fleire elevar til å gjennomføre ved å styrke skulane sitt arbeid med å få elevane formidla til læreplass. I den politiske saka blei behovet for å løyve midlar til auka fullføring grunnlagt slik:

«I Hordaland er det berre omlag ein tredjedel av elevane som byrjar på yrkesfag som fullfører med fagbrev. Nokon av desse fullfører med studiekompetanse, men ein stor del fell frå utan fagbrev og utan studiekompetanse» (Hordalandfylkeskommune, 2016).

Skulen vår, Slåtthaug videregående skole, var ein av seks skular som blei handplukka til å delta i prosjektet, som altså fekk ei løyving med ei kostnadsramme på 4.5 millionar kroner per år. Dette skulle dekke løn til fem koordinatarar og 150% stilling i prosjektleiinga. I tillegg til desse aktørane blei det sett ned ei prosjektgruppe bestående av skuleleiarar frå deltakarskulane: tre rektorar, to assisterande rektorar og ein avdelingsleiar.

Målsetnaden for prosjektet var å «utvikle gode lokale samarbeidsarenaer og sikre føreseielege løp for den einskilde ungdom» (Hordalandfylkeskommune, 2016 s.3) Ein skulle byggje gode strukturar kring overgangen mellom skule og arbeidsliv. Her skulle vere tydelege ansvarslinjer, gode verktøy for oppfølging av eleven og rapporteringsrutinar. Strukturar og verktøy som var utvikla i prosjektet skulle så implementerast på alle skulane som dreiv med fag- og yrkesopplæring (op.cit.).

Strategiar på lang sikt var å utvikle nye modellar for fag- og yrkesopplæringa i samarbeid med eit forskingsmiljø. Dette arbeidet blei utlyst som tilbods konkurranse mot forskingsmiljøa i samband med den politiske saka, og BI gjennomførte så i 2015-17 ein pilotstudie, eit forprosjekt med ein gjennomgang av fag- og yrkesopplæringa i Hordaland. Resultatet av denne studien er å finne i forskingsrapporten «Gjennomgang av fag- og yrkesopplæringa i Hordaland» (From, 2017). Pilotstudien skulle for det første undersøke kva for tilhøve som påverkar kvaliteten og gjennomføringa i yrkesopplæringa i Hordaland. For det andre var målet å presentere alternative modellar for yrkesfagleg utdanning. Rapporten trekker fram to perspektiv som er vesentlege for å vurdere kvaliteten på yrkesopplæringa. Det eine er i kor stor grad ein lukkast med å få elevane til å fullføre den utdanninga dei har starta på, medan det andre perspektivet er om næringslivet får dekke sine behov (From, 2017 s.5). Ved hjelp av statistikk og samtalar med ulike interessentar innanfor yrkesopplæringa kartlegg rapporten utfordringar med dagens situasjon. Det viser seg at det er i overgangen mellom vg2 og læreplass at flest elevar fell frå. Skulane rapporterer at mange elevar kjem inn med låg motivasjon og svake grunnleggjande ferdigheiter. Skulane slit med utdatert utstyr og tronge budsjetttrammer, og klarer ikkje følgje endringstakten i næringslivet. Dessutan er 2+2-modellen lagt opp slik at skulane gjerne er mest opptatt av den delen av oppdraget som dei har ansvar for, nemleg opplæringa i skulen. Dette gir ikkje nok insentiv til å tilpasse dimensjoneringa til behovet for arbeidskraft. Dimensjonering av utdanningstilbodet er i

stor grad basert på elevane si søking, og tar dermed i mindre grad omsyn til behovet for arbeidskraft i ulike næringer. Det betyr at i nokre bransjar er tilgangen på lærlingar god, medan andre bransjar kan ha problem med å skaffe nok arbeidskraft. Rapporten argumenterer for at utdanningssystemet feilar på to måtar: «Elevane får ikke den kvaliteten på utdanning det bør være mulig å gi, og næringslivet og offentlig sektor får ikke den kompetansen de trenger og har krav på» (From, 2017 s.6). For å bøte på dette foreslår ein to nye pilotprosjekt for ein ny modell for fag- og yrkesopplæringa. Det eine prosjektet går ut på å styrke karrierelæringa i ungdomsskulen gjennom faget utdanningsval. Slik vil ein få til færre feilval og ein betre overgang til vidaregåande opplæring. Det andre pilotprosjektet inneber ei radikal omlegging av fag- og yrkesutdanninga. Utdanninga skal vere individuelt tilpassa til den einskilde elev gjennom at eleven får ei fireårig lærekontrakt frå dag ein på vg1. Dette blir beskrive som eit 0+4-løp, der bedriftene tar ansvaret for heile opplæringa medan skulen bidrar med tenester som bedriftene bestiller inn, t.d. undervisning i fellesfag. Etter pilotprosjektet er det så langt ikkje sett i gong andre prosjekt på feltet som gjeld strategiar på lang sikt.

I den politiske saka blei det vist til ulike årsaker til at elevar ikkje kjem over i lære etter vg2. Mellom anna har det noko å seie om elevane har vore utplassert i praksis i faget yrkesfagleg fordjuping (YFF), sidan mange elevar får lære plass i den bedrifta der dei har hatt praksisutplassering. Det blei peika på at skular samarbeider med arbeidslivet i ulik grad og at dette kan forklare korfor formidlingstala varierer mellom skulane. Samarbeidet med arbeids- og næringslivet er i tillegg avhengig av at den einskilde YFF-lærer har gode kontaktar i arbeidslivet og slik skaffar praksisplassar til elevane sine. Det er sårbart for skulen at slike nettverk er personlege, og det var difor eit mål i prosjektet å «byggje strukturar rundt dette som gjer oss mindre avhengig av einskildpersonar».

Skuleeigar skulle vere sterkt involvert i prosjektet: «Gode strukturar krev tydelege ansvarliner, gode verktøy og gode oppfølgings- og rapporteringsrutinar» og prosjektet kravde difor at skuleeigar skulle vere tydeleg i forventningane til dei einskilde skulane.

Skuleeigar ønskte også å rette fokus mot overgangsfasane i fagopplæringsfeltet og kven som hadde eit ansvar i høve til dette. Ein snakka om det 4-årige løpet, men hadde ikkje eit heilskapleg fokus. Ei hovudmålsetjing og leveranssmål i prosjektet var at tala på elevar som fekk lærekontrakt skulle auke, og skuleeigar meinte at det var naudsynt at skulane endra praksis og problemforståing, og tok eit større ansvar for å få elevane over i lære.

I den politiske saka heitte det:

I første omgang må det ei endring til i skulen si tilnærming til utfordringa. Skuleeigar og skulane må ha same problemforståing. I dag er det ikkje skulane sitt problem at elevane ikkje klarer å skaffe seg lære plass, eller at elevane ikkje er kvalifisert til å kunne søkje lære plass. Det er skuleeigar sitt problem. [...] Skuleeigar har i dag ikkje tydelege forventningar til at dette er skulen sitt ansvar.

I intervjumaterialet vårt kom det fram at fleire av skuleleiarane i starten av prosjektet sa at fokuset var på elevane si opplæring i den tida dei gjekk på skulen, men det kjem fram i sluttrapporten til prosjektet at dette endra seg gjennom prosjektperioden. Ved slutten av prosjektet seier skulane at dei ser at ein del av oppdraget også er å gjere elevane tilsettingsklare slik at dei kjem seg ut i lære.

4.2 Organisering

Prosjektet omfatta fem vidaregåande skular, som alle hadde låge formidlingstal i overgangen til lære. Ein sjette skule blei tatt inn i prosjektet ved oppstart. Skulane er store skular som alle har dei to yrkesfaglege utdanningsprogramma EL og TIP, der formidling til lære er mest utfordrande. Skuleeigar ønskte òg ei spreing slik at dei fekk med distrikta og regionane i prosjektet.

Prosjektleiar, heretter PL, blei tilsett hausten 2016, og prosjektet starta i januar 2017. Ved oppstart av prosjektet reiste representantar frå skuleeigar ut til skulane som var plukka ut og informerte om prosjektet. På desse møta presenterte fagopplæringskontoret gjennomføringstal, tal på kor mange lærlingar som var formidla, i tillegg til historikk og kunnskap om kva som skal til for at elevar får seg lære plass. Fagopplæringsjefen uttrykkjer at hen opplevde at prosjektet blei «stort sett veldig positivt tatt imot. Litt sånn avventende noen steder, men stort sett positivt.»

Det blei tilsett yrkesfaglege koordinatorar, heretter omtala som YFK, på dei utvalde skulane. Den politiske saka slo fast at «Slike koordinatorar er heilt avgjerande for å lukkast». I intervju med PL kom det fram at ein meinte at det å tilsette YFK som ein «endringsagent» på skulane ville gjere det lettare å følgje opp enn dersom skulane hadde fått tildelt pengar. YFK var tiltenkt ei sentral rolle i endringsarbeidet, og skuleeigar skulle vere tett på i prosjektet. Frå den politiske saka: «Det er avgjerande for å lukkast at skuleeigar er tydeleg i rolleutforminga av yrkesfagleg koordinator. Fagopplæring er for mange eit komplisert område, og det må overførast kunnskap frå fagopplæringskontoret og ut på skulane.» Skuleeigar såg det altså som svært viktig å kunne påverke rolleutforminga til YFK slik at ein sikra at skulane fekk overført naudsynt kompetanse. Utlysingsteksten inneheldt nokre føringar for kva for arbeidsoppgåver YFK skulle ha. YFK skulle gjennom systematisk arbeid knyte tettare kontakt mellom skule og bedrifter med tanke på utplassering av elevar, lærekontraktar og lære kandidatavtalar.

Arbeidsoppgåvene til YFK frå utlysingsteksten:

- Systematisere og utvikle samarbeidet bedrift - skule
- Oppsøkande informasjonsverksemd mot elevar og bedrifter
- Knytte kontakt med aktuelle bedrifter i regionen
- Arbeide for å få fleire lærebedrifter og lære plassar i regionen
- I samarbeid med skulen legge til rette for å få elevar utplassert i bedrifter
- Formidle elevar til lære plass
- Støtte elevar i overgangen frå skule til læretid
- Deltaking i prosjektgruppe leia av fagopplæringskontoret - få på plass varige strukturar og arbeidsmåtar som kan overførast til andre skular i fylket

YFK var tilsett på dei einskilte skulane, men skulle vere knytte til prosjektet som representant for skuleeigar. PL beskreib dette slik: «[...D]ei skulle ikkje vere ein ressurs som skulle gjere noko på skulen, dei skulle vere endringsaktørar, så var det litt viktig at vi fekk dei rette folkane med oss for at vi skulle kunne klare å få noko til». PL «ønskte å vere med i den prosessen når skulane skulle tilsette [...]. Dei måtte ha den rette bakgrunnen og forstå dynamikken i dette med fag- og yrkesopplæring».

Det blei oppretta ei prosjektgruppe som bestod av PL, prosjektmedarbeidar, rektor eller leiarrepresentant frå dei seks prosjektskulane og fem yrkesfaglege koordinatorar (to skular delte den eine koordinatoren). Rektor eller ein annan leiar var skulen sin

representant inn i prosjektet. Leiarrepresentanten var bindeleddet mellom prosjektleiinga og skulen. Desse personane er sentrale aktørar i prosjektet.

Prosjektet hadde også ei styringsgruppe der prosjektskulane, skuleeigar, partane i arbeidslivet og prosjektleiinga var representerte. Styringsgruppa var ein alliert for prosjektet gjennom at dei heile tida hadde fokus på det overordna målet. Sluttrapporten peika på at styringsgruppa «har vore ein viktig aktør for prosjektet. Dette grunna at prosjektet hadde mål om å skape store endringar og nytviklingar inni og utanfor organisasjonen». PL trekte fram at styringsgruppa var viktig for prosjektet mellom anna gjennom å ha tydelege forventningar til progresjon: «Så eg vil sei det at dei var så tydelege var eigentleg forløysande for progresjonen i prosjektet».

4.3 Forventningar til prosjektet

Forventningane til prosjektet var ulike frå ulike aktørar, og dei endra seg også i nokon grad undervegs. Prosjektet hadde eit klart mål om at ein skulle få til auka gjennomføring ved å få fleire ut i lære. Skriptet til prosjektet er uttrykt i den politiske saka. Det er «å styrkje arbeidet rundt samarbeid skule/arbeidsliv, utvikle gode lokale samarbeidsarenaer og sikre føreseielege løp for den einskilde ungdom». Den politiske saka er eit styringsdokument og ein alliert for skuleeigar og særskilt for PL.

Det låg i skriptet til prosjektet at ein gjennom å skape gode system rundt arbeidet med YFF-faget skulle skape ei sams og gjennomgåande forståing av kor viktig dette faget er for at elevane skal få prøve seg i praksis og dermed lettare skal kunne få læreplass. I den politiske saka kom dette til uttrykk slik: «Vi veit at mange elevar får seg læreplass gjennom faget *prosjekt til fordjuping*, og vi veit også at dei som står utan læreplass, gjerne ikkje har vore utplassert i verksemder». Fagopplæringssjefen sa i intervjuet at hen såg prosjektet som «en type kultur-utbyggingsprosjekt, der både fylkesadministrasjonen fikk en følelse med kva som foregikk ute på skolene, men ikke minst den delen som jeg ledet [...] Ok, kan vi finne ut noe, kan vi bygge noen broer i dette.» Samstundes såg hen det som viktig at ein var tålmodig og hadde forståing for at endringsarbeid tar tid. Fagopplæringssjefen såg at det var ein risiko å innføre YFK-rolla i skulen: «Det er på en måte en risiko. En slags risikosport, for du kan risikere at du introduserer den type stillinger [...] at det egentlig genererer bare merarbeid for de rundt deg».

Skuleleiinga hadde ein forventning om å få «god drahjelp til å sette fokus på YFF-faget og gjerne hjelp til å systematisere og strukturere faget på ein mykje betre måte». Sjølv om YFK skulle jobbe på systemnivå blei det opna for oppfølging av enkeltelevar i utlysingsteksten og i den politiske saka. Assisterande rektor frå prosjektskulen i vår studie, heretter kalla AR, oppfatta at lærarane forventa at YFK skulle følgje opp skulen sitt system: «Og så såg dei vel og for seg at no skal vi få ein person inn her som kan vere litt sånn formidling ut med å finne praksisplassar og bedrifter og knyte band der på ein måte». Hen opplevde også at lærarane forventa at YFK skulle jobbe med enkeltelevar: «[E]g trur nok at dei fleste lærarane sat med den forventningen at no skal det komme inn ein person her og hjelpe til med den enkelteleven som eg har utfordringar med å få ut».

YFK tenkte i utgangspunktet at eit slikt endringsprosjekt er spennande å vere med på: «Tenkte i utgangspunktet at det var veldig spennende. At det var spennende viss du kan få være med å endre noe og holdninger og slikt». I starten var det litt uklart for YFK kva som skulle vere arbeidsoppgåvene i prosjektet, men det endra seg undervegs: «Ja, altså det var jo egentlig litt diffust. Det var det jo. Etter hvert så fikk vi kanskje noen mer konkrete oppgaver, sånn som å lage en ny plan for dette YFF-faget.» YFK hadde forventa

at aktivitetane i prosjektet i større grad skulle utviklast i samarbeid i prosjektgruppa, men opplevde at dei fekk oppgåver delegert frå prosjektleiinga:

Jeg hadde gjerne trodd i forkant at når du er med i et prosjekt og skal utvikle. At vi skulle bli hørt mer på, vi som liksom jobbet i prosjektet. At ikke prosjektledelsen bestemte på en måte alt vi skulle gjøre. Vi var jo selvfølgelig involvert, men vi sa vel etterpå, tror jeg de andre også, at vi syns at vi burde blitt mer involvert før oppgavene ble gitt, på en måte.

YFK-ane hadde etter kvart arbeidsoppgåver og aktivitetar som dei var einige om å gjere likt på skulane. Ein møtte i nokon grad motstand frå både lærarar og til dels også leiarar ute på skulen, og det kunne vere konfliktfylt for YFK å stå i ein situasjon der ein opplevde press frå prosjektleiinga om å få til konkrete resultat, og samstundes motstand mot endring ute på skulane. Dette blir beskrive nærare under rolla til YFK i kap.5.1.7. YFK hadde ikkje makt og mynde til sjølv å påleggje nokon å gjere noko ute på skulane, og var derfor avhengig av skuleleiinga for å få gjennomført aktivitetane: «Jeg tror vi prøvde, vi tenkte at ledelsen må på en måte være enig og implementere det i skolen. At det er viktig at det er de som gjør det, at det ikke var vi eller meg. Vi kan ikkje si hva noen skal gjøre».

4.4 Aktivitetar og erfaringar i prosjektet

PL laga saman med YFK ein prosjektplan der ulike aktivitetar i prosjektet vart knytte til leveransemåla som låg i den politiske saka. Prosjektleiinga hadde tankar om korleis ein skulle nå desse måla gjennom ulike system og aktivitetar.

Nokre av aktivitetane som vart utarbeidde i prosjektet:

- Formidlingsplan
- Felles retningslinjer for YFF-faget
- Bedriftsnettverk
- Læreplassrekneskap

4.4.1 Formidlingsplan

Styringsgruppa var tidleg inne med ønske om betre progresjon, og dei kravde mellom anna at det skulle lagast ein formidlingsplan som var klar til bruk i januar 2018. Denne skulle utformast som eit årshjul og dokumentere korleis skulane arbeidde med formidling til lære gjennom året. Etter kvart som skulane arbeidde med formidlingsplanen, starta ein å telje kor mange elevar som fekk seg læreplass utover våren. PL opplevde at kravet frå styringsgruppa var ein forløysande faktor for heile prosjektet fordi det gav legitimitet for at prosjektgruppa i sin tur kunne sette krav til skulane:

Ja for eksempel dette med å lage ein formidlingsplan som var veldig tidleg frå styringsgruppa, at ein skulle lage ein formidlingsplan, og den, no begynte koordinatorene 1. juni, så fekk dei då litt tid på seg til å bli kjende i skulane, og samla inn bedriftsnettverket som eg nemnde i stad. Så går vi til styringsgruppa og fortel om denne prosjektaktiviteten, korpå styringsgruppa overhovudet ikkje er nøgd med progresjonen. Dei vil ha leveranse. Vi får klar melding om at det skal vere ein formidlingsplan og den skal vere klar til bruk etter jul. Så eg vil sei det at dei var så tydelege var eigentleg litt forløysande for progresjonen i prosjektet. Fordi då måtte ein på ein måte begynne å presse litt på, at ein måtte sette seg ned i lag med skulane og lage ein plan på korleis skal ein få elevane over til lære.

4.4.2 YFF-faget

PL var opptatt av YFF-faget si sentrale rolle for at elevar skal få læreplass: «Fordi at det er den einaste relasjonen eller måten du får deg læreplass på er at eleven får prøvd seg ute i bedrift». Hen seier vidare:

[D]et handla om å skape den forståinga ut i organisasjonen. Det er ikkje nok at nokon på toppen eller berre nokon på botnen ser det, det må på ein måte kome ut i heile nerven viss du tenker frå rektor og så ned og heilt ut.

Faget YFF er eit utfordrande fag, som både er konjunkturavhengig og avhengig av dei ulike bransjane sin vilje til samarbeid og til å ta i mot elevar i praksis. YFK skulle difor først undersøke korleis ein arbeidde på skulane: korleis YFF-faget var organisert, kor mykje elevane var ute i praksis og korleis lærarane arbeidde med elevane for at dei skulle komme seg over i lære. YFF-faget er heilt sentralt for at elevane skal få læreplass, fordi utplassering i praksis gjer at både elev og bedrift kan prøve ut om det er grunnlag for lærekontrakt. Svært mange elevar får lærekontrakt i den bedrifta dei er utplasserte i.

Det viste seg å vere store forskjellar på korleis lærarane arbeidde med YFF-faget, og eitt av formåla med prosjektet var såleis at dette skulle standardiserast gjennom at det blei utvikla felles system og strukturar. Desse skulle vere gjennomsluttige slik at leiinga kunne sjå kva som blir gjort og ha kontroll på korleis utplassering i faget blir organisert og følgt opp av lærarane. YFF-faget var tema for to planleggingsdagar vinteren 2017-2018, der alle YFF-lærarane på dei seks prosjektskulane var samla. I sluttrapporten til prosjektet kom det fram at prosjektgruppa ønskte å sette fokus på faget si sentrale rolle for å få lærarane til å forstå kor viktig det er at elevane får vere utplassert i faga. Det blei utarbeidd felles retningslinjer og nokre felles dokument for dette faget, som blei vedtekne på sentralt hald og implementert på alle skulane med yrkesfaglege utdanningsprogram i løpet av prosjektperioden.

4.4.3 Bedriftsnettverket

Eit anna viktig mål i prosjektet var å få lærarane sine bedriftsnettverk til å bli skulen sin eigedom, slik at det ikkje var noko den einskilde lærar eigde. Skulane måtte få eit system rundt dette, slik at bedriftsnettverket ikkje kunne forsvinne dersom ein lærar slutta. YFK-ane kartla difor bedriftsnettverket til lærarane for å lage ein totaloversikt over skulen sine samarbeidspartnarar i arbeidslivet. Her møtte YFK motstand frå nokre av lærarane, som såg bedriftsnettverket som sitt personlege nettverk. Mange lærarar hadde ein eigen portefølje, gode relasjonar til personar ute i bedriftene og kunne ikkje sjå at det skulle vere behov for å levere frå seg desse og gi alle innsikt i kva for kontaktar dei hadde ute. Men noko av prosjektet var å gjere dette til skulen sin eigedom og dermed mindre personavhengig.

4.4.4 Læreplassrekneskapet

Læreplassrekneskapen (LPR) er trekt fram som eit nyttig verktøy av fleire. Det var i utgangspunktet tenkt som eit godt verktøy for lærar til å halde oversikt over korleis det går med elevane og det var også sett som nyttig for leiing fordi ein kunne kontrollere om lærarane har gjort jobben sin. LPR hadde sterk støtte hjå skuleeigar og også i prosjektleiinga, men blei møtt med motstand på skulane, særskilt hjå lærarane men til dels også i skuleleiinga. Det var vanskeleg å forstå korfor LPR var betre enn det systemet ein allereie hadde. Assisterande rektor (AR) bekrefta at:

LPR vil eg sei at er eit nyttig verktøy, det skapar ein god oversikt, spesielt no når vi har fått den bestillinga med at vi skal følgje opp vidare elevane som ikkje har fått læreplass. Så skapar jo det ein veldig god oversikt for oss i leiinga som gjerne skal jobbe vidare med det,

men og at det blir synleg vidare i systemet og. Så LPR vil eg jo seie er eit godt verktøy som er blitt utvikla i dette [prosjektet]. Så trur eg og at desse dokumenta, det å få standardisert det og det å få kvalitetssikra dei kanskje, er blitt eit veldig godt verktøy.

I ettertid er LPR implementert i VLFK slik at det skal brukast av alle skulane i fylket. Det er sentralisert og lagt inn i det nasjonale systemet VIGO, slik at fleire kan bruke det. Sluttrapporten sa at «skulane må ta eit større ansvar for den praktiske formidlinga». Den sa også at «Arbeid og prosessar i det heilskaplege 4-årige løpet må etterspørjast og målast i kvalitetssystemet. Læreplassrekneskapen som er utvikla, er eit oppfølgingsystem for å fange opp dei som vil slite med å kome seg vidare i lære».

4.4.5 Ansvar for overgang til lære

I den politiske saka blei det slått fast at skuleeigar og skulane ikkje hadde same problemforståing. Det var ikkje skulen sitt problem at eleven ikkje fekk seg læreplass eller ikkje var kvalifisert, og skuleeigar hadde «[...] ikkje tydelege forventningar til at dette er skulen sitt ansvar». Det som måtte til var «ei endring i skulen si tilnærming til utfordringa». Fagopplærings sjefen sa at overgangen frå skule til læretid «heilt klart er eit fylkeskommunalt ansvar», sjølv om ein kan seie at «det er eit felles ansvar», er det også eit delt ansvar. Som AR sa «ansvaret ligg jo i første omgang hjå den enkelte elev, at han er «på» og følgjer opp og gjer det han skal», «skulen har ein viktig rolle» med å hjelpe eleven til å finne mogelege læreplassar og bedriftene har eit samfunnsansvar til å ta inn lærlingar.

YFK opplevde at skulen sitt ansvar når det gjeld formidling var uklart i starten av prosjektet, men at styring ovanfrå gjennom dette prosjektet har endra dette, og skulen har fått eit tydelegare ansvar for formidlinga. YFK meinte at det er blitt «eit større fokus i skulen på det fireårige løpet etter prosjektet».

Lærarane såg det som viktig å støtte elevane og gi dei best mogelege føresetnader slik at dei får vist seg fram på ein god måte når dei er utplasserte:

YFF-faget er utrolig viktig for at elevene skal få komme seg ut i bedrift, og vise seg frem og jeg ser det som den beste søknaden, en av de beste søknadene de kan levere fra seg og gjøre et godt inntrykk når de er ute i praksisperiode.

Lærarane sa også at dei meiner det er eleven sitt ansvar å få læreplass. Dei understrekar at alle som arbeider med eleven har ei rolle og eit ansvar, men «til syvende og sist, så er det elevene sitt ansvar å skaffe den læreplassen» og bedrifta som tilset.

På skulen har synet på det 4-årige løpet blitt endra hjå mange etter prosjektet, det kom fram frå både AR, YFK og PL som sa «Ja definitivt, det er ei heilt anna tenking rundt dette no, så eg trur ikkje eg ville møtt ein rektor som hadde sagt at eg kan ikkje sjå at eg har det ansvaret i dag». Det er eit større fokus på formidling og formidlingstal både i leiargruppa og ute hjå YFF-læraren. Det er ei jamleg oppfølging på avdelingane med status på formidlinga og oppfølging av LPR.

4.4.6 Andre erfaringar

Skuleeigar seier at utfordringane i prosjektet i stor grad har vore definering av roller, samhandling og endring av praksis. Særskilt YFK si rolle har vore utfordrande. Det å introdusere ei slik rolle på skulane såg skuleeigar på som ein «risikosport», fordi ein i ei slik rolle «[...] egentlig genererer bare merarbeid for de rundt deg».

Skulane forventa at YFK skulle bidra på nokre heilt konkrete måtar og i nokon grad ta over lærarar sitt arbeid, medan skuleeigar såg rolla som noko som skulle vere i tillegg til og ikkje i staden for det ein allereie hadde av ressursar på skulen. Når YFK så begynte å

sjå på system og strukturar og ein såg kva for endringar prosjektet ville medføre, møtte ein motstand ikkje berre frå lærarane men til dels også frå skuleleiinga og frå bedrifter. Ein opplevde at å delta i prosjektet genererte meirarbeid heller enn å vere ein lette. Fagopplærings sjefen såg det som viktig at dei som styrte prosjektet hadde ei forståing for korfor skulane gjorde ulike val:

Og dette med at endringsarbeid tar tid. Det er at man kan ikke være super utålmodig. Det hadde vi en god del diskusjon på, og dette med også å forstå at dette er ikke nødvendigvis det som er hovedproduksjonen på skolen.

AR fortalde også at ein måtte gå nokre oppklaringsrundar undervegs i prosjektet og det kan ha samanheng med at det som blei sagt ut i forkant av prosjektet kan ha gitt nokre feile forventningar. Det var diskusjonar og det blei stilt spørsmål ved ein del ting både frå lærarane og skuleleiinga. Motstand mot endring frå leiarar si side var gjerne eit uttrykk for omsorg for medarbeidarane. Avdelingsleiarane forsvarte måten medarbeidarane gjorde tinga sine på og var dermed ikkje så villige til å gjennomføre dei endringane som innføring av enkelte nye system innebar. Dette blir synleggjort nærare under gjennomgangen av dei ulike aktørane og nettverka kapitla nedanfor.

Prosjektet blei avslutta i 2019 og har vore omtal som vellukka og blir sett på som ei suksesshistorie frå skuleeigar si side. Etter prosjektet blei ikkje YFK-stillingane vidareførte i nye Vestland fylkeskommune. Det er i staden oppretta ei rettleiingsteneste som har tatt over nokre av oppgåvene til YFK. Det PL trekker særleg fram som konkrete resultat av prosjektet er formidlingsplanen og LPR. PL ser stor nytteverdi i særskilt LPR, som no etter prosjektet er kome inn i VIGO som eit nasjonalt system. LPR i VIGO er ei samanfating av dei to aktørane bedriftsnettverket og LPR frå prosjektet. Bruken av formidlingsplanen, bedriftsnettverket og LPR kan vi seie er stabilisert etter prosjektet.

4.5 Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg prosjektet (casen) sitt narrativ. Det vil seie prosjektet si forteljing frå det starta med den politiske saka til det vart avslutta i 2019, slik det har kome fram i dataanalyse som vi gjorde av våre primær- og sekundærdata i kap 3. Vi har presentert bakgrunnen for prosjektet og dei ulike forventningane som kom fram i intervju med ulike aktørar, og det viste seg å vere eit sprik mellom desse. Nokre av aktørane trekte fram at årsaka til dette kunne vere fordi det ikkje var etablert ei felles forståing mellom dei ulike aktørane når det gjaldt kva som var føremålet med prosjektet. Kven som har ansvar for formidling av elevane frå skule til lære har også vore noko uklart. Resultata våre viser kva dei ulike aktørane tenker i høve til deira ansvar når det gjeld formidling og kven dei tenker skal ha eller bør ta dette ansvaret, og at det har skjedd ei endring i løpet av prosjektperioden. Sjølv om ein kan sjå at haldningane til prosjektet varierte hjå dei ulike aktørane er prosjektet omtala som ei suksesshistorie i fylket fordi tala til formidling har auka i prosjektperioden. Det var i prosjektperioden gjennomført ulike aktivitetar, og som vi har sett har erfaringane med desse vore litt ulike. Nokre av desse aktivitetane, YFF-faget, bedriftsnettverket og LPR, blir presenterte som nokre av dei sentrale aktørar i neste kapittel med ein ANT-optikk.

5 ANT-optikk for kartlegging av aktørar

Vi har brukt aktør-nettverksteori som analytisk optikk for å beskrive prosjektet, dynamikk og bevegelse mellom ulike aktørar og samankoplingar i nettverka. Korleis aktørar blir påverka, kva for nettverk som blir oppretta og kva for tilsikta og utilsikta performative effektar som kjem frå translasjonsprosessane i tråd med det vi har lært om ANT i kap. 2.2, kap. 3.2 og Binderup si avhandling om omsetjing av ein skulereform (Binderup, 2021). I prosjektet er det ulike heterogene aktørar og nettverk som blir kopla saman. I dette kapitlet gjer vi greie for dei sentrale aktørane som vart involverte i utviklingsprosjektet i casen ut frå primære og sekundære data som vi gjorde greie for i kap. 3, saman med vår teoretiske optikk frå kap. 2. Vi svarar her på forskingsspørsmåla «Kva for aktørar blir involverte i eit utviklingsprosjekt?» og «Kva rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?». Nokre aktørar har ei meir aktiv og sentral rolle enn andre aktørar i prosjektet. Som vi såg i kap. 2.2, er det berre dei aktørane vi kan kalle mediatorar som skal vere med i analysen. Vi har tatt eit utval og beskriv dei vi meiner er dei sentrale aktørane og vi har kartlagt nokre av dei sine nettverk. Vi har 11 sentrale heterogene aktørar i prosjektet. Den politiske saka, YFF-faget og læreplassrekneskapen som er ikkje-menneskeleg aktørar. Dei menneskelege aktørane som er fagopplæringssjefen, PL, styringsgruppa, prosjektgruppa, ass.rektor, YFK og YFF-lærarar frå valt prosjektskule. Den siste aktøren, bedriftsnettverket, er ein samansett, heterogen aktør, som er ein oversikt over alle bedriftene skulane samarbeider med. Under dei einskilde aktørane seier vi også noko om kva for logikk som kjem til uttrykk i tråd med forskingsspørsmålet «Kva for logikkar kjem til uttrykk hjå ulike aktørar?». Vi synleggjer koplingar og relasjonane mellom aktørane og kva for logikkar dei har med seg i skriptet sitt, om det er kan vere ein styringslogikk eller profesjonslogikk. Det kjem fram i empiri kven av aktørane som er mediatorar og påverkar og skyv andre aktørar i ulike retningar. Vi beskriv kva for modalitet som oppstår og hjå kven det oppstår. I forskingsspørsmålet «Kva rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit prosjekt?» trekker vi fram translasjon og samskaping som viktige kompetansar i tråd med det vi veit frå teori i kapittel 2.5 og 2.6, og knytt til aktørane. Det kjem fram i empiri kven av aktørane som har brukt translasjonar og kva som blei translaterert. Vi beskriv nokre obligatoriske passasjepunkt som vi kan sjå ut frå empiri. Vi beskriv kva og kven som er allierte i prosjektet og detourar som var brukt. Ut frå empirien vår kan vi seie noko om kva som blei stabilisert i prosjektet.

5.1 Sentrale aktørar

Vi finn menneskelege og materielle aktørar som har roller, driv med translasjonar er allierte for prosjektet, og har skript knytt til rolla, inn mot ulike nivå i organisasjonen. Vi vil i det følgjande beskrive sentrale aktørarar i kronologisk rekkefølge etter når dei kom inn i prosjektet. Politisk sak

I samsvar med kapittel 2.6 om translasjonskompetanse er det politiske dokumentet ein translasjon av skuleeigar sine ønskje for å få fleire elevar ut i lære og auke gjennomføringa i skulen. Det er den aller første translasjonen i prosjektet og skjer frå Hordaland fylkesting fekk saka i desember 2015 og gir fylkesadministrasjonen eit

oppdrag om å lage eit saksgrunnlag til juni 2016: «Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming.» Det politiske saksdokumentet er også ein materiell aktør som har vore styrande for mål og aktivitetar i prosjektet, og for utlysingsteksten i samband med tilsetting av YFK. Den politiske saka som aktør er berar av ein styringslogikk. Utlysingsteksten er også ei av omsetjingane frå den politiske saka. Dokumentet legg føringar for arbeidsoppgåvene til YFK, og tileignar skuleeigar ei rolle som sentral aktør i prosjektet. Vi finn i empiri at dokumentet peikar på YFF-faget sin sentrale plass i opplæringa, og særskilt betydinga av at elevane får prøve seg i praksis gjennom utplassering i dette faget for at dei skal få lære plass. I følgje teori om ANT kap. 2.2, 3.2 og våre data frå intervju vil vi seie at den politiske saka er ein alliert for både styringsgruppa, PL og prosjektgruppa. Det var her dei fann støtte og forklaring på korfor dei ønskte ulike system, struktur, aktivitetar og framdrift.

5.1.2 Fagopplæringssjef i fylkeskommunen

Fagopplæringssjefen var ansvarleg for å sette i gang prosjektet, på bestilling frå politisk nivå. Hen hadde i følgje empiri ei initierande rolle, men overlèt styringa av prosjektet til prosjektleiinga, to medarbeidarar på fagopplæringsavdelinga. Frå data kjem det fram at fagopplæringssjefen sitt skript var å invitere inn skulane, og det krev at det skjer ein translasjon frå denne aktøren over til skulane for å fortelje om målsetjinga og kva for intensjonar som ligg i styringsdokumentet. Hen brukte translasjon overfor andre aktørar i dei nettverka hen deltok i, for å skape ei forståing også for skulane si rolle og skript. Prosjektet blei møtt med ei positiv, men avventande haldning hjå skulane, men ein av skulane var skeptisk og hadde ein svak modalitet «er du ute etter å ta oss, hva er dette for noe?». Vi finn i data at fagopplæringssjefen har med seg ein styringslogikk som ein del av si rolle, men viser også ei forståing for profesjonslogikkane når hen blant anna snakka om å at YFK skulle «bygge broer» og at det var viktig å vise ei forståing for andre aktørar «Det å ikke skyld på andre, men å prøve å forstå hvorfor man gjør som man gjør».

5.1.3 Prosjektleiar

Prosjektleiar (PL) var tilsett på fagopplæringskontoret, hen rapporterte til fagopplæringssjefen og som PL også til styringsgruppa. Hen var leiar i prosjektgruppa og vi tolkar data slik at PL hadde ei sentral nøkkelrolle i prosjektet. PL var med i tilsettingsprosessen rundt YFK så vi meiner ut frå blant anna primære data som intervju og ANT i kap. 2.2 og translasjonskompetanse i 2.6, at PL såleis var sentral i dei ulike translasjonane frå skuleeigar inn mot skulane i høve til YFK si rolle og skript. Hen utførte også pålegg frå styringsgruppa som ein del av sitt skript. PL som aktør skulle vere eit bindeledd mellom skuleeigar på den eine sida og YFK og skuleleiinga på den andre sida. I data kom det fram at PL sitt skript var å levere resultat ut frå forventningane til styringsgruppa noko som PL meinte var «forløysande for progresjonen i prosjektet». PL var sentral i translasjonane frå styringsgruppa og den politiske saka ut mot ulike aktørar. Hen opplevde at styringsgruppa hadde tydelege forventningar om ein formidlingsplan:

«Dei vil ha leveranse. Vi får klar melding om at det skal vere ein formidlingsplan og den skal vere klar til bruk etter jul. Så eg vil sei det at dei var så tydelege var eigentleg litt forløysande for progresjonen i prosjektet. For då måtte ein på ein måte begynne å presse litt på.»

Dette gav PL eit handlingsrom til å styre arbeidet og oppgåvene til YFK-ane. PL hadde ein tydeleg styringslogikk i skriptet sitt. PL var eit obligatorisk passasjepunkt for YFK. Noko som kom fram i intervjuet med YFK:

«Det som jeg savnet i dette prosjektet, hvis jeg kan få lov å si det. Det var jo kanskje mer involvering av oss som var YFK, altså yrkesfaglig koordinator. At vi skulle mer finne ut av ting sammen. Det var jo kanskje mer sånn at vi fikk oppgaver. At vi skulle hatt mer diskusjoner rundt og slikt»

Ulike aktiviteter i prosjektet kom i stand gjennom PL sin translasjon frå styringsgruppa og politisk sak til YFK, noko vi har sett i kap. 4.4.

5.1.4 Styringsgruppa

Styringsgruppa bestod av representantar frå arbeidslivet (KS, LO og NHO) i tillegg til leiararar frå Opplæringsavdelinga i fylkeskommunen. Styringsgruppa var difor ei samansett gruppe med både interne og eksterne aktørar og er berar av ein styringslogikk, noko som kom fram i både intervju og sluttrapporten til prosjektet. Styringsgruppa sørga for ei brei forankring og hadde avgjerande betyding inn mot prosjektleiinga og prosjektgruppa i høve til å sette fokus på leveransmåla i prosjektet. Styringsgruppa var elles ikkje direkte involvert i aktiviteter i prosjektet. Styringsgruppa meiner vi ut frå ANT og data, var ein alliert for prosjektleiinga for å kunne få legitimitet for press og styring av aktiviteter i prosjektet. Dette gjeld særskilt i samband med utvikling av formidlingsplanar på skulane. Styringsgruppa sette i følgje PL krav til prosjektgruppa og prosjektgruppa rapporterte resultat undervegs til styringsgruppa. Ein kan seie at styringsgruppa var eit obligatorisk passasjepunkt for sjølve prosjektet.

5.1.5 Prosjektgruppa

Prosjektgruppa bestod av PL, prosjektmedarbeidar, rektorar eller leiarrepresentantar frå dei ulike deltakerskulane og dei fem yrkesfaglege koordinatorane. Gruppa fungerte som samarbeidsarena for YFK, prosjektleiinga og representantar for leiinga på prosjektskulane. Prosjektgruppa var ut frå det vi finn i data eit obligatorisk passasjepunkt for fleire aktørar, m.a. YFK, fordi aktiviteter og system blei utvikla av prosjektleiinga og YFK, og forankra i prosjektgruppa. Den svake modaliteten som YFK og leiarrepresentant blei møtt med i skulen, var tema på møte i prosjektgruppa. Ut frå det vi veit om NPM i kap. 2.3 og teori om logikkar i kap. 2.4 kan vi seie at denne gruppa har med seg ein styringslogikk i høve til skriptet sitt, men nokon av deltakarane har også forståing for profesjonslogikkane sidan dei er leiarar av profesjonsutøvarar.

5.1.6 Assisterande rektor (AR)

Assisterande rektor (AR) hadde ei rolle som bindeledd frå prosjektgruppa ut i skulen og skulle formidle begge vegar. Hens rolle og skript blir i stor grad ein translasjon i dette prosjektet. Ut frå teori om logikkar i kap. 2.5 kan ein seie at AR som leiar har med seg styringslogikk i skriptet sitt, men viser i data at hen har ei forståing for profesjonslogikk til dei hen leiar. Hen var ein heterogen aktør i fleire nettverk, både på skulen og i prosjektgruppa. Gjennom translasjon gav AR informasjon om prosjektet til leiargruppa på skulen, til lærarane i fellesmøte, på avdelingane og i møte med YFK. Ein del av oppgåva til AR var i følgje data forventningsavklaring overfor lærarane i høve til oppgåver og anna. Her måtte AR «gå nokre oppklaringsrundar» overfor lærarane fordi at «det kanskje ikkje blei sagt godt nok ut [...] Det er kanskje noko av kritikken som eg skal ta som leiar». AR var også eit av dei obligatoriske passasjepunkta for YFK. Hen kunne ikkje jobbe direkte mot lærarane, men måtte gå via AR eller leiargruppa for at aktiviteter skulle kunne gjennomførast. Noko PL bekreftar:

Du skal få lærarane til å gjere jobben på ein annan måte. Og så såg dei og at dei var nøyde til å gjere jobben sin gjennom rektor og avd.leiar. Dei kunne ikkje gjere han direkte, dei hadde ingen styringsrett overfor lærarar, dei kunne ikkje pålegge lærarane å

gjere noko på ein annan måte. Så det blei jo nokon med at det er viktig at dei rapporterte til rektor. At det måtte gå den vegen då.

5.1.7 Yrkesfagleg koordinator (YFK)

Yrkesfagleg koordinator (YFK) var tilsett på skulen og rapporterte til AR og prosjektleiinga. Rolle og skript blei utforma ut frå utlysingstekst og prosjektaktivitetar/oppgåver delegert frå PL. YFK som aktør fekk eit skript tildelt ovanfrå, og var ut frå rollebeskriving tiltenkt ein styringslogikk i tråd med det vi kan sjå i teori 2.4 om logikkar. Rolleutforminga til YFK-ane var sett og hen hadde liten påverknad på eiga rolle. Prosjektleiinga skulle vere ein alliert og samarbeidspartnar for YFK, men blei kanskje ikkje opplevd slik sidan YFK ikkje var så involvert i utviklinga av oppgåver og blei kanskje ikkje høyrte i like stor grad som hen hadde forventa.

Det skulle jo være et samarbeid på en måte, men det var det jo ikke. Så er det litt det at vi savnet litt mer involvering i forkant av oppgavene. At vi kunne få være med å diskutere hvordan vi skulle gjøre eller hva vi skulle gjøre.

Det var viktig for skuleeigar å forankre YFK høgt i organisasjonen for å «nå høgast mogeleg mål med prosjektet». Den politiske saka påpeikar at det er avgjerande for å lukkast at skuleeigar er tydeleg i rolleutforminga til YFK-ane og at den «viktigaste jobb er å sørge for at alle elevar får denne mogelegheita» å få prøve seg i utplassering i verksemdar. Hen arbeidde ut mot skuleleiinga, mot YFF-lærarane og bedrifter og var i nokon grad også i kontakt med elevar. Fleire av intervjupersonane trekte fram YFK som ein viktig aktør for å halde fokuset på prosjektet i kvardagen og gjennomføring av det systematiske arbeidet med prosjektet. Hen blei møtt med svak modalitet hjå lærarane i tråd med deira profesjonslogikk. Som hen sa, hen blei møtt med «av lærerne med skepsis[...] til hele prosjektet». Dette kom til uttrykk som motstand mot endring av praksis med grunngiving at dei allereie hadde eit system som fungerte. AR seier:

YFK hadde nok forventning til faglærarane om at dei skulle følgje opp, dei skulle stille opp, og når ein blei møtt med at det blei for mykje for faglæraren og blei avvist hjå nokre, så kanskje utfordra YFK litt for mykje nokre gonger, slik at det blei litt gnisningar og i periodar vanskeleggjorde det littegranne.

AR sa at YFK sitt skript òg nokre gonger blei møtt med svak modalitet av skuleleiinga. Dette kunne vere fordi avdelingsleiingar «forsvarte folka sine», dei beskytta sine medarbeidarar mot endring av praksis fordi dei allereie hadde gode rutinar og metodar. Det var gjerne eit «uttrykk for omsorg for sine medarbeidarar.»

5.1.8 YFF-lærarar

Lærarane var viktige aktørar for å oppnå dei ønska resultatane frå den politiske saka. Lærarane er profesjonsutøvarane som driv faget YFF, som prosjektet i stor grad retta seg inn mot. Særskilt YFF-lærarane på vg2 er viktige i høve til overgang til lære. Skriptet til lærarane blei gjort tydelege frå skuleeigar si side gjennom aktivitetane og systema som blei utvikla i prosjektet. Dette kom mellom anna til uttrykk i dei felles retningslinene i YFF-faget som skuleeigar har pålagt lærarane å følgje. Ein kan seie at YFF-lærarane var eit obligatorisk passasjepunkt for å få gjennomført aktivitetar i prosjektet. Dei var også eit obligatorisk passasjepunkt for elevane. YFF-lærarane var dei som skaffa elevane praksisutplassering i YFF-faget og dermed auka sjansane for at elevane skulle få læreplass. I intervjuet med YFF-lærarane trekte fleire av dei fram verdien av den personlege kontakten med bedriftene, for då kunne dei lettare kople saman elevar og bedrifter og på den måten sikre også dei sårbare elevane. «De små bedriftene, de lure bedriftene, de lune bedriftene, som tar vare på de enkelte elevene, de er personlig».

Somme hadde likevel forståing for at det kan vere sårbart dersom bedriftsnettverket berre er personleg og ikkje tilgjengeleg for etterfølgjar om ein lærar sluttar.

Lærarane blei i følgje våre data utfordra på eiga rolle og kva dei såg på som si oppgåve. Lærarar er profesjonsutøvarar med ein profesjonslogikk i medhald til teori om logikkar kap. 2.4. Dei stilte spørsmål ved system og aktivitetar knytte til prosjektet, og såg ikkje alltid desse som hensiktsmessige. I data kom det fram at dei hadde system og rutinar som fungerte godt, og endring ville innebere meirarbeid. Dei såg ikkje at prosjektet hadde oppnådd betre resultat enn det ein hadde frå før. Som dei påpeika: «Nei, jeg føler vi har akkurat samme resultat nå som vi hadde før. Men det krever innsats. Det er jeg helt overbevist om. Man kan ikke ligge og bare vente på at det kommer. Man må jobbe både med elever og bedrifter for å lykkes».

5.1.9 Yrkesfagleg fordjuping (YFF-faget)

Yrkesfagleg fordjuping (YFF-faget) er eit obligatorisk fag på vg1 og vg2. Faget har i seg ein styringslogikk som er knytt til læreplanmål og ein profesjonslogikk som gjeld metode og fagleg innhald. Elevane skal i faget få erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar innanfor dei lærefaga dei vel å prøve ut. Det er mogeleg i faget å veksle mellom ulike læringsarenaer og oppleve realistiske arbeidssituasjonar i læringsarbeidet. Faget skal bruke kompetansemål frå vg3-nivå. Både regionalt og lokalt arbeidsliv kan få mogelegheit til å definere innhaldet i opplæringa i tråd med det lokale kompetansebehovet basert på læreplanen i aktuelle fag. Ut frå data kom det fram at skuleeigar såg på YFF-faget som eit obligatorisk passasjepunkt for å få elevane ut i lære. Dei meinte at praksis var ein føresetnad for å få læreplass. I den politiske saka kan ein lese at mange av dei elevane som står att utan læreplass som oftast ikkje har vore utplassert i verksemder. PL sa at «det er den einaste relasjonen eller måten du får deg læreplass på er at eleven får prøvd seg ute i bedrift». Lærarane er einige i at praksisutplassering er viktig for å komme seg over i lære, men ser også utfordringar med YFF-faget og med praksis for enkelte elevar. Særskilt dei sårbare elevane kan ha behov for tilrettelegging og kanskje ein mjukare overgang. Lærarane sa at nokre elevar treng tett oppfølging og vegrar seg for vise ferdighetene sine i utplassering. «Grunnen til at kanskje ikke alltid alle har gått ut det er egentlig eleven selv. Som har hatt vegring for å vise seg frem. De har liksom ikke vært helt klar for å vise disse fysiske ferdighetene sine [...]».

5.1.10 Bedriftsnettverket

Bedriftsnettverket er ein ikkje-menneskeleg, heterogen aktør som består av ein oversikt over alle dei bedriftene skulen samarbeider med, og kor ein har elevar utplassert i praksis. Det er ein aktør som består av private bedrifter frå småbedrifter med få tilsette til store nasjonale bedrifter med fleire hundre tilsette. I oversikten finn vi også private og offentlege institusjonar av ulike storleikar. Eit mål i prosjektet i følgje våre primære og sekundære data var at system og struktur i læreplassformidlinga skulle tilhøyra skulen og vere mindre personavhengig. I resultatane våre blir det slått fast at bedriftsnettverket i stor grad hørde til lærarane og var i liten grad institusjonalisert. Ein aktivitet i prosjektet var difor at lærarane sine bedriftsnettverk skulle vere skulen sin eigedom, og YFF samla inn nettverket til skulane og sentraliserte dette i eit register som heile skulen hadde tilgang til. Gjennom ei slik formalisering kunne alle lærarane innanfor eit programområde og leiinga sjå kva for bedrifter skulen samarbeider med når det gjeld utplassering i praksis i YFF. Vi kan ikkje sjå at bedriftsnettverket har nokon tydeleg logikk sidan det er ein kompleks, samansett aktør av ulike offentlege og private bedrifter og

institusjonar. Innsamlinga av bedriftsnettverket blei møtt med svak modalitet hjå lærarane, då dei meinte at eit slikt nettverk må vere personleg mellom lærar og bedrift.

Jeg har en 4-5 bedrifter som jeg vet kan ta vare på elever som er ikke, enten de er ikke så moden eller de trenger litt sånn mer omsorg og å bli ivaretatt. Og det er jo sånn som jeg har personlig skaffet meg, og de har jeg full kontroll på, og de vet hvem jeg er, og de sier ja med en gang og det gjør at arbeidet mitt blir lett.

YFF-lærarane sa at det var ein svak modalitet hjå ein del av aktørane i bedriftsnettverket:

Følte heller ikke at bedriftene var informert i det hele tatt gjennom sine fora. Det blir omtrent som å tre noe nedover bedriftene og si at nå skal dere være med på dette. Og det, jeg følte det var ganske ubehagelig når jeg hadde en god kontakt med de bedriftene jeg hadde da. Å begynne å presse på noen formaliteter, for arbeidsmengden varierer jo hele tiden. Det er ikke lett for en bedrift å love noe for alltid. Så følte av og til ble litt press på det da.

5.1.11 Læreplansrekneskapen (LPR)

Læreplansrekneskapen (LPR) var ein materiell aktør og eit verktøy som blei utvikla i prosjektet. Ein kan seie at LPR innehar ein styringslogikk med sine klare rammer og strukturar for kor og kva som skal leggjast inn av informasjon. LPR var i utgangspunktet laga som eit Excel-ark, ein rekneskap der YFF-lærar blant anna skulle fylle inn informasjon om kva for bedrifter dei hadde hatt elevane utplasserte i, kor ofte dei hadde følgt opp eleven ute i praksis, og om eleven hadde søkt eller fått læreplass i bedrifta med meir. Her skulle dei òg føre opp dersom eleven av ulike grunnar ville trenge ekstra oppfølging for å få seg læreplass og kva for tiltak som var sett i verk. Målsetnaden med LPR var altså fleirfaldig: å registrere elevane sin praksis, oppfølginga av elevane, kven av elevane som kunne få utfordringar med overgang til læreplass og korfor. Skriptet til LPR blei utvikla av YFK-ane. Nytteverdien til LPR var moglegheita for skuleeigar, skuleleiinga og lærarane til å få oversikt over praksis og oppfølging i YFF-faget, slik at ein ved behov kunne sette inn tiltak på eit tidleg tidspunkt for å gjere elevane formidlingsklare tidsnok til overgangen til lære. LPR blei møtt med svak modalitet frå YFF-lærarane noko som kjem fram både hjå YFK, AR og YFF-lærarane. YFK sa at «Men det er det å få lærerne til å bruke det, det var jo også en utfordring». AR bekrefta den svake modaliteten:

Men med innføring av dette læreplansrekneskapen, det å finne vektige argument for korfor alt skulle først der og dei ikkje kunne ha sine kanskje gode system, nokre avdelingar i forhold til oppfølging så såg dei det sånn at det blei nærmast ein forringelse av arbeidet dei gjorde med dette utvikla systemet som LPR var i forhold til sitt eige.

Dei meinte det blei meirarbeid, dobbeltrekneskap, dei hadde eigne system som fungerte og såg ikkje poeng i å endre praksis. Hjå andre aktørar som skuleeigar og skuleleiinga var LPR møtt med sterk modalitet. Dei såg nytteverdien av ein slik oversikt. I dag er LPR blitt stabilisert og er ein del av det sentrale systemet VIGO. Lærarane skal no leggje inn all informasjon om elevane si utplassering i bedrift der.

5.2 Oppsummering

I dette kapitlet har vi synleggjort dei sentrale aktørane i prosjektet, både dei menneskelege og materielle, for å svare på forskingsspørsmålet «Kva for aktørar blir involverte i eit utviklingsprosjekt?» og «Kva rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?». Vi har kartlagt desse aktørane ut frå dei primære og sekundære data vi har samla inn i lys av teoriane vi tek opp i kap. 2. Vi har gått i djupna på desse aktørane ut frå eit ANT-perspektiv og logikkane som kjem til uttrykk. Vi har sagt noko om kva rolle

dei har spela i prosjektet og kva skript som har lege til rolla. Det kjem fram at det har vore ein sterk styringslogikk i t.d den politiske saka og hjå PL, medan profesjonslogikken har komme fram hjå YFF-lærarane. Nokre aktørar som t.d. AR har fungert som eit obligatorisk passasjepunkt eller som ein alliert. Translasjon eller i nokre tilfelle mangelfull translasjon har vore viktig for prosjektet og kan ha hatt noko å seie for den svake modaliteten til blant anna lærarane, saman med logikken deira. Translasjon som kompetanse kan ein sette i samanheng med ANT og som ein eigen kompetanse i følgje kap. 2.6. Nokre aktørar har hatt ei større rolle i prosjektet og har påverka eller blitt påverka i større eller mindre grad. Resultatet viser at PL har vore ein nøkkelperson. Vi har her vist kva som kjem fram i resultatata våre knytt til dei ulike aktørane ut frå aktørane sine perspektiv.

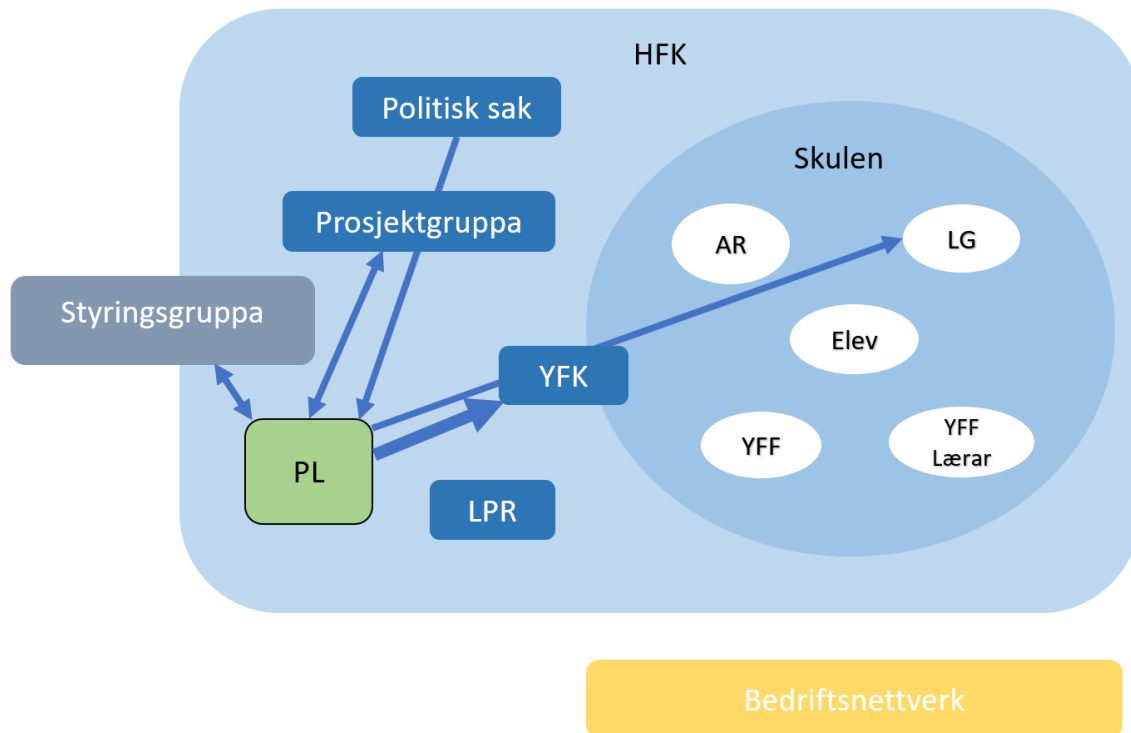
6 Nettverk som samvirke

Vi vil i dette kapittelet gjere greie for nettverka til dei fire mest sentrale aktørane ut frå vår empiri for å kunne seie noko om forskingsspørsmåla «Kva for aktørar blir involverte i eit skuleutviklingsprosjekt?» og «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?». I lys av ANT som teori, metode og design har vi valt å følgje aktørane. Vi har trekt frem desse som sentrale aktørar: PL, yrkesfagleg koordinator, assisterande rektor og YFF-lærarane. Nokre av aktørane deltar i eitt eller berre nokre få nettverk, andre inngår i fleire nettverk og kan gjerne vere med å skape nye. Nettverka kan seiast å utgjere fleire lag, og vi vil i det følgjande gi ei framstilling av kva for nettverk dei mest sentrale aktørane inngår i og korleis desse nettverka oppstår, endrar seg over tid og spelar saman som eit samvirke. Vi behandlar forskingsspørsmål «Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?» når vi gjer greie for translasjonar i nettverka ut frå ANT og translasjon som eigen kompetanse frå kap. 2. Vi seier også noko om ulike koplingar mellom aktørane og kva som har blitt stabilisert i prosjektet ut frå ANT-optikken vår.

6.1 Sentrale nettverk

I følgje våre data inngår aktørane i ulike heterogene nettverk. Dei ulike nettverksmodellane viser nettverka frå prosjektleiinga, YFK, AR og YFF-lærarane sin ståstad ut frå det som har kome fram i vår empiri. Nettverksmodellane er ei visualisering av kor aktørane i prosjektet er plasserte i høve til kvarandre. I nettverksmodellen har vi sett opp Hordaland fylkeskommune (HFK) som eit lag og ramme i modellen og Slåtthaug vgs (skulen) som eit lag innan for HFK si ramme. Alle aktørane som er plassert inni HFK si ramme er interne aktørar. Vi har plassert dei ulike aktørar som høyrer til skulen innan for skulen si ramme. Bedriftsnettverket består av alle dei private og offentlege bedriftene og institusjonane skulen samarbeider med, men dei er alle eksterne aktørar og ikkje ein del av skulen eller HFK. Difor er dei plassert utanfor ramma til HFK. Ein kan sjå at styringsgruppa som aktør både er inni og utanfor HFK si ramme. Det er fordi den består av både interne og eksterne deltakarar. Nettverksmodellane visualiserar koplingane mellom dei ulike aktørane. Modellane kan seie noko om korleis nettverka og koplingane verkar på aktørane og blir påverka av aktørane i tråd med ANT. Piler visualiserer koplingane mellom dei ulike aktørane. Ei gjensidig kopling og påverking er vist med ei dobbeltsidig pil. Viss koplinga har ei einssidig påverking, er det visualisert med ei einssidig pil. Styrken til koplinga kan ein sjå i storleiken til pila. Plasseringa til aktørane kan også visualisere om relasjon og koplinga til dei ulike aktørane i nettverket er nær eller meir perifer. Visualiseringane av dei ulike nettverka er forenklingar. Det er ikkje mogeleg, ut frå våre data, å synleggjere alle koplingar og nettverk som oppstår i eit prosjekt.

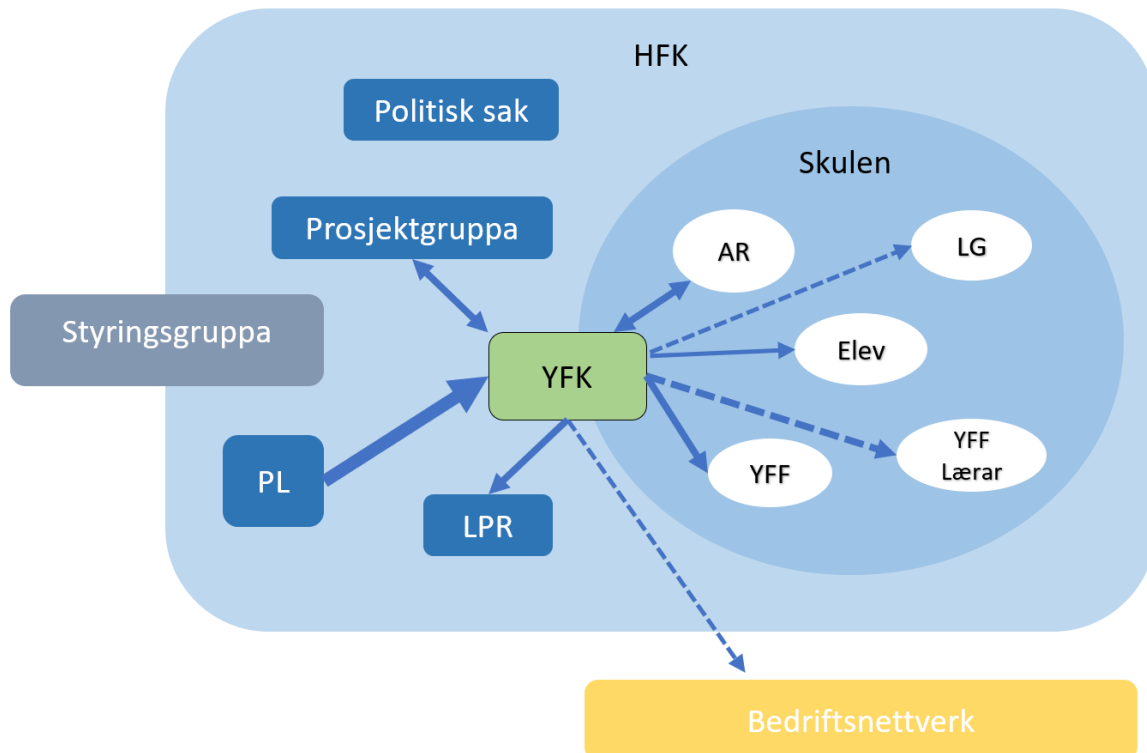
6.1.1 Nettverk - Prosjektleder (PL)



Figur 1 Nettverksmodell PL

Nettverket til prosjektleder (PL) viser at det er ei tett kopling mellom den politiske saka og PL, sidan PL blant anna blei tilsett som ein direkte konsekvens av den politiske saka og opprettinga av sjølve prosjektet. Det er ei gjensidig kopling mellom styringsgruppa og PL. Empiri viser at PL rapporterer til styringsgruppa og er i stor grad direkte påverka av styringsgruppa gjennom press og forventningar frå dei. Frå vår behandling av data kjem det fram at PL med legitimitet frå styringsgruppa utøver eit press og styring overfor YFK som viser ei målstyringstenking. Det kom også fram i form av ulike arbeidsoppgåver, krav og pålegg ut frå det teori seier om NPM i kap. 2.3. PL har ei direkte kopling til og ei tiltenkt påverking av leiargruppa (LG) gjennom dialogmøte i prosjektet. AR sit som deltakar i skulen si leiargruppe og er dermed også i ei direkte kopling med PL. PL påverkar først og fremst leiargruppa i skulen gjennom YFK, men også gjennom prosjektgruppa, der assisterande rektor (AR) er ein deltakar, og i dialogmøte med LG. Data viser at PL er sentral i å drive prosjektet framover og utøver styringslogikk gjennom YFK og prosjektgruppa, og gjennom indirekte påverknad av andre aktørar og deira nettverk. PL sitt nettverk oppstod heilt i starten av prosjektet og auka på med fleire aktørar undervegs.

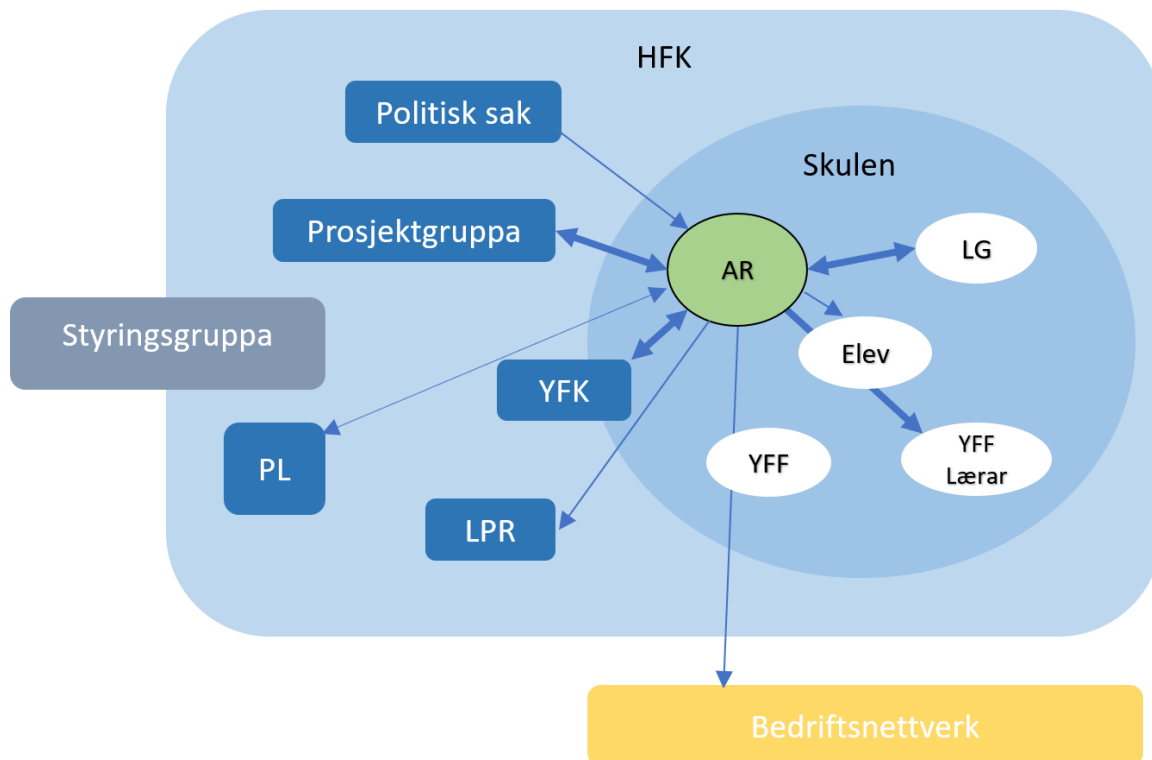
6.1.2 Nettverk - Yrkesfagleg koordinatør (YFK)



Figur 2 Nettverksmodell YFK

YFK er tilsett på skulen og lokalisert der sjølv om hen ikkje er direkte kopla til nokre klassar eller elevar. Hen står i ei særstilling kor hen høyrer til både skulen og prosjektet. I nettverksmodellen har vi difor plassert aktøren YFK delvis inne i skulen og delvis inne i HFK for å visualisere at hen som aktør kan vere i ein mellomposisjon. Nettverket til YFK viser ei sterk kopling til prosjektleiar (PL). Data viser at det kan sjå ut som om det er ei ubalanse i koplinga mellom PL og YFK. Resultata viser også at PL hadde stor påverknad på YFK si rolle og arbeidsoppgåver, mens YFK hadde i liten grad innverknad på PL. Det er ei kopling til både assisterande rektor (AR) og leiargruppa (LG), men koplinga til AR er sterkare enn til LG sidan AR hadde personalansvar for YFK. AR var difor ein alliert for YFK i skulen ut frå ANT perspektivet. Det er ei gjensidig kopling mellom YFK og prosjektgruppa. Data viser at ei av oppgåvene til YFK var å få til ei endring av YFF-lærarane sin praksis, tilgang til deira bedriftsnettverk og få dei til å registrere informasjon i læreplassrekneskapan (LPR). I starten prøvde YFK å få til endring ved direkte kopling og relasjonar til YFF-lærarane og bedriftene. Men i den direkte koplinga til lærarane møtte hen ein motstand og svak modalitet, og liten vilje til å endre praksis. For å få til endringar måtte YFK ta ein omveg (detour) gjennom andre aktørar som AR og leiargruppa. Under prosjektet hadde YFK kontakt med elevane som ei gruppe gjennom nokre av aktivitetane som var i prosjektet. Mot slutten av prosjektet visar data at det var ei kopling mellom YFK og nokre av elevane som trengde hjelp til å få læreplass. Denne relasjonen mellom YFK og enkeltelevar kom etter ønske frå YFF-lærarane og leiargruppa, og kom fram som eit synleg behov frå LPR.

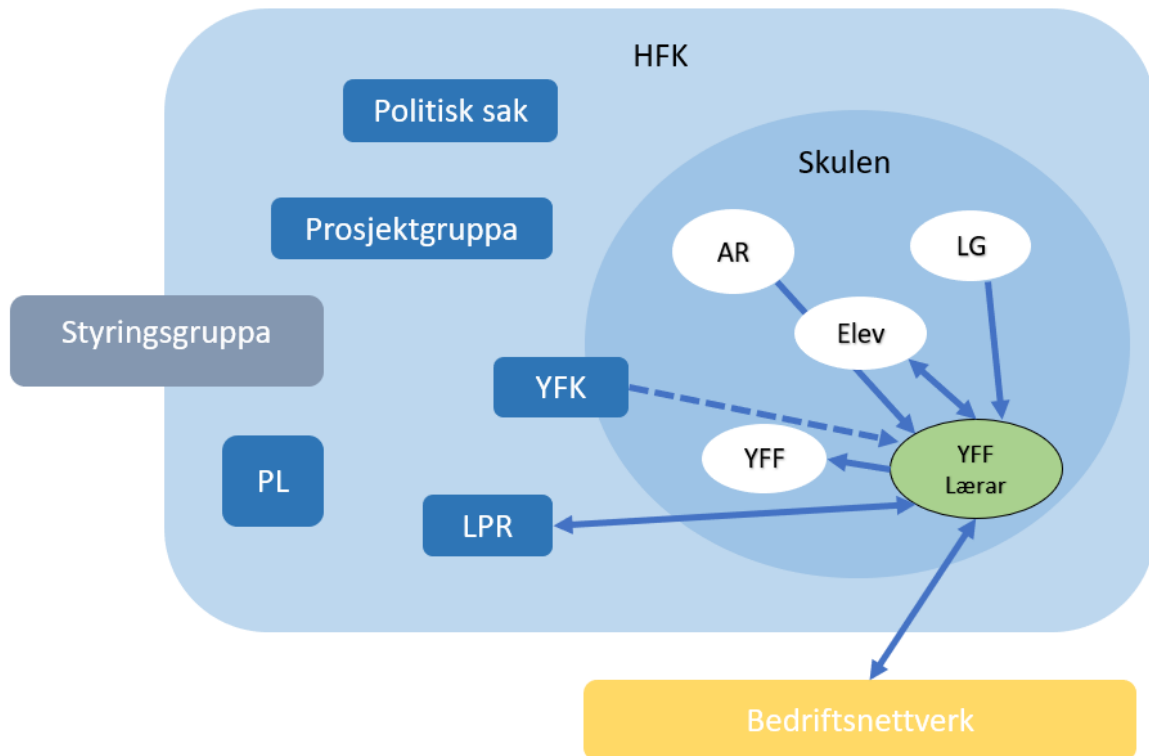
6.1.3 Nettverk - Assisterende rektor (AR)



Figur 3 Nettverksmodell AR

Assisterende rektor (AR) er lokalisert på skulen og er skulen sin viktigaste aktør i prosjektet, som næraste leiar for YFK. Data viser at AR har mange koplingar til dei ulike nivåa i organisasjonen, prosjektet og i nettverka. Hen var ein av deltakarane i leiargruppa (LG) og var skulen sin leiarrepresentant inn i prosjektgruppa. AR har ei kopling til prosjektleiar (PL) både gjennom prosjektgruppa og dei ulike dialogmøta som var mellom PL og LG. I desse dialogmøta var det mogeleg for PL å utøve ei direkte styring og press av LG og AR i høve til prosjektet sine krav om resultat og leveranssmål i tråd med teori frå kap. 2. Funn frå data viser at AR står i ei gjensidig påverking i koplinga si med YFK og skulle vere ein alliert for YFK inne i skulen i tråd med ANT perspektiv. Kartlegginga frå data viser at YFK påverkar AR i høve til si rolle og oppgåver, mens AR påverkar i høve til dei tilbakemeldingane hen har fått frå andre aktørar i prosjektet, som LG og YFF-lærarane. I høve til prosessar og aktivitetar i prosjektet som LPR, viser data at AR i kraft av rolla si måtte omsette eller translatisere og ta dette med seg vidare til ulike koplingar, særskilt overfor LG og YFF-lærarane. Dette understrekar betydninga av translasjon som kompetanse i medhald til teori i kap. 2.6. AR har ei kopling til den politiske saka sidan det er den som knyter AR til prosjektet. Hen har også koplingar til PL, kor hen kunne diskutere utfordringar eller konflikthar knytte til prosjektet. AR hadde i kraft av rolla si ei kopling til bedriftsnettverka til lærarane også i høve til aktivitetar mellom skulen og bedriftene. Det er ei sjølvstendig og opplagt kopling mellom AR og elevane.

6.1.4 Nettverk - YFF-lærarar



Figur 4 Nettverksmodell YFF-lærarar

YFF-lærarane er sentrale aktørar i og med at eit mål for prosjektet var at lærarane skulle arbeide på ein annan måte med YFF-faget, slik det er slått fast i den politiske saka. YFF-lærarane er den aktøren som har tettast kopling til elevane og YFF-faget. Data viser at lærarane blir i mindre grad påverka av YFK, her kjem motstanden til syne som ei stipla pil. Det kjem fram i data at YFK prøvde å påverke YFF-lærarane direkte, men det var ikkje ein farbar veg. Påverknad frå YFK og prosjektet kjem indirekte og som ein omveg (detour) gjennom AR og LG. YFF-lærarane må forhalda seg til LPR som dei blir pålagde å bruke, men også her viser data at lærarane ytte motstand, i alle fall dei lærarane som allereie hadde gode system for elevoppfølging. Dette kan bekrefte profesjonslogikken til lærarane i følgje teori i kap. 2.4. Bedriftsnettverket er for lærarane den viktigaste koplinga dei har i høve til å få elevane ut i praksis. Bedriftsnettverket er ein heterogen aktør som består av alle dei private og offentlege bedriftene og institusjonane elevane er utplasserte hjå. Det var som sagt eit mål i prosjektet at lærarane sine bedriftsnettverk skulle bli skulen si eigedom gjennom LPR. Vi kan sjå i data at lærarane i stor grad arbeidar for elevane, difor er det ei tett gjensidig kopling. Denne koplinga er dynamisk ut frå kor sjølvstendig elevane kan vere. Nokre krev mykje hjelp og tilrettelegging og gjer at koplinga blir større enn hjå andre elevar. Lærarane har berre indirekte koplingar til den politiske saka, PL, styringsgruppa og prosjektgruppa.

6.2 Translasjonar

Translasjon i samsvar med teori om ANT i kap. 2.2, kap. 3.2 og translasjonskompetanse i kap. 2.6 blir brukt gjennom heile prosjektet frå ulike aktørar og kan sjåast som ein del av prosessen og skriptet til ulike aktørar i prosjektet. I behandlinga av data med tanke på

translasjon har vi merksemda retta mot korleis praksis og idear blir spreidd mellom dei ulike aktørane. Ein kan seie at den første translasjonen i prosjektet skjer inn i den politiske saka. Fylkesadministrasjonen lagar på oppdrag frå fylkestinget eit saksgrunnlag for prosjektet som blir styrande for kva og korleis dei ulike aktørane kan translatere og omsette prosjektet vidare inn i skulen, fylket og ut mot bedrifter. Vidare blir prosjektleiinga saman med fagopplæringsssjefen dei som informerer skulane som skal vere med i prosjektet. I dette møtet blir fagopplæringsssjefen og PL translatørar og det skjer ei omsetjing av den politiske saka. Når den politiske saka blir translaterert inn i skulen vil gjerne fagopplæringsssjefen og PL leggje til eigne tankar, kontekstualisere og aktualisere prosjektet for å overtyde mottakarane at dette er eit prosjekt som dei har nytte av. Som representantar frå skuleeigar i prosjektet vil prosjektleiinga drive med ulike formar for translasjon i dei ulike møta dei deltek i. Dei brukar translasjon som eit verkemiddel for å kunne styre prosjektet i den retninga dei meiner er i tråd med den politiske saka. Dei aktørane som i størst grad blir påverka av prosjektleiinga sin translasjon er YFK-ane. YFK-ane måtte der etter gå vidare med prosjektet gjennom ass.rektor (AR). AR saman med YFK dreiv med translasjon av prosjektet inn mot aktørane i skulen, både lærarane og leiargruppa, for å få dei med i ei endringsprosess som var i prosjektet. Ut frå det som kjem fram i data måtte AR og YFK gjennom fleire rundar med translasjonar for å klare opp korfor forventningar kanskje ikkje blei innfridd hjå lærarane, og for å få lærarane med på ulike aktivitetar som blei innførte i prosjektet. At det blei motstand i skulen kan vise at prosessane er i gong og aktørane blir påverka. YFK prøvde i starten av prosjektet å translatere og påverke YFF-lærarane direkte, men møtte så stor motstand at ein kan seie at det ikkje var ein suksess. Hen måtte i staden gå ein detour via AR. Så i skulen var AR den aktøren som dreiv mest med translasjon og omsetjing av prosjektet.

Ut frå teori i kap. 2.6 kan ein seie at det er omsetjing mellom alle ledda i utviklingsprosjektet. Det var omsetjing frå den politisk saka til prosjektbeskriving, frå prosjektbeskriving til stillingsutlysinga til YFK, frå prosjektbeskrivinga til prosjektleiinga, vidare til leiargruppa og så ut til lærarane. Det er såleis mange aktørar som driv med omsetjingar i prosjektet. Ut frå dette kan ein seie at innsikta dei ulike aktørane har i den politiske saka, prosjektbeskrivinga sitt innhald, dei ulike intensjonane, dei ulike aktørane sin translatørkompetanse og dei ulike kontekstane på skulane kan vere med å påverke prosjektet sitt resultat. Translasjon som ein kompetanse både for leiar og skuleeigar er såleis ei svært viktig kompetanse for at aktørane skal kunne foreinast om same målforståing og retning i eit prosjekt.

6.3 Stabilitet

At noko er stabilisert vil i ANT-terminologi seie at det er blitt fastlagt og varig, t.d. etter ei endring. Dette er det ein er einige om, som kan seiast å vere den nye praksisen etter endringsprosessen. I data kjem det fram at det er fleire ting som er stabilisert etter prosjektet. For det første skal alle skulane arbeide etter ein formidlingsplan, eit årshjul med meir eller mindre fastlagde aktivitetar for å sikre at skulane arbeider systematisk med formidling av elevar til lære gjennom heile skuleløpet. Denne planen kom som ei bestilling frå styringsgruppa i prosjektet, og blei utvikla av prosjektgruppa. For det andre har YFF-faget fått ei ny, felles innretning og ein ny og forsterka status i samband med formidling til læreplass. YFF-lærarane frå prosjektskulane var samla på to planleggingsdagar der tema mellom anna var «Det ideelle YFF», med innlegg frå

eksterne føredragshaldarar og døme frå praksis frå skular og bedrifter. Det er i tillegg utvikla felles retningslinjer for faget og felles grunnlagsdokument som alle er pålagde å bruke. Prosessen som førte til denne stabiliseringa er i stor grad styrt frå prosjektet, med liten medverknad frå lærarane. YFF-dokumenta er produserte av prosjektleiinga og YFK, med innspel frå lærarane på prosjektskulane. For det tredje har vi LPR, som etter prosjektet er lagt i det sentrale systemet VIGO, og gjort tilgjengeleg for alle fylka i landet. I Vestland fylkeskommune er alle YFF-lærarar pålagde å registrere bedriftsnettverk og oppfølging av elevane når dei er utplasserte i dette systemet. Til sist har ein no fått eit system der skulen får ansvar for å følgje opp eigne avgangselevar i vg2 som ikkje har fått læreplass om hausten. Skulen får ei liste med elevar som er kvalifiserte men ikkje har fått lærekontrakt, og krav om å følgje opp med samtale og hjelp i formidlingsprosessen.

6.4 Oppsummering

Dette kapittelet gjer greie for nettverka til dei mest sentrale aktørane i prosjektet ut frå våre data knytt saman med teori, frå aktørane sin ståstad. Nettverka er gjort synlege gjennom visualisering av aktørane i samspel med andre aktørar ut frå kap. 2.2 og kap. 3.2 om ANT. Data viser at desse sentrale aktørane har vore dei viktigaste menneskelege aktørane i prosjektet på dei ulike nivåa. I samsvar med teori har dei ulike aktørane påverka og blir påverka anten tilsikta eller utilsikta. Dei har også med seg nokre logikkar og skript. I samsvar med teori kjem det fram at translasjon er ein viktig kompetanse for kommunikasjon og målforståing og svarar såleis på forskingsspørsmålet «Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?». Vi kan i vår framstilling sjå at nokre aktørar kan inngå i fleire nettverk i og utanfor fylket og skulen som organisasjon, medan andre aktørar kan vere eksterne og kanskje inngår i få nettverk i dette prosjektet. Det kan vere vanskeleg sjå alle koplingar mellom aktørar som er knytte til dei ulike nettverka i eit prosjekt og det er ikkje mogeleg å synleggjere alle desse. Det kan også vere utfordrande for ein skuleeigar å føresjå alle aktørane som bør bli involverte i eit utviklingsprosjekt i skulen, men mange av aktørane kan ein ut frå god planlegging og tidlegare erfaringar tenke seg vil bli involverte. Skuleeigar må ha tilstrekkeleg innsikt og kompetanse for å kunne involvere alle aktørar som må vere med i eit utviklingsprosjekt.

7 Eit styrt utviklingsprosjekt

I dette kapitlet vil vi drøfte resultatane våre ut frå ulike aktør-nettverk sine perspektiv og den teoretiske optikken vi har valt i kap. 2 av for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla. I dei førre kapitla gjorde vi greie for ulike aktørar og nettverka deira, kva rolle dei spela og deira involvering i utviklingsprosjektet. Vi svarta såleis på alle forskingsspørsmåla der. Vi har no valt ut nokre menneskelege og materielle aktørar som vi ser som dei mest sentrale i prosjektet, og vil drøfte resultatane frå dei førre kapitla i lys av dei teoretiske perspektiva vi trekte opp i kap. 2 for å tydeleggjere svarta på problemstillinga og forskingsspørsmåla våre, særskilt forskingsspørsmålet «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?».

Drøftinga vår skal belyse nokre sentrale aktørar som blir involverte i eit skuleutviklingsprosjekt ut frå vår case og spenningsfeltet som kan komme mellom nokre av aktørane, og mellom aktørar og prosjektet. Vi vil drøfte kva for roller og skript nokre av dei ulike aktørane har eller får, korleis logikkar og modalitet kjem til uttrykk i dette prosjektet. Vi vil seie noko om forskingsspørsmålet: «Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?». Vi vil også sjå på kva for nettverk som blir danna og ikkje, og kva som kan seiast å vere obligatoriske passasjepunkt for å få til endring. Vi ønskjer også å belyse kva som ikkje kjem fram i data. Noko som også er eit funn og resultat.

Vi ønskjer i drøftinga å løfte blikket opp på eit overordna nivå, reflektere over kva skuleeigar som initiativtakar av skuleutviklingsprosjekt kan ha å seie for ei eventuell utvikling og endring av praksis i skulen i samsvar med vår hovudproblemstilling. Vi brukar vår case og resultat til å argumentere, fortolke, problematisere og vise vår forståing saman med ein kritisk refleksjon. Vi peiker nokre gonger framover til vidare forskning og arbeid.

Problemstilling:

Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?

Forskingsspørsmål:

- Kva for aktørar blir involverte i eit skuleutviklingsprosjekt?
- Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?
- Kva for logikkar kjem til uttrykk hjå ulike aktørar?
- Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?

7.1 Skuleeigar som utviklingsaktør

I dette avsnittet vil vi drøfte aktøren skuleeigar ut frå funn i data opp mot hovudproblemstillinga: «Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?». Vi vil samtidig drøfte aktøren i høve til teori i

kapittel 2.3 – 2.5 og vi vil knyte det mot forskings spørsmålet: «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?».

Prosjektet var et direkte resultat av ei politisk bestilling, der skuleeigar plukka ut nokre større skular med yrkesfaglege utdanningsprogram til å vere med. Prosjektet har som målsetnad å «styrkje [...] samarbeid skule/arbeidsliv, utvikle gode lokale samarbeidsarenaer og sikre føreseielege løp for den einskilde elev» [...] «Gode strukturar krev tydelege ansvarsliner, gode verktøy og gode oppfølgings- og rapporteringsrutinar», og ein slår fast at prosjektet også krev «ein tydeleg skuleeigar, med klare forventningar til dei einskilde skulane».

Skulane som var plukka ut, visste ikkje om at dei skulle vere med i prosjektet før fagopplæringssjefen presenterte prosjektet for dei. Etter løyving om 4.5 millionar til prosjektet reiste han og nyttilsett PL rundt til dei utvalde skulane for å invitere dei med i prosjektet. Dei fortalte om prosjektet, målsetjinga og kva for intensjonar som låg i styringsdokumentet (den politiske saka). I denne fasen translaterter dei innhaldet i prosjektet til skulane for å få skulane med og opplevde at dei blei møtt med ein positiv, men avventande haldning. Ein av skulane var også skeptisk og hadde såleis ein svak modalitet: «Er du ute etter å ta oss, hva er dette for noe?»

Skulane var stort sett positive til prosjektet i seg sjølv, men det kom også fram ein del motstand mot endringar, særskilt knytte til endring av praksis. Skulane blei plukka ut på bakgrunn av resultat, og det var nok uvant å bli «sett i korta». Prosjektet var dermed ikkje forankra på skulenivået, og bar preg av såkalla top-down styring. Skulane som var med hadde alle låge tal på kor mange elevar dei formidla til lære, utan at ein hadde analysert nærare korfor det var slik. Skulane hadde heller ikkje vore informert om eller spurt om dei låge formidlingstala. Prosjektet blei så langt vi kan sjå igangsett utan at det hadde vore kontakt med skulane som var plukka ut på førehand. Skuleeigar legg til grunn ulike offentlege rapportar og tal frå skulane, og tar for gitt at dei har den kunnskapen dei treng for å sette i verk tiltak på dei einskilde skulane. Ei slik strategi frå skuleeigar der dei legg til grunn styring framfor å samskaping og involvering legg ikkje gode føringar for starten til eit utviklingsprosjekt, men kan føre til ein svak modalitet frå skulane.

Prosjektet er eit såkalla inter-organisatorisk prosjekt (I-O) som involverer fleire organisasjonar og deler av organisasjonar. I høve til organisering og oppfølging seier sluttrapporten at prosjektet har drive med eit utviklingsarbeid der dei «[...] har hatt leveransar på person-, system- og organisasjonsnivå (eit PSO-prosjekt)» og samstundes eit endrings- og utviklingsprosjekt med mål å endre skulane sine arbeidsmåtar og «utvikle nye metodar for praktisk formidling».

Prosjektet er såleis lagt opp med mange aktørar på ulike nivå og stader i organisasjonen som skal samhandle om å nå fleire leveranssmål. Personnivået er dei menneskelege aktørane som utfører ulike handlingar og aktivitetar. Systemnivået er dei ulike systema og strukturane som er utvikla i prosjektet, bedriftsnettverk, LPR og felles retningsliner for YFF-faget. Organisasjonsnivået er skulen og skuleeigar. Det ligg nokre fallgruver når ein lagar eit prosjekt som involverer så mange aktørar og ulike nivå som skal samhandle. Dersom prosjektet skal ta omsyn til moglege fallgruver og utfordringar må ein kan hende justere kursen undervegs.

Dette prosjektet innebar noko nytt i Hordaland fylkeskommune når det gjeld styring av skulane. Der ein før hadde sett ei form for tillitsbasert styring med overordna mål og lite føringar på korleis ein skulle arbeide, fekk deltakarskulane no heilt klare rammer for

korleis prosjektet skulle gjennomførast, både når det gjaldt mål, arbeidsmåtar, resultat og rapportering. Det var skuleeigar som formulerte måla, og skulane var ikkje delaktige i dette arbeidet. Det blei utvikla nokre rapporteringsverktøy som skulane blei pålagde å bruke, for å sikre at ein hadde fokus på formidling til læreplass. Formidlingsplanen utgjorde eit årshjul med nokre fastlagde aktivitetar som skulane skulle følgje og LPR var eit rapporteringsverktøy der lærarane registrerte utplassering i YFF-faget

I tillegg til dette blei skulen pålagd å følgje opp elevar som står utan læreplass om hausten og hjelpe dei vidare. Dette kan vi kjenne igjen som verktøy frå NPM eller kontraktstyring: kvalitet skal sikrast gjennom formulering av klare mål og standardisering av arbeidsmåtar, og følgjast opp med rapportering av resultatane. I dette prosjektet blir skulen gjort ansvarleg for å få elevane ut i lære og får i mykje større grad enn tidlegare eit ansvar for heile det fireårige løpet. Dette står i motsetnad til tidlegare praksis der skulen tradisjonelt har hatt fokus på å få eleven gjennom det toårige løpet i skulen, og der eleven har sjølv vore ansvarleg for å skaffe seg læreplass. Skulen blir no gjort delvis ansvarleg for formidlinga gjennom at elevar som ikkje har fått læreplass blir sendt tilbake til skulane om hausten slik at skulane kan hjelpe dei vidare i formidlingsprosessen.

Det er i Sluttrapporten påpeika at «kommunikasjon og informasjon ville vere ein suksessfaktor, og samstundes har vi sett dette som den største fallgruva». Dette kan ha samanheng med translasjonskompetansen til dei ulike aktørane og korleis modalitetane var hjå dei ulike aktørane i prosjektet, i møte med prosjektet sin styringslogikk. Sluttrapporten seier:

Samarbeidsproblem kan blant anna oppstå når ein

- undervurderer betydinga av kompleksiteten i å få ukjende menneske til å arbeide godt saman.
- dei faglege metodane i arbeidet ikkje er lagt til rette for brukarmedverknad og brukarengasjement.
- behovet for individuelle metodar i arbeidet ikkje er ivareteke.

Sluttrapporten seier vidare at prosjektleiinga hadde fokus på «medverknad, eigarskap, samarbeid, dialog og ein god tone». Dette er ivaretatt i ulike møte med aktørane ute på skulane. Data viser at nokre av aktørane meiner at nettopp desse faktorane har vore fråverande i prosjektet. YFK og YFF-lærarane seier i intervju at dei kunne ønske seg meir involvering i prosessen.

Som vi såg i kap. 2 er lærarar profesjonsutøvarar med ein sterk autonomi, og ein kunne gjerne forvente motstand mot prosjektet, særleg dersom lærarane ikkje opplevde at det var eit behov for endring.

Det er særskilt trekt fram i intervju med skuleleiing og lærarar at noko av motstanden mot prosjektet kan skuldast at ein ikkje opplevde at det var naudsynt med ei endring. Lærarane tenkte at dei i stor grad lukkast med arbeidet med å få elevane ut i lære, og med prosjektet blei dei pålagde å endre arbeidsmåtar frå noko som fungerte godt til noko som var mindre bra. Det at alle skal gjere det same, at mål og arbeidsmåtar blir pålagte ovanfrå, stir mot profesjonslogikken i skulen. Det kan tenkjast at prosjektleiinga hadde møtt mindre motstand frå enkelte aktørar og at ein del aktørar som t.d. LPR kunne fått ein sterkare modalitet dersom ein frå starten hadde involvert aktørane i målformulering og utvikling av arbeidsmåtar.

Våre data viser at handlingsteoriane som ligg til grunn for dei vala skuleeigar tok i prosjektet er prega av ein styringslogikk med trekk frå NPM jamfør teori i kap. 2.3. Ein

kan diskutere om det er hensiktsmessig for skuleeigarar å sette så tydelege mål og tiltak og ha ei så sterk ansvarsstyring i eit skuleutviklingsprosjekt der målet er at lærarane skal endre praksis. Vår studie viser kva for utfordringar ein kan støyte på når ein sterk styringslogikk møter ein profesjonslogikk med sterk autonomi. Prosjektet møtte motstand frå fleire aktørar i skulen, og mykje kan tyde på at det handlar om både involvering og forankring.

Skuleeigar som aktør i prosjektet hadde eit skript som initiativtakar og ei medierande rolle overfor PL. PL sitt skript var i stor grad forma av skuleeigar gjennom den politiske saka. Sluttrapporten viser til ei evaluering i prosjektet der nokre lærarar seier at dei har hatt ei endring i korleis dei ser på ansvaret for å få elevane over i lære. Her kan vi ikkje sjå at sluttrapporten er i samsvar med vårt intervju av YFF-lærarar.

«System og metodar som er utvikla, skal kunne implementerast på alle dei yrkesfaglege skulane etter prosjektperioden.»

Dette viser at skuleeigar har ein implementeringstankegang som strir mot profesjonslogikken i skulen og lærarane sin autonomi når det gjeld metodeval for korleis dei jobbar med å formidle elevar til læreplass. Denne tankegangen er heller ikkje i tråd med samskappingsmodellen, jf. kapittel 2.5. Ein har vidare ikkje tatt høgde for at praksis er kontekstavhengig, for det kan vere at systema som er utvikla kan passe bra for einiskilde skular eller programområde, men kan gi meirarbeid for andre.

Sluttrapporten seier at prosjektet er eit «inter-organisatorisk prosjekt (I-O)» med veldig mange aktørar som skal samhandle på tvers av dei organisatoriske grensene. Det har vore viktig «å skape eigarskap og forståing for arbeidet som skal utviklast[...].» Vi ser at prosjektet viser mange aktørar og nettverk i tråd med ANT, der det ikkje er mogeleg å føresjå aktørane sin handlingseffekt på andre aktørar i nettverket. Ved å ta i bruk ein styringslogikk som NPM styrer skuleeigar skulen som aktør i staden for sette fokus på eit mål som skulen skal nå. Prosjektet fortel korleis skulane skal komme fram til målet og samtidig set dei rammene og strukturane. Dei gir same medisin til alle prosjektskulane utan nokon form for skreddarsaum eller tilpassing. Noko som kjem fram i sluttrapporten under struktur og verktøy.

Det er også beskrive i sluttrapporten som eit I-K-O-prosjekt som skal kartleggje, identifisere og følgje opp resultat på ulike nivå. Prosjektet har arbeidd fram system som i neste om gang skal overførast til alle skular i fylket med yrkesfaglege utdanningsprogram. I høve til system og verktøy seier sluttrapporten: «Det er utvikla struktur og verktøy i høve til at skulen skal ta eit ansvar for at elevane skal kome seg vidare i lære gjennom ein formidlingsplan og systematisk IKO (identifisering, kartlegging og oppfølging) gjennom læreplassrekneskap».

Prosjektet har ein omfattande målsetnader og gapar over mykje: Det inneber at mange aktørar på ulike nivå i organisasjonen skal samhandle for endra praksis. Vi får eit inntrykk av at dei ulike aktørane ikkje heilt veit kven som har ansvar og kva som er forventningane til deira rolle eller kva dei kan forvente av andre. Det blir uklart for somme av aktørane korleis dei kan samarbeide og hjelpe kvarandre.

I data kjem det fram at samhandling mellom dei ulike aktørane og einigheit om kva dei skal gjere i prosjektet har vist seg å vere utfordrande. Særskilt i YFK sitt arbeid. Dei skulle levere og bidra i prosjektet. Det å introdusere ei slik rolle på skulane blei sett på som ein risikosport kjem det fram frå fagopplæringsjefen. «[...] egentlig genererer bare merarbeid for de rundt deg». Ut frå teori i kap. 2.3 tenker vi at skulane kunne få ei

oppleving av styring og kontroll då det blei tilsett ein YFK på skulen, sjølv om rektor var med i tilsettinga av YFK.

Nettverka som oppstod var i nokon grad styrt og var intenderte, medan andre nettverk ikkje fungerte etter hensikta og braut saman

Resultata våre viser at skuleeigar sin translasjon overfor skulane tok ikkje i tilstrekkeleg grad omsyn til skulen sin profesjonslogikk og lokale kontekst. I den politiske saka kjem det fram at skuleeigar ser at skulen og skuleeigar ikkje hadde same problemforståing. Det kjem fram i intervjuet at skulen heller ikkje etter prosjektet har endra problemforståinga til å bli meir lik skuleeigar. Det er grunn til å tru at dersom ein hadde arbeidd meir med translasjon i inngangen til prosjektet kunne ein fått meir lik problemforståing, og ein kunne dermed fått aktørane i skulen «på lag» i prosjektet. I staden blei prosjektet opplevd som ein trussel mot eksisterande praksis og møtte dermed motstand hjå dei som skulle gjere sjølve endringsarbeidet.

Skuleeigar tek for gitt at skulane som organisasjon er like når dei i sluttrapporten seier at systema og strukturane skal kunne implementerast i alle skular. Dei dekontekstualiserar idear og kunnskapsoverføring, utan å ta omsyn til dei ulike skulane sine eigne kontekstar. Noko Røvik visar at kan vere ein kritisk suksessfaktor saman med translasjonskompetansen til dei ulike nøkkelroller i eit slik prosjekt. Så har skuleeigar nok kunnskap om dei ulike skulane når dei skal translare og omsette idéar og praksis ute på skulane? Har dei ulike translørane i prosjektet translasjonskompetanse og kjennskap til eiga påverkinga av omsetjing? Det kan tyde på at dette er ein kompetanse som er «oversett og vanskjøtta» i organisasjonsteoriane (Røvik, 2007 kp.14). Når noko skal innførast i skulen er det viktig å ta omsyn til dei ulike skulane sine lokale kontekstar. I vår case legg skuleeigar til grunn same problemforståing overfor alle skulane i prosjektet, sjølv om den politiske saka beskriv at det er «store forskjellar rundt om på skulane». Dei tar ikkje høgde for desse forskjellane når alle skulane får same generelle «diagnose» og blir tildelt same medisin. Dette kan også føre til motstand, at ein ikkje kjenner seg att i problembeskrivinga. Ein slik mangel på skreddarsaum kan gjere det vanskeleg for skuleeigar å få til den endringa ein ønskjer i møte med profesjonslogikken ute på skulen.

7.2 Utviklingsprosjekt – eit pålegg eller eit val?

Vi vel å drøfte utviklingsprosjektet ut frå hovudproblemstillinga: «*Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?*» i høve til vår ANT-optikk, teori kap. 2.3 og kap. 2.4 og 2.5. og forskningsspørsmål: «*Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?*». Vi har her hovudvekt på målforståinga i forskningsspørsmålet.

Det kom fram i den politiske saka at dei har opparbeidd seg nokre erfaringstal over ein periode på 3 år og har plukka ut 5 skular som dei meinte burde få ekstra merksemd. Dei presenterte desse 5 skulane og viste til at struktur og tilbod på desse skulane var ganske lik. Den sjetteste skulen var plukka ut sidan den var ein ny skule og det var viktig at samarbeid mellom skule/arbeidsliv blei sett på dagsorden frå start. Så stadfesta den politiske saka at fylkesrådmannen ønskte eit prosjekt der desse seks skulane og skuleeigar var deltakarar. Vi meiner ut frå vår teori om NMP kap. 2.3 og styringslogikk i kap. 2.4 at skuleeigar gjennom den politiske saka viste ein sterk styringslogikk og NPM strategi når dei plukka ut skular og påla dei å vere med på eit prosjekt, utan at skulane

kunne velje om dei ønskte å delta eller ikkje. Når skuleeigar valde ein strategi der dei trekte fram nokre skular og presenterte deira tal i ei politisk sak som heiter «auka gjennomføring -fleire ut i lære», kunne det kanskje opplevast som problematisk både frå skuleleiinga og lærarane ved skulane si side. Data viser at skulane var tilbakehaldne og ein skule var direkte skeptisk og sa «er du ute etter å ta oss, hva er dette for noe?». Det vil vere naturleg at skulane viser ein svak modalitet overfor prosjektet og skuleeigar når handlingsteorien til skuleeigar er basert på NPM sine strategiar med styring, måling og kontroll. I våre data kjem det fram frå fagopplærings sjefen at hen og PL var rundt til desse skulane for å informere om prosjektet. Dei var då skuleeigar sine representantar til å translatere prosjektet ut til skuleleiinga for å invitere dei med i prosjektet. Når fylkesrådmannen allereie har slått fast i den politiske saka at skulane skal vere med i prosjektet, så kan ein jo seie at det er ein søkt translasjon å invitere deltakar til å vere med i eit prosjekt dei allereie er pålagt å vere med i. Sitatet ovanfor kan tene som eit døme på at denne translasjonen ikkje verka etter hensikta. Når skuleeigar er initiativtakar til eit skuleutviklingsprosjekt for å få til ei endring eller forbetring av skulane sin praksis kan teori om skuleutvikling vere ein støttespelar. Å sjå på tidlegare utviklingsprosjekt og lære av desse: kva fungerte godt og korfor?. Ein må unngå å ha enkelt-kretslæring og i staden få til ei dobbel-kretslæring, slik at ein ikkje gjer dei same feila neste gong ein ønskjer å initiera eit utviklingsprosjekt. For at skuleeigar skal oppnå ein sterk modalitet i skulane må brukarmedverking, samskaping og skreddarsaum vere meir gjeldande allereie før ein startar med utviklingsprosjekt.

7.3 Prosjektleder – ei rolle som styringsaktør

Vi vil her drøfte aktøren prosjektleder ut frå dei resultata som kjem fram i data, i samsvar med vår val av teori i kapittel 2 og våre forskingsspørsmål. Vi vil særskild drøfte forskingsspørsmålet: «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?».

Prosjektleder (PL) som aktør får ei rolle i nettverket der hen blir styrt av skuleeigar gjennom den politiske saka og frå styringsgruppa i høve til måloppnåing. Gjennom skriptet sitt får denne aktøren ei styrande rolle overfor skulane, men det er indirekte gjennom YFK og i dialogmøte med leiargruppa på skulen. PL si rolle har ein sterk styringslogikk i skriptet, noko som medførte ein del motstand i prosjektet. Styringslogikken kjem mellom anna til uttrykk i nettverket til PL, der hen står i direkte og einsidig påverkingstil høve inn mot aktørar i skulen.

PL brukte styringssignal ovanfrå for å legitimere eit press på skulane via YFK. Vi har vist i data at ein undervegs måtte klargjere og skape ei forståing for dei ulike aktørane sine roller og skript. Det at PL i stor grad forma rolla si med utgangspunkt i styringslogikk, og i neste omgang brukte YFK som mellommann for påverknad i prosjektet kan forklare den sterke modaliteten prosjektet blei møtt med i skulen. Sluttrapporten peikar på at ein var opptatt av dialog og samskaping og gode prosessar i prosjektet, men data har vist at opplevinga er annleis ute i skulen. Det er vanskeleg å få til dei ønskje endringane om ein ikkje tar omsyn til profesjonslogikkens ønske om medverknad og samskaping.

PL sin påverknad i prosjektet var dermed avhengig av at leiargruppa på skulen og særskilt AR blei ein alliert for YFK og kunne translatere ut i organisasjonen.

Vår undersøking har vist at skuleeigar ikkje hadde inngåande kunnskap om korfor ein sat att med mange elevar som ikkje fekk læreplass. Prosjektet skulle altså løyse problemet og få fleire ut i lære utan å heilt å vite kva problemet var i utgangspunktet. På sida av

prosjektet hadde fylkeskommunen gåande eit forskingsprosjekt som skulle kartleggje fag- og yrkesopplæringa i Hordaland og finne ut kva som påverkar gjennomføringa. Denne kartlegginga var ikkje ferdig då prosjektet starta, men den kunne ha gitt skuleeigar eit betre kunnskapsgrunnlag for å gå i dialog med skulane om utfordringa. Det er grunn til å tru at dersom skuleeigar hadde hatt betre kunnskap om stoda i skulen kunne rolla til aktøren PL vore utforma med mindre styringslogikk og ein kunne lettare ha oppnådd den ønskete dialogen med t.d. lærarane. Ein kan nesten seie at PL sitt skript vert fanga av den sterke styringslogikken til prosjektet. Gjennom å spele på lag med profesjonslogikken hadde det vore mogeleg å få til betre medverknad, meir samskaping og ei utvikling som bygde på eksisterande kunnskap i organisasjonen.

7.4 Yrkesfagleg koordinator - ei rolle i krysslina

Her blir aktøren YFK drøfta ut frå våre resultat og i samsvar med vår valte teori i kap. 2 og ANT som innfallsvinkel. Særskilt blir forskingsspørsmåla «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?» og «Kva for rolle spelar kompetanse for kommunikasjon og målforståing mellom dei ulike nivåa i eit utviklingsprosjekt?» drøfta.

I den politiske saka blei det hevda at «YFK-ane er heilt avgjerande for å lukkast». Det blei vidare slått fast at det er «avgjerande for å lukkast at skuleeigar må vere tydeleg i rolleutforminga av YFK». Skuleeigar gav med desse formuleringane YFK i oppdrag å oppnå konkrete mål. I data kom det fram at YFK fekk i mindre grad vere involvert og samarbeide om å utvikle og utarbeide aktivitetar i prosjektet. Dei fekk i staden pålagt oppgåver frå prosjektleiinga. Her er det ein mismatch mellom verdi, ansvar og forventingar til rolla og skriptet til YFK frå den politiske saka og det som kom fram i data. Ein kan spørje seg om korleis det kan skje? Prosjektleiinga hadde med seg den politiske saka som ein alliert med leveransmål, men det verker som at prosjektleiinga har oversett ansvaret og verdien til YFK. Dei brukte YFK-ane som ein mellommann, i staden for at YFK-ane kunne vore ein performativ aktør som direkte påverka og medierte i prosjektet.

I staden så hamna YFK i spenningsfeltet mellom styringslogikken og NPM strategien til prosjektleiinga og lærarane med sin profesjonslogikk som ikkje godtek endringar utan vidare. Det var eit spenningsfelt mellom desse to motpolane som ofte ikkje drog i same retning. PL trekte fram at styringa og presset prosjektleiinga fekk frå styringsgruppa var «forløysande for progresjonen». Prosjektleiinga kunne bruke YFK-ane som «pressmiddel» inn mot skulane for å få til ei endring. Dei skjønna at det kunne vere utfordrande for YFK-ane som stod midt oppi presset og motstanden som oppstod rundt på skulane. Ut frå det vi veit om styringslogikk og profesjonslogikk kan ein undre seg over om det ville vore mindre motstand viss ein ikkje hadde hatt så sterk styring og styringslogikk frå skuleeigar og deira aktørar. Data viser også at det blei diskusjonar og stilt ein del spørsmål frå skuleleiinga ved ein del ting. Avdelingsleiarane forsvara gjerne medarbeidarane sine i høve til innføring av enkelte system og måten dei gjorde tinga på, og var ikkje så villing til endringane. Dette var gjerne eit uttrykk for omsorg for medarbeidarane. At YFK hamna i eit krysspress og i spenningsfeltet mellom både prosjektleiinga, skuleleiinga og lærarane kan ha vore krevjande og konfliktfylt for rolla til YFK.

En kan seie at YFK i sitt arbeid, problematiserte arbeidsoppgåvene i høve til andre aktørar. Vi tenker at skulane kunne få ei oppleving av både styring og kontroll då det blei tilsett ein YFK på skulen, sjølv om rektor var med i tilsettinga av YFK. Fagopplærings sjefen viste forståing for dette då hen sa at å introdusere ei slik rolle på

skulane kunne ein sjå på som ein risikosport som «[...] egentlig genererer bare merarbeid for de rundt deg».

Funn frå intervjuet viser at ei av årsakene til at lærarane viste ein svak modalitet til YFK var fordi dei hadde nokre forventningar til kva YFK skulle bidra med i skulen. Årsaka til forventningane kom gjerne frå utlysingsteksten til YFK og presentasjonen eller translasjonen av prosjektet. Kva var det med translasjonen som feila? Handla det om aktøren sin translasjonskompetanse eller var det innhaldet i translasjonen som var upresis? Data viser at AR måtte gå nokre oppklaringsrundar. Hen tok sjølvkritikk i høve til at det som blei sagt ut i forkant av prosjektet kan ha gitt nokre feile forventningar hjå lærarane. Den svake modaliteten kan også skuldast møtet mellom YFK og AR sine styringslogikkar og lærarane sin profesjonslogikk.

Eit anna funn frå data, som kan forklare den svake modaliteten lærarane som aktørar fekk mot YFK, var at innføringa av ein del av systema og strukturane var opplevd som styring og kontroll, og utan særleg nytteverdi. Dette kan skje når styringslogikk møter profesjonslogikk, det er vanskeleg å få profesjonsarbeidarar til å endre praksis på bakgrunn av NPM-verkemiddel. Ein må først og fremst sjå nytteverdien av å arbeide på nye eller andre måtar. Det er også lettare å gjennomføre ei endring om ein får vere med å utvikle dei nye systema sjølve. At lærarane meinte at dei allereie hadde gode system og strukturar, gjorde at dei meinte at behovet og nytteverdien ikkje var til stades. Lærarane opplevde at det gjekk veldig mykje fellestid til prosjektet. Dei fekk seie kva dei meinte om ulike ting, men det var liten reell påverknad i høve til dei systema som blei utvikla. «Det blir jo trædd ned noen nye systemer uten at vi har fått verken beskjed eller fått påvirket.» Lærarane opplevde dette som styring og pålegg ovanfrå, og i nokon grad som kontroll.

YFK var avhengig av at leiinga var einig i å implementere desse systema. Skuleleiinga sin translasjon kunne derfor vere med å påverke om ein fekk til å bruke desse systema på ein god måte. Korfor skal vi endre noko som fungerer? Ein god del lærarane stritta nok i mot og viste motstand mot fleire av aktivitetane, særskilt LPR og registrering av bedriftsnettverket og til sist rolla og skriptet til YFK. Dei ønskte hjelp frå YFK med ein skilde elevar som hadde utfordringar med å bli formidlingsklar. Ein av lærarane påpeika i våre data, at system og strukturar ikkje kan sikre kvaliteten åleine: «[...] jeg regner aldri med at et system skal ivareta helt inn i kroppen på eleven, det må kontaktlærer gjøre». Dei trengde konkrete tiltak og verktøy, men var møtt med overordna system.

I mangel på makt og mynde var det vanskeleg for YFK å vere ein endringsaktør og få lærarane til å arbeide på ein annan måte. Sidan YFK var sett i ein slik mellomposisjon på skulen og skulle få til endringar måtte det skje som ein detour gjennom AR og skuleleiinga. YFK var difor avhengig av andre aktørar sin translasjon for at hen skulle få gjort sine arbeidsoppgåver. Å vere avhengig av andre sine translasjonar kan vere eit teikn på mangel på tillit frå dei som skal gjere oppgåvene YFK ønskjer å gjennomføre. AR og skuleleiinga var såleis eit obligatorisk passasjepunkt for YFK. Ein kan seie at YFK var ein avhengig av andre aktørar for å gjere jobben sin. Når ein i eit utviklingsprosjekt har ein endringsagent, YFK, som er avhengig av andre aktørar for å utrette noko, kan ein lure på om det er ein god strategi for å få til ei endring. Skal ein få til ei endring må ein få overtydd profesjonsutøvarane og deira profesjonslogikk at dei har eit behov, at det er samsvar mellom deira logikk og det prosjektet og YFK ønskjer å utrette. Prosjektet og YFK må ha ein legitimitet hjå profesjonsutøvarane for å kunne jobbe direkte med lærarane. Data og teori viser at å mediere via andre aktørar ikkje er ein farbar veg.

7.5 Yff-faget ein avgjerande faktor for læreplass?

Vi drøftar her aktøren YFF-faget ut frå vår valde teori i kap. 2 opp i mot forskningsspørsmåla våre, særleg spørsmålet: «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?». I kap. 2.7 om bakgrunn for vår studie kom det fram frå Sintef-rapporten «På de samme stier som før» at samhandling mellom aktørar er viktig: «Mer helhetlig opplæringsløp og god utforming av Prosjekt til fordypning ser ut til å være gode virkemidler. Det same gjelder samhandling med aktører utenfor skolen og lærebedriften» (Dahl et al., 2012). Dette er i samsvar med teori om ANT frå kap. 2.2 og utforminga av det som no er YFF-faget.

YFF-faget er ein sentral aktør i prosjektet og eit obligatorisk passasjepunkt for resultatet. I den politiske saka og sluttrapporten til prosjektet blir betydinga av praksisutplassering i dette faget trekt fram som sentralt for å få læreplass. Det er også trekt fram at det er stor variasjon i korleis faget er organisert ute på skulane, at det er ei «varierende grad av samarbeid med arbeidslivet» og at «det er store ulikskapar med tanke på korleis skulane brukar faget YFF». Det er ikkje gitt noko belegg for desse påstandane, så det gir grunn til å stille spørsmål ved kor påstandane kjem frå og kva som ligg til grunn. Det har ikkje vore noko formell kontakt mellom skulane for å kartleggje i praksisfeltet korleis YFF-faget har vore strukturert på dei ulike programområda. Dei ulike programområda sin eigenart kan vere ein årsak til ulik praksis og kultur. Ei anna forklaring kan vere at lærarar er profesjonsutøvarar med ein stor grad av autonomi som igjen kan påverke praktisering av faget YFF. Ulike programområde kan også ha ulik struktur og organisering av faget ut frå erfaringane YFF-lærarane har gjort gjennom samarbeid med arbeidslivet elevane har vore utplassert i. Når det er stor variasjon i same fag fordi lærarar har ulik praksis kan det bidra til auka forskjell mellom programområde og skulane i fylket. Det handlar om at lærarane som profesjonsutøvarar sin profesjonelle logikk i samsvar med teori i kap. 2.5 gjerne står i motsetnad til den politiske bestillinga som er basert på ein styringslogikk, sjølv om vi kan lese ut frå styringsdokumenta og dei offentlege rapportane at det var ein intensjon i prosjektet å utarbeide felles praksis, system, strukturar og auke den kollektive profesjonelle kapitalen i skulen.

Dei ulike aktivitetane i prosjektet var organisert slik at alle prosjektskulane skulle gjere det same og ha dei same tiltaka. Data viser at alle aktørane er einige om at YFF-faget har ein viktig plass i opplæringsløpet for elevane og er ein stad der elevane kan vise seg fram og gjere seg attraktive for å kunne få ein lærekontrakt. AR seier at «Det er eit springbrett ut for elevane mot både bedrifter og mogelege lærefag». At det er ein samanheng mellom praksisutplassering og læreplassformidling er det ikkje nokon som tvilar på og dette kjem til syne i lærarane sin praksis og korfor dei meiner at utplassering er viktig. «Det er jo et vindu for elevene. Der de kan kjenne på virkeligheten og få en idé om hva som kreves», seier ein lærar. YFK seier at:

Får han læreplass der i andre periode, hvis ikke. Nei, da må vi flytte deg til en annen bedrift. Da er det ikke en vits i at du er der lengre. Eller at han er hos deg lengre, hvis du ikke vil gi han en læreplass uansett.

Det blei utarbeida felles retningslinjer og felles informasjon som synleggjer struktur og organisering av YFF-faget fordi at «det er store ulikskapar med tanke på korleis skulane brukar faget YFF». Desse retningslinjene har ein høg grad av detaljstyring med føringar for korleis skulen skal arbeide med YFF-faget, ei klargjering av YFF-læraren sitt mandat og stillingsbeskriving, og kva skuleeigar forventar av YFF-lærarane til kva dei skal gjere

og ansvar. Retningslinene tek for seg kva som skal skje både i skule og i praksis, vurdering og dokumentasjon. At eit fag har ei så sterk styring frå skuleeigar skil seg frå andre fag og utfordrar nok profesjonslogikken, det profesjonelle handlingsrommet og mogelegheitene til å bruke det profesjonelle skjønnet hjå lærarane. At informasjon om faget, avtalar og dokument som skulane skal gi til dei ulike bedriftene dei samarbeider med er like frå alle skulane i fylket er ein fordel og gir ein felles front og eit uttrykk av profesjonalitet. Det gir ei standardisert forvaltning av skuleeigar sin profesjonelle kapital i faget YFF. Men ei standardisert og detaljstyrt retningsline frå skuleeigar til profesjonsutøvarar vil utfordre og kan gi eit inntrykk av mistillit overfor arbeidet til lærarane. Er dette ei god forvaltning av profesjonskapitalen? Ei standardisering i nokre skjema og dokument kan vere fornuftig slik vi har nemnt tidlegare, men detaljstyringa av kva lærarane skal gjere i faget kan opplevast som eit uttrykk for mistillit og behov for kontroll. Noko som kjem til uttrykk frå lærarane:

Hvis ikke systemet er rigget for at vi stoler på lærer at han har kompetanse og bruker kompetansen, så er det kjedelig at det kommer et system som skal ivareta det på en eller annen måte. Vi diskuterte jo om dette var en sånn kontrollfunksjon.

Noko av dei verktøya og systema som var utvikla i prosjektet blei likevel godt mottatt av nokre aktørar. Til dømes blei det oppfatta som ei klar forbedring både av lærarane og bedriftene at ein klarte å lage avtalar der skulane fordelte utplasseringsvekene seg i mellom.

Ein kan jo undrast over at eit prosjekt kjem i stand utan at det har vore kontakt med dei det gjeld på førehand. Det i seg sjølv gjer at starten av prosjektet ikkje er prega av tillit og tiltru frå skuleeigar. I sluttrapporten til prosjektet står det at YFF-faget er «inngangsbilletten til ein læreplass» og at «hele 60-70% av elevane frå vg2 på landsbasis får seg læreplass gjennom dette faget». Er det slik at har du ikkje vore ute i praksis så kan du sjå langt etter ein læreplass? Dette er noko vi gjerne skulle gått i djupna på for å sjå statistikk og tal. Særleg i samband med pandemien som har påverka om elevar har fått vere ute i praksis eller ikkje. Kva skjedde med elevane og læreplass? Dette håpar vi nokon gjer ein eige studie på. Det er sikkert fleire med oss som skulle sett kva som er synsing og kva som er dei reelle tala i korrelasjon mellom praksisutplassing og formidling av læreplass. Det kunne vore interessant å sjå nærare på organisering og gjennomføring av dette faget etter prosjektet. Har det skjedd ei praksisendring, og eventuelt kva består denne endringa i? Som tidlegare nemnt seier lærarane at praksis er bortimot uendra.

7.6 Læreplassrekneskapen – eit hjelpemiddel eller verktøy for styring og kontroll

Vi vil her drøfte aktøren LPR ut frå funn i data jamført med vår teori i kap. 2.3, 2.5 og våre forskingsspørsmål. Særskilt i høve til forskingsspørsmålet «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?».

Skuleeigar ønskte å utvikle system og strategiar som skulle vere likt og implementerast på alle skulane, slik at kvaliteten på formidlinga gjekk opp, ein fekk formidla fleire til lære og færre blei ståande att. LPR var trekt fram som eit nyttig verktøy for lærar til å halde oversikt over korleis det går med elevane og det skulle vere eit nyttig hjelpemiddel for leiar for å kunne kontrollere om lærar har gjort jobben sin. I intervju med ass.rektor kjem det fram:

Men vi har jo gjort oppdagingar der vi ser at faglærar har svikta i forhold til oppfølging, og det set jo både skulen og eleven ikkje minst eller iallfall skulen i eit dårleg lys for å sei det sånn, reint sånn omdømmemessig.

LPR som aktør hadde ein sterk modalitet hjå skuleeigar, også i prosjektleiinga, men blei møtt med motstand og fekk dermed ein svak modalitet på skulane, særskilt hjå lærarane, men til dels også i skuleleiinga. Det kjem fram i data at det var vanskeleg å forstå korfor LPR var betre enn dei systema ein allereie hadde. I utviklinga av læreplassrekneskapen ser vi ein sterk styringslogikk, med vekt på standardisering og rapportering noko som møtte motstand i profesjonslogikken, der lærarane meinte at dei hadde egne system som fungerte bra. Ein kan seie at prosjektet førte til ein del meirarbeid, gjennom at det kom krav om meir eller annan type dokumentasjon. Lærarane meinte at dei allereie hadde gode system for å dokumentere oppfølging av elevane, og opplevde LPR som dobbeltarbeid. Men, sjølv om det var svak modalitet hjå lærarane så anerkjenner nokon av dei nytten av eller i det minste grunngevinga for LPR: «Ja det er jo mye avmelding, men jeg ser jo at noen har behov for å ha en oversikt». Eit system som LPR er kanskje ikkje egna til samskaping og medverknad i sama grad som innføring av idéar og reformar. Når noko skal standardiserast så er det meir effektivt med bruk av styringslogikk for å få innført og stabilisert systemet. Sjølv om det kan møte motstand vil det vere ein standard på plass mykje tidlegare.

Ein kan sjå på LPR som ein spegel, seier fagopplærings sjefen i våre data, der LPR speglar kor mange elevar som er formidla til læreplass. Skulane kan då spørje seg korfor dei har fått så mange elevar ut i eitt programområde og færre elevar i eit anna programområde. Kan informasjonen brukast til å auke formidlinga eller endre praksis? Vil det medføra at ein vil sjå innover på eigen praksis? Får skulane komme med innspel til korleis ein kan endre formidlingstala vil informasjonen kanskje kunne brukast meir konkret og det kan setjast inn tiltak der det trengst. På skulen fekk avdelingane komme med innspel og uttale seg når det gjaldt både dokumenta og aktivitetar i prosjektet, men regien kom frå YFK og avdelingsleiarane. Dette tenker vi er ei NPM-strategi som har vore med på å auke motsetnaden mellom profesjonslogikk og styringslogikk og auke den svake modaliteten til lærarane. Sjølv om dei fekk kome med innspel var det ikkje ei samskaping.

I våre data kom det fram frå YFK at oversikten ein får i LPR kan vere med å gjere skulane mindre sårbare viss noko skulle skje. LPR er eit gjennomsiiktig system der alle har tilgang til det som er lagt inn av informasjon. Har skulen behov for at ein lærar skal overta ansvaret for YFF-faget kan han gå inn i LPR og sjå kor elevane er utplassert, kven som er kontaktperson, kor mange gonger læraren har vore ute i bedrifta på besøk, om eleven har fått læreplass med meir. Det er ingen tvil om at LPR vil vere eit nyttig hjelpemiddel for skuleleiinga og lærar, noko fleire av aktørane påpeikar i intervjua.

Sluttrapporten viser at det er stor nytteverdi i særskilt LPR, sidan det er ei «systematisk IKO (identifisering, kartlegging og oppfølging) gjennom læreplassrekneskap». LPR er ein materiell aktør i vår case. Det er eit system der lærarane plottar inn informasjon, men kva skjer så? Det gir ein oversikt for lærarane og skuleleiinga, men kva skjer vidare med informasjonen? Det er ikkje slik at det automatisk vil kome nokre tiltak eller hjelp til dei lærarane som registrerer i LPR at dei har elevar som vil slite med å få seg læreplass. Ein lærar uttrykkjer at han var skuffa over at prosjektet ikkje hadde bidratt meir til å hjelpe elevar som ikkje fekk læreplass. Når lærar har bede om hjelp til elevar som treng noko ekstra, finst det ikkje noko system. Lærar og elev er overlatne til seg sjølve, som ein lærar uttrykkjer det:

Men det som jeg er skuffet over er de få gangene jeg har ønsket å få ekstra hjelp til elever som trenger ekstra hjelp for å få seg en læreplass eller komme ut. Og finne bedrifter som er villig til det i vår bransje i hvert fall. Jeg har vært i kontakt med NAV, og med rettleiingstenesta og via NAV og det har vært ja, der synes jeg er fylket svikter.

Eitt av leveransemåla i prosjektet var å få på plass varige strukturar og arbeidsmåtar som kunne overføres, det vi ser som resultat er formidlingsplan og LPR. I sluttrapporten konkluderer dei med at:

LPR er eit godt verktøy! Det styrkjer kunnskapsgrunnlaget til skuleeigar og gjer det enkelt for rektor, avdelingsleiar og lærar å ha systematisk internkontroll over eigne elevar og deira veg mot læreplass. Lærar kan no følgje progresjonen til den enkelte elev i klassen og registrere om eleven har fått læreplass, registrere utplassering i YFF og registrere nye bedrifter til skulen sitt nettverk som skulen samarbeider med og har utplassering hjå. LPR gjev lærar, rektor og skuleeigar eit oppdatert bilete av bedriftsnettverket til skulen, status for den enkelte elev, klasse, utdanningsprogram og skule.

Ein kan sjå på motstand og modalitet hjå lærarane som eit teikn på at dei var i ei endringsprosess og arbeidde med ei forandring som var mediert frå prosjektet. Men lærarane seier at dei arbeider på same måte som før i høve til bedriftene og elevane, det nye er at dei registrerer oppfølging av elevar i LPR, utan at dei kan sjå nytten av det for kvaliteten på arbeidet eller resultatet til elevane. Dei meiner at dei har same formidlingsresultat som før.

Prosjektet har gjennomført mange aktivitetar og utvikla strukturar og verktøy som viser kva val dei har tatt for å oppnå leveransemåla sine. Vi meiner at desse vala kan settast inn i NPM sine verdiar og styringslogikk jamfør vår teori i kap. 2.

LPR har blitt stabilisert som eit verktøy for registrering, oppfølging og kontroll og er etter prosjektet kome inn i VIGO som eit nasjonalt system. Ein registrerer her om ein elev vil trenge ekstra tiltak for å kome seg over i lære, men framleis skjer ikkje noko. Det er ikkje laga noko system for kva som skal skje med dei sårbare elevane som ikkje er formidlingsklare sjølv om dei formelt er kvalifiserte.

Ein LPR gir ein oversikt, men det følgjer ikkje med verken hjelpemiddel eller tiltak. Det gjer ikkje anna enn å identifiser og kartleggje. Systemet krev at skuleleiarane og skuleeigar følgjer med og følgjer opp det som vert registrert i LPR. For såleis kunne støtte og vere deltakande i tiltak retta mot dei einskilde elevane. Oppfølginga av elevane som treng hjelp er det lærarane sjølve som må stå for.

7.7 Bedriftsnettverket, ein pragmatisk oversikt eller ein personleg relasjon

Her vil vi drøfte aktøren bedriftsnettverket ut frå det som kjem fram i resultatata, i samsvar med teori i kap. 2, forskningsspørsmåla våre og vår ANT optikk. Vi drøftar særleg forskningsspørsmålet «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?».

Kartlegging og oversikt over lærarane sitt bedriftsnettverk var ein del av oppdraget til YFK-ane. Bedriftsnettverket til lærarane skulle gå frå å vere personleg for lærar til å bli noko skulen eigde. Det skulle dermed bli mindre personavhengig og få ein meir berekraftig struktur. Å ha eit system rundt bedriftsnettverket skulle gjere skulane meir robuste. Det skulle gi ein oversikt over kva for bedrifter skulane samarbeidde med og informasjon om kontaktperson. Vi tenker det er nyttig for skulane å ha oversikt over kva for eit bedriftsnettverk dei er knytte saman med, og det gjer også skulane mindre sårbare når dei har tilgang til lærarane sine kontaktar og nettverk.

Lærarane er delte i synet på om det er læraren eller skulen som skal «eige» bedriftsnettverket. Nokre av lærarane og bedriftene såg på denne relasjonen seg imellom som noko personleg. Ein lærar synest det er bra at det er formalisert, slik at andre kan overta viss hen sluttar.

Lærarane opplevde at det kom krav til lærarane om ei formalisering av samarbeidet med bedriftene, der det var uklart korleis og kva informasjonen var gitt ut til bedriftene. Dei opplevde at bedriftene var negative til ein del av denne formaliseringa, og nokre lærarar opplevde at den gode relasjonen dei hadde til «sine bedrifter» blei sett på spel. Lærarane skulle gjerne hatt betre samhandling og involvering i samband med dette. Ein lærar seier det nokså sterkt:

Det blir omtrent som å tre noe nedover bedriftene og si at nå skal dere være med på dette. Og det, jeg følte det var ganske ubehagelig når jeg hadde en god kontakt med de bedriftene jeg hadde da. Å begynne å presse på noen formaliteter, for arbeidsmengden varierer jo hele tiden. Det er ikke lett for en bedrift å love noe for alltid. Så følte av og til ble litt press på det da.

Ein kan nesten spørje om relasjonen til bedriftene blir sett på spel når det kjem fram slike erfaringar frå praksisfeltet. Vi trur ikkje at dette var ein reaksjon som prosjektet kunne føresjå og var ein utilsikta effekt i bedriftsnettverket. Verdien av den personlege kontakten mellom lærar og bedriftene var kan hende undervurdert av skuleeigar. Då YFK tok kontakt med nokre av bedriftene og snakka med dei om samfunnsansvar i høve til å ta i mot lærlingar, så var ikkje alle bedriftene i følgje lærarane så positive til dette. «Vi skal jo snakke med deg» kunne bedriftene seie.

Det kunne vere ei utfordring å få lærarane til å frigi bedriftene sine. Mange lærarar hadde sin eigen portefølje, gode relasjonar til personar ute i bedriftene og kunne ikkje sjå at det skulle vere behov for å levere frå seg desse. Dei hadde sitt personlege bedriftsnettverk med ein god oversikt. Men noko av prosjektet var nettopp å gjere desse bedriftene og kontaktane ein hadde ute til skulen sin eigedom. Vi ser at det kan vere ei styring av aktøren YFF-lærar sitt skript frå skuleeigar si side og YFF-lærarar viser ein svak modalitet og får utfordra profesjonslogikken sin i møte med denne styringslogikken til skuleeigar.

Sjølv om skulen har fått ein oversikt over lærarane sitt bedriftsnettverk er det ikkje gitt at ny lærar klarer å overta den relasjonen som har vore der. Koplinga mellom lærar og bedrift vil mest sannsynleg følgje med lærar viss han skiftar arbeidsplass. Men det er i alle høve lagt til rette for at ny lærar skal kunne overta kontakten. Dette har ein stor verdi i seg sjølv og vil kunne lette arbeide når ein startar som lærar i YFF-faget.

7.8 Overgang til lære - ulike aktørar, ulikt ansvar

I dette avsnittet vil vi drøfte overgang til lære ut frå hovudproblemstillinga: «Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?» i høve til teori kap. 2 og forskingsspørsmål: «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?» og vår ANT-optikk.

Når det gjeld ansvaret for overgang til lære, kan ein seie at skriptet til dei ulike aktørane var ulikt og til dels også uklart. Dette heng saman med at alle har ei rolle og alle har eit ansvar, men det er eit delt ansvar som gjer at det blir vanskelegare å ha klare og avgrensa roller i arbeidet. Det at kvar aktør tar ansvar for sine oppgåver er ikkje nok. Skulen tar ansvar for elevane den tida dei er på skulen, bedriftene og opplæringskontora har ansvaret i læretida, men det er i overgangen mellom skule og lære at fråfallet skjer, i

sjølve formidlinga til læreplass. Korfor nokre av elevane står att utan læreplass er det viktig å kartleggje, slik at det er mogeleg å prøve ut kva for tiltak som kan hjelpe eleven til å bli formidlingsklar.

Prosjektet sette difor søkjelyset på overgangen og ansvaret for formidling. Den politiske saka slo fast at dei ulike aktørane ikkje har same problemforståing for ansvaret knytt til å få elevane formidla til læreplass. Den sa vidare at det er ikkje skulen sitt problem at eleven ikkje får seg læreplass eller ikkje er kvalifisert, og skuleeigar har «[...] ikkje tydelege forventningar til at det er skulen sitt ansvar» å få elevane over i lære etter vg2. Den slo fast at det som må til er «ei endring i skulen si tilnærming til utfordringa». Skuleeigar ønske gjennom dette prosjektet å styre skulane gjennom å stille forventningar og krav, som skulle følgjast opp gjennom ansvar og rapportering. Ved å gjere skulen meir ansvarleg for det fireårige løpet, gjennom at dei fekk oppfølgingsansvar for elevar som ikkje har fått læreplass om hausten, var planen at ein skulle få betre kvalitet i overgangen og dermed mindre fråfall. Så kva innsikt har den politiske saka til lærarane og skulane sin praksis eller kvalitet, anna enn tal og statistikkar? Målet med å gi skulane eit større ansvar for at fleire skal kome seg ut i lære burde ikkje vere det same som å seie at skulane si tilnærming til utfordringa må endrast og kvaliteten aukast. Med omsetjinga av måla som kom fram i den politiske saka, med ein NPM-retorikk og styringslogikk, gjorde at skulane kanskje ikkje kjende seg att i framstillinga av korleis dei jobba med elevane. Profesjonslogikken til skulen kunne då medføre ein motstand og svak modalitet. I data vi har frå intervju med YFF-lærarane kom det tydeleg fram ei ansvarskjensle overfor elevane som ikkje ein kan kjenne att frå den politiske saka.

Skuleeigar slo fast at YFF-faget er det obligatoriske passasjepunktet for at eleven skal få læreplass, og faget fekk eit skript der praksisutplassering er sentralt. For å sikre at YFF-faget blei gjennomført på den ønskete måten, tok skuleeigar i bruk styring gjennom å innføre LPR som aktør. LPR blei såleis ein aktør for prosjektet for å påverke lærarane til å arbeide på ein særskilt måte i eit bestemt fag. LPR kan også seiast å vere ein alliert for PL og YFK for å oppnå resultat i prosjektet. Det blei ikkje stilt spørsmål frå skuleeigar om korfor elevane ikkje var utplasserte i YFF-faget. Det kan liggje nokre årsaker hjå eleven som gjer at eleven ikkje har vore utplassert, og det kan vere dei same årsakene som gjer at eleven ikkje har fått læreplass eller ønskjer det

Skuleleiinga opplevde også at ansvaret for overgangen er noko delt. Skulen har ei viktig rolle med å hjelpe eleven til å finne mogeleg læreplassar og bedriftene har eit samfunnsansvar til å ta inn lærlingar. I tillegg har også eleven sjølv eit ansvar for å følgje opp og vere aktiv i søkeprosessen ut mot bedriftene.

Det kom fram i sluttrapporten at « [hjå] leiinga ved skulane er oppfatninga at det er meir fokus på å ta ansvar for elevane i den perioden dei er på skulen enn tidlegare».

Lærarane er vane med ein autonomi, og ser ansvaret sitt først og fremst som å hjelpe og støtte eleven i læringsarbeidet den tida dei er på skulen. Den modaliteten dei som aktørar hadde i prosjektet kan forklarast ut frå profesjonslogikken. Lærarane hadde rutinar og system som var utvikla over tid, og data viser at dei i nokon grad meinte at desse nye verktya som dei blei pålagde å bruke endåtil var dårlegare enn det dei hadde frå før. Dei ønske ikkje å leggje vekk sine egne system, og derfor kom dei nye systema i tillegg til det dei hadde og det blei dobbeltarbeid. Lærarane set si ære i å hjelpe elevane sine, og er opptatt av at elevane skal få læreplass. Den personlege kontakten med bedriftene er viktig for lærarane fordi denne hjelper dei til å tilpasse praksisen etter behova til elevane. Dette er trekt fram som særskilt viktig for elevar som ikkje utan vidare er formidlingsklare til lære. Dette kan også forklare modaliteten mot

bedriftsnettverket og læreplassekneskapen. Data viser at dei ikkje ser korleis dei skal ta ansvar for elevane etter at dei er komne ut i lære, og det er dermed uklart for dei kva som ligg i at ein skal ha fokus på det fireårige løpet.

Ein kan stille spørsmål ved korleis skuleeigar ser på eleven sitt ansvar. Skuleeigar pålegg skulen eit større ansvar for formidlinga, men til sjuande og sist er det elev og bedrift som må finne kvarandre. Ein kan dytte og hjelpe til, men skuleeigar må anerkjenne at det er meir komplekst enn at ein kan gi skulen heile ansvaret. Det må klargjerast kva som er forventna at skulane skal bidra med. Slik stoda er no, har skulen fått eit ansvar for å følgje opp elevar som ikkje har fått læreplasse. Det kan vere mange ulike årsaker til at kvalifiserte elevar ikkje får læreplasse, og det er ikkje gitt at skulen greier å finne dei rette grepa for å få den einskilde elev formidla til læreplasse. Kan hende ligg årsaka utanfor eleven og skulen. I dette arbeidet kan skulen i nokon grad få hjelp av Rettleiingstenesta, men det er ikkje system og rutinar for dette arbeidet og det følgjer heller ikkje ressursar med desse elevane. Skuleeigar har i prosjektet vore opptatt av å innføre system og rutinar for styring og kontroll, men det har vore lite fokus på å utvikle konkrete verktøy som kan hjelpe den einskilde elev som treng noko ekstra i overgangen.

7.9 Kven står igjen?

I dette avsnittet vil vi ser vi på dei elevane som står att ut frå funn i data og jamfør teori kap. 2.7 og drøftar det ut frå hovudproblemstillinga: «*Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?*».

Vi må anerkjenne at ikkje alle elevane er formidlingsklare etter ordinær skulegang. Ein del av desse elevane har til felles at dei har stort fråvær, manglande norskkunnskapar, mangelfulle kunnskapar og ferdigheiter og/eller låg motivasjon for faget. Det kan også handle om helseutfordringar eller sosial kompetanse. Sluttrapporten slår fast at dette samsvarer med funna i Udir-rapporten «Hvorfor får ikke alle elever læreplasse?».

Systema som er utvikla i prosjektet identifiserer desse elevane slik at skulane veit kven dei er. Å få denne identifiseringa tidleg har gjort at skulane har kunna sette inn tiltak for å gjere elevane formidlingsklare til læreplasse. «Det å lukkast med dette arbeidet er ein kritisk suksessfaktor for å nå målet [...]» heiter det i sluttrapporten. Det å hjelpe elevar som treng noko ekstra for å kome seg over i lære var eitt av leveransmåla i prosjektet, og noko det var knytt forventningar til frå skulen. Det var forventna at YFK skulle bidra med oppfølging av elevar og at det skulle utviklast eit system eller opplegg for desse elevane. Lærarane har uttrykt at dei var skuffa over at prosjektet ikkje svarte til forventningane her, og at dei opplever at det er skulen som må finne tiltaket. Ein lærar uttrykte at «en koordinator på hver avdeling i en liten prosentstilling hadde vært mye mer fruktbart enn dette prosjektet, som vi på en måte sitter igjen med veldig lite nytteverdi ut av».

Nokre lærarar gjer mykje for å leggje til rette for elevar allereie i YFF-faget, slik at dei skal bli trygge og lukkast i praksis, som ein YFF-lærar seier det:

«Og så er det litt sånn forskjell på holdt på å si de elevene vi har. Noen trenger enormt med oppfølging, fra det å bli hentet og bli kjørt på jobb, og jeg er jo en av de som, jeg gjør hva som helst. Fordi at jeg bare har bestemt at sånn gjør jeg det og jeg aksepterer at andre mener noe annet, men jeg banker lett på døren og sier hallo, nå skal vi på jobb.»

Dette er eit konkret døme på skreddarsaum for elevar som treng ekstra oppfølging.

Det er peika på at elevar som ikkje får seg læreplass også har til felles at dei ikkje har vore utplasserte i YFF. Dersom medisinen er å syte for at dei kjem ut i praksis i YFF, medan ein ikkje ser på årsakene til at elevar har vanskar med å få læreplass, blir det litt som å behandle symptoma utan å prøve å finne sjølv sjukdommen.

Skuleeigar og skuleleiing har eit felles ansvar for å støtte og bidra med å finne tiltak som kan gjere desse elevane formidlingsklare. Det skulane treng for å få fleire over i lære, er hjelp og støtte til å kunne drive med skreddarsaum for dei elevane som treng noko ekstra. Det trengst samarbeid mellom fleire instansar for å lukkast i dette arbeidet. YFK sa det slik:

For det er mer fokus på skolene nå. Jeg har jo vært inne på møter på noen av de andre skolene som vi nå skal følge opp. Og at de prøver litt hardere tror jeg enn de gjorde før. De som ikke har fått. Altså om høsten, hvis ikke de har fått. Men det er kjempeviktig med det samarbeidet, på tvers, med bedrift, med opplæringskontorene.

Desse elevane bør få tidleg oppfølging og hjelp i skulen, men skulen treng å samarbeide med eksterne instansar som t.d. opplæringskontor og NAV for at eleven skal lukkast med å kome seg vidare i utdanningsløpet. Ein del av elevane vil kanskje trenge arbeidstrening eller andre tiltak, og då trengst det samarbeid slik at dei ikkje blir ståande igjen. Slik systemet er i dag er eleven skulen sitt ansvar så lenge dei har elevstatus, og andre hjelpeinstansar kjem først på banen når det er klart at eleven står utan læreplass om hausten. Vi ser altså at det ikkje har lukkast å involvere alle aktørane og etablere det nettverket eller samvirket som trengst for å kunne gi god nok støtte til dei som treng noko ekstra. Her treng vi framleis å utvikle system for at eleven skal bli fanga opp og halden fast gjennom overgangen, slik at skulen ikkje «slepper stafettpinnen» før det er klart kven som overtar. Det ligg utanfor denne oppgåva å gå vidare inn på dette.

7.10 Oppsummering

I dette kapittelet har vi drøfta nokre av dei mest sentrale aktørane frå kapittel 5 og 6 ut i frå ANT optikk. Vi har særleg sett på forskingsspørsmålet «Kva for rolle spelar dei ulike aktørane i skulen i eit slikt prosjekt?» og sett det i samanheng med våre teoretiske perspektiv frå kap. 2. Vi argumenterer for at skuleeigar i dette prosjektet er prega av ein styringslogikk. Det ser vi ved at skuleeigar prøver å styre utvikling og forbetring gjennom å innføre felles system og strukturar, noko som samsvarer med ein styringslogikk vi kjenner frå NPM i kap. 2.3. Modaliteten i skulen er svak, noko vi ser ved at lærarane og til dels skuleleiinga yter motstand, stiller spørsmål og krev forklaringar før dei handlar. Prosjektet har såleis nokre aktørar på skuleeigar- og leiarnivå med styringslogikkar, som t.d. den politiske saka og prosjektleiar. På den andre sida har vi aktørar i skulen, lærarar og skuleleiingar, med profesjonslogikkar. Desse logikkane står i mot kvarandre, og nokre aktørar kom i krysspress mellom styringslogikk og profesjonslogikk, noko som kunne vere utfordrande å handtere. Dette gjaldt særskilt YFK og til dels AR. Dette kan vere ein årsak til at lærarane ikkje opplevde at prosjektet medførte ei reell utvikling eller praksisendring, som var målet med heile prosjektet. Vi har vist at nokre av dei materielle aktørane LPR og bedriftsnettverket har blitt stabilisert. Det er lagt i VIGO og er noko alle brukar. Vidare er det utvikla felles retningslinjer og dokument som lærarane er pålagde å bruke i YFF-faget. Det er viktig at skuleeigar er merksam på logikkar når dei initierer utviklingsprosjekt. Skuleeigar som aktør kan lett hamne i ein styringslogikk ut frå skriptet dei er tileigna i både lokale og sentrale styringsdokument. Dei må difor vere særleg merksam på kva logikk som kjem til uttrykk når dei initierer ulike

utviklingsprosjekt kor dei ønskjer å endre praksis hjå andre aktørar. Dei må også ta høgde for profesjonslogikken som er ute i skulane. Det er ein kritisk faktor at ein klarer å få aktørane involverte i tilstrekkeleg grad til at ein får etablert eit godt, samverkande nettverk.

8 Oppsummering og konklusjon

Skuleeigar som initiativtakar til kvalitetsutvikling i skulen er i tråd med mandat og forventingar frå øvre myndigheiter. Vi var interesserte å lære meir om utvikling og endring av praksis når skuleeigar initierer utviklingsprosjekt i skulen. Vi var ikkje opptekne av effekt frå eit konkret prosjekt, men ønskte å få innsikt i korleis eit utviklingsprosjektet bevega seg ut i organisasjonen ved å følgje aktørane og nettverka frå start til slutt.

Hovudproblemstillinga vår var: *Kva kan eit utviklingsprosjekt initiert av skuleeigar ha å seie for utvikling og endring av praksis i skulen?*

Studien vår viser at prosjektet som har vore casen i vår studie har brote med den nordiske tradisjonen for samskaping og medverknad, der ein saman finn gode løysingar og metodar, noko som skapar ein lojalitet til avgjerdsprosessar, jamfør kap. 2.4. Dette prosjektet har i staden hatt med seg både verktøy, metodar, tiltak og mål med som ber preg av målstyring. Den politiske saka sitt innhald og retorikk som kjem fram i kap. 4 kan ha tvinga fram ein styringslogikk prega av målstyringstenking både i prosjektet og hjå enkelte aktørar. Dette er noko ein tradisjonelt ikkje kan finne att i fylket si utøving av skuleeigarskap.

Ut frå vår forskning er vi samde i utsegna til den tidlegare fagopplæringsjefen om at «nokon må gjere noko – og kor er nokon?». For at fleire av elevane skal klare å bli formidla til læreplass må nokon gjere noko.

Dette kapittelet inneheld ei oppsummering av funna i oppgåva. Vi set funna inn i ein større samanheng, og trekker inn nokre nye perspektiv som ikkje har vore handsama i oppgåva, men som kan vere utgangspunkt for vidare studiar. Vår studie har vist at visse føresetnader må vere på plass for at eit utviklingsprosjekt skal skape varig endring av praksis. Verdien av samskaping kjem fram som ein av fleire nøkkelfaktorar, og vi synleggjer kva ein kan ta med seg vidare.

I dei følgjande avsnitta oppsummerer vi konklusjonane frå studien vår.

8.1 Føresetnader for endring

Studien vår har vist at dersom fylkeskommunen som skuleeigar ønskjer å skape varig endring av praksis i skulen, er det nokre føresetnader som må vere på plass. For det første må skuleeigar ha grundig kjennskap til kva som er gjeldande praksis og kompetanse ute i dei ulike skulane. Ut frå teori i kap. 2.6 kan ein ikkje dekontekstualisere eit utviklingsprosjekt og forvente at ein vil få same resultat hjå alle skulane. Det er ulike lokale kontekstar ute i skulane som skapar ulike behov for tiltak. Ein må ta omsyn til kompleksiteten i skulen som organisasjon, det er mange ulike variablar som er kopla saman og påverkar kvarandre. Det finst også variablar utanfor skulen som kan påverke verksemda. Skuleeigar må difor sikre seg at dei får tilgang på tilstrekkeleg kunnskap om kva som er gjeldande praksis i dei einskilde skulane og kva ein så må ta omsyn til. Dei må sikre at det er ei felles problemforståing mellom dei ulike aktørane, frå læraren i klasserommet og heilt opp til skuleeigar i fylkesadministrasjonen.

For det andre må skulane og ikkje minst lærarane oppleve eit behov for endring. Det er ikkje sikkert at alle aktørar ser behov for utvikling og endring. Nokre stader i organisasjonen kan ein ha ein velfungerande praksis, medan ein andre stader kan ha eit større utviklingspotensiale. Det er difor viktig å synleggjere endringsbehovet og potensialet. Ein har større sjanse for å lukkast med eit utviklings- og endringsarbeid når dette er på plass. Det kan lett oppstå motstand hjå profesjonsutøvarane viss dei ikkje opplever eit endringsbehov, eller behovet ikkje er godt nok grunnlagt. Teori om logikkar i kap. 2.4 og samskaping kap. 2.5 viser at dersom ein er omforeint om endringsbehovet kan ein unngå at logikkane er på kollisjonskurs. Når eit utviklingsprosjekt møter motstand i organisasjonen, skulle ein kanskje tru at ein ville endre retning, gjere justeringar eller prøve å lytte og få til medverknads- og samskapingsprosessar for å redusere motstanden. Ein kan nesten seie at prosjektet i vår studie vart fanga i sin eigen sterke styringslogikk, og ikkje klarte å bryte ut av denne logikken sjølv om motstanden til tider var sterk.

Når skuleeigar og skulane har same forståing for gjeldande praksis og endringsbehov, kan ein leggje til rette for gode samskapingsprosessar. Då kan aktørane i skulen involverast i prosessar med å formulere mål og føreslå eller prøve ut tiltak, og gjerne oppnå same resultat utan at det er ein styringslogikk som rår. Som vi sa i kp 2.2 er det viktig at aktørane i prosessen blir involverte i nettverket på ein slik måte at det er nettverket som produserer resultatet. Utan kan ein ikkje lukkast med å få til ei endring av praksis.

Eit anna omsyn i utviklingsprosjekt er kva som skal til for at resultat skal kunne overførast til andre deler av organisasjonen. Eit sentralt omgrep her er translasjonsteori og -kompetanse. Dette har vi sett i kap. 2.6 kan vere ein oversett og vanskjøtta kompetanse i organisasjonsteori som kan vere ein nøkkel til suksess. Viss en translatør t.d. kjem frå en bestemt tradisjon eller kultur vil det ubevisst vere med og gi ein utilsikta effekt og påverke omsetjing og translasjon av idear. Førkunnskapane og erfaringane til sentrale aktørar, som har nøkkelroller i eit prosjekt, kan ha ein heldig eller uheldig effekt i eit prosjekt. Dette vil vere avhengig av aktørane sitt kunnskapsgrunnlag, ferdigheit, posisjon og myndigheit i samband med translatørkompetansen.

8.2 Styring eller samskaping?

Studien vår har vist at skuleeigar la til grunn at det var same situasjon i heile organisasjonen, og difor skulle dei same metodane og verktøya implementerast på alle skulane. Det var ikkje tilpassa til den lokale konteksten og dermed ikkje tatt omsyn til at skulane kan ha ulike behov og utfordringar, sjølv om dette i følgje kap. 2.6 er ei forutsetning for omsetjing og innføring av nye idear i organisasjonar. Omsyn til og forståing for at det kan finnast ulike vegar til målet kom ikkje fram i våre resultat. Om skuleeigar tar omsyn til dei lokale kontekstane og ulikskapane kan ein lettare leggje til rette for skreddarsaum gjennom medverknads- og samskapingsprosessar i tråd med den nordiske modellen vi har handsama i kap. 2.5.

No er det ikkje dermed sagt at alle kan vere med å bestemme alt. Ein må anerkjenne at eigar har eit ansvar for kvalitets- og resultatutvikling og som skuleeigar må ein ha auge for begge logikkar både styringslogikk og profesjonslogikk. Det er ikkje slik at det eine utelet det andre. Det betyr i staden at noko skal og må styrast for at ein skal få til den ønskte utviklinga og retninga for organisasjonen, og samstundes kan ein ta omsyn til det teori seier om profesjonslogikk. Det er viktig at ein skuleeigar er særleg merksam på at dei ulike aktørane blir involverte på ein god måte når ein initierer eit utviklingsprosjekt.

Dersom ein ikkje tar høgde for dette kan ein lett hamne over i ein styringslogikk. Skulen er politisk styrt frå fylkes- og regjeringsnivå, og dette legg sterke føringar på verksemda. Sjølv om skuleeigar initierer og styrer eit utviklingsprosjekt bør ein samstundes ha tillit til at profesjonsutøvarane i skulen veit kor skoen trykkjer og har tilstrekkeleg kompetanse til å gjennomføre dei endringane som skal til. For å få ein varig endring i eit prosjekt må ein sikre at dei som skal gjennomføre endringa er involverte i alle delar av prosessen. Viss ikkje kan ein risikere at ein går tilbake til den opphavsleg praksis. Difor bør skuleeigar når dei initierer eit utviklingsprosjekt ta omsyn til dei ovannemnde tilhøva.

Sjølv om ein har tatt omsyn til alle dei ovannemnde tilhøva, er det ikkje sikkert at resultatet blir slik ein har tenkt. Ein må ta høgde for uføresette effektar av tiltaka, fordi ein har med både menneskelege og materielle aktørar å gjere. Ein kan ikkje alltid føreseie medvitne og umedvitne handlingar og påverknader mellom dei ulike aktørane og nettverka. Det same gjeld tilsikta og utilsikta effektar av desse handlingane.

Sjølv om vi i studien vår forventa å finne døme på styringslogikk blei vi overraska over kor sterk og detaljert styring som låg i prosjektet frå skuleeigar, då dette innebar eit brot med korleis fylkeskommunen tidlegare har utøvd skuleeigarskapen og korleis vi kjenner den innarbeidde nordiske tradisjonen og modell for samarbeid, samskaping og medverknad. Brotet med den nordiske modellen kan forklare korfor det var motstand i prosjektet. Det var difor ikkje særleg overraskande at motstanden kom frå fleire ulike nivå i organisasjonen. Vi kunne forvente sterk motstand frå lærarane, men oppdaga at denne motstanden også gjorde seg gjeldande andre stader. Dette viser kor innarbeidd den nordiske tradisjon og kultur for vitskaps- og kunnskapssyn er i skulen som organisasjon, jamfør samskaping i kap. 2.5. Kva som gjorde at dette prosjektet fekk ein eigen styringslogikk kan ein kanskje spore tilbake til den politiske saka, og innhaldet og retorikken ein kan sjå der. Det kan vere den sterke styringslogikken i den politiske saka som har tvinga fram ein sterk styringslogikk i prosjektet. Eller kanskje var det formålet til utviklingsprosjektet i seg sjølv som tvinga fram ein styringslogikk som ikkje heng saman med skuleeigarskapen som har vore praktisert tidlegare

8.3 Kva med eleven?

Ein ting som overraska oss etter kvart som vi arbeidde med oppgåva var at elevane ikkje kom tydelegare fram. Det er eit sentralt funn i vår studie at eleven ikkje er definert som ein aktør som har ei rolle i nettverket i prosjektet. Prosjektet sitt overordna mål var auka gjennomføring, og det handla om å utvikle system og verktøy for å sikre god oppfølging av elevane i overgangen til lære. Likevel veit vi ikkje så mykje om korleis elevane opplever situasjonen. Eleven si stemme var forbausande fråverande i prosjektet, og ein kan spørje seg korfor prosjektet ikkje var meir opptatt av å få eleven si oppleving klarare fram. Skuleeigar nemner i sluttrapporten at det kan vere ulike årsaker til at eleven ikkje lukkast med å kome seg over i lære, og ofte er det komplekse årsakssamanhengar. Ein del av desse årsakene er sjølv sagt å finne i organisering og strukturar i skulen og arbeidslivet, men fleire rapportar har peika på årsaker som er å finne hjå eleven sjølv. Det kan t.d. handle om låg motivasjon for faget, stort fråvær eller mangelfulle kunnskapar og ferdigheiter. Det har også vore trekt fram at ein del av desse elevane treng meir skreddarsydd opplegg. Nokre gonger ligg årsaka innanfor det som skulen kan gjere noko med, andre gonger er det utanforliggjande årsaker. Fokuset til skuleeigar var likevel i stor grad på skulane, og korleis lærarane organiserte og følgde opp ein del av opplæringa, nemleg praksisutplassering i YFF-faget.

I den politiske saka er det det peika på to årsaker til at elevar ikkje får læreplass. Den eine er manglande kapasitet i arbeidslivet, og den andre er at eleven ikkje har vore utplassert i bedrift i YFF. Skuleeigar har i dette prosjektet, som vi har sett i kapittel 4, 5 og 6, valt å ikkje fokusere på elevane og dei moglege årsakene til at ikkje fleire gjennomfører. Kan det vere difor eleven som aktør er fråverande i prosjektet, og korleis skal ein då jobbe med dei som står igjen? Det er viktig å ha gode system for å følgje opp dei elevane som står att utan læreplass etter fullført vg2, men det er kanskje vel så viktig fange opp tidleg dei elevane som vil ha utfordringar med å skaffe seg læreplass, medan dei allereie er i skulen. Prosjektet har utvikla LPR, som er eit register over bedriftsnettverket til skulen og kor elevane har vore utplassert i YFF-faget. Dette registeret blir også brukt til å registrere om eleven vil trenge hjelp til å bli formidlingsklar. Det manglar likevel eit system for å følgje dette opp. Ettersom ein del av desse elevane treng meir skreddarsaum, vil det også kunne vere behov for tettare samarbeid mellom skulen rettleiingstenesta i fylket, og andre støttespelarar som NAV og opplæringskontora.

Skuleeigar kan initiere og ta ansvar for det som skjer i skulen, men for at eleven skal lukkast med å kome gjennom eit opplæringsløp er det fleire aktørar som må involverast, særskilt i overgangen til lære. Ikkje alle elevar er formidlingsklare etter vg2, av ulike årsaker. Vi har ikkje gått inn på kva skulen faktisk gjer med dei som har problem med å komme seg over til lære, men både sluttrapporten og tidlegare forskingsrapportar viser at dei elevane som slit med å kome seg ut i lære har fleire ting til felles. Det handlar ofte om manglande norskkunnskapar, sosial kompetanse eller helseproblem. Vår studie har vist at sjølv om skuleeigar har innført system og verktøy for å auke gjennomføringa, er det dei same elevane som står att utan læreplass. Dette har ikkje endra seg etter prosjektet. Det må derfor arbeidast vidare med laget rundt eleven, som må utvidast frå å gjelde eleven, skulen og bedrifta, til også å inkludere NAV, rettleiingstenesta, opplæringskontor med fleire.

Vi er einige om at «nokon må gjere noko, og kor er nokon?». Kven nokon er handlar om involvering av aktørar i eit prosjekt i samsvar med teori om samskaping i kap. 2.5.

For at ein skal klare å få med dei som skal gjere noko i eit prosjekt, må ein kartleggje kven som er moglege aktørar og lage ein plan for korleis dei skal involverast i arbeidet gjennom heile prosessen. Til sjuande og sist så handlar det om å sjå utviklingsprosjekt i samanheng ut frå ANT jamfør kap. 2.2 og 3.2 og sikre gode prosessar med samskaping etter den nordiske modellen kap. 2.5.

8.4 Spørsmåla vi ikkje stilte

Vi har i vår studie ikkje tatt for oss elevperspektivet. Som nemnt ovanfor er elevane sjølv sagt heilt sentrale aktørar, i og med at det er deira utvikling som er målet og meininga med alt vi gjer i skulen. I prosjektet, vår case, var det gjennomføring og formidling til lære som var i fokus. Det kunne sjølv sagt vore interessant å få inn elevstemmene sjølv om det hadde vore utfordrande av fleire årsaker. Ein er vanlegvis elev i ein kort periode, og har derfor ikkje grunnlag for å samanlikne aktivitetar før, under og etter prosjektet. Vi kunne likevel ved å intervjuje elevar funne ut noko om korleis det er å vere elev, og kva dei meiner trengst for at fleire elevar skal få læreplass. Vidare kunne vi fått kunnskap om korleis dei meiner t.d. YFF-faget skulle vore organisert.

Vi har heller ikkje gått nærare inn på elevar som ikkje kjem seg ut i lære etter prosjektet, er det dei same elevgruppene som før, og korfor eller korfor ikkje?

I vår studie har vi ikkje vore opptatt av å sjå på tal og statistikk for formidling til læreplass før og etter prosjektet. Vi veit ut frå sluttrapporten at talet på elevar som er formidla til læreplass er auka i løpet av prosjektperioden og i etterkant. Vi kan ikkje slå fast om det er prosjektet si fortjeneste at tala har auka eller om det er andre årsaker som spelar inn. Det kunne vore interessant å sjå tal over tid og samanlikne prosjektskulane med andre skular. Det har vore eit auka fokus på yrkesfaga generelt i samfunnet og i media. Det kan tenkjast at dette fokuset kan ha hatt noko å seie for resultatet. Elevgrunnlaget kan ha endra seg i og med at talet på søkjarar til yrkesfag er stigande, og berre det faktum at ein set søkjelyset på ei utfordring kan vere med på ei bevisstgjeriing som i sin tur fører til ei betring.

Etter fylkessamanslåinga i 2020 har ein oppretta rettleiingstenester som skal hjelpe skulane med elevoppfølging og formidling. Skulane sit no med ansvaret for å formidle elevar til læreplass, og elevar som ikkje har fått læreplass om hausten blir sendt i retur til skulane for oppfølging. Det kunne vore interessant å undersøke korleis rettleiingstenesta etter prosjektet arbeider saman med skulane for å hjelpe elevar over til lære. Det kunne også vere interessant å samanlikne formidlingstal før, under og etter prosjektet for dei elevane som står att om hausten.

Effekten av og kvaliteten på translasjonsprosessar er i følgje teori viktig for at ein skal lukkast med utvikling og endring. Det kunne difor vore særst interessant å gå i djupna på særleg leiarar sin translasjonskompetanse og korleis dei brukar denne kompetansen for å oppnå varig og vellukka utvikling. Vi veit frå teori at dette er ein oversett og vanskjøtta kompetanse, men samstundes ein kritisk faktor for suksess.

Det kan tenkjast at ein annan teoretisk optikk kunne gitt andre svar på våre forskings spørsmål og problemstilling. Ei masteroppgåve frå 2021 har studert same prosjekt som vi har i vår case, med eit ulikt teoretisk utgangspunkt og metode, men med same analysestrategi og har fått eit ulikt resultat frå oss. Denne masteroppgåva «Fra uorden til orden» har vi omtala tidlegare under kap. 2.7. Vi meiner at det er ein styrke i vår studie er at den er tru mot aktør-nettverksteoretisk perspektiv både i metode, analyse og forskingsdesign og at vi difor har fått svar på problemstillinga vår som vi kanskje ikkje hadde fått med ei anna tilnærming. Vår studie gir ein innsikt i ulike aktørar si oppleving og perspektiv i eit utviklingsprosjekt og korleis dei ser seg sjølv og si rolle opp mot andre aktørar. Dette gir verdifull informasjon for vidare arbeid med utviklingsprosjekt.

Vi har avgrensa oppgåva vår til å studere prosjektet ut frå ein skule, men det kan tenkjast at ein kunne fått eit anna resultat om ein gjennomførte studien på fleire av prosjektskulane eller ei anna skule med annan skulekultur. Eller låser den sterke styringslogikken i prosjektet aktørane, slik at dei ikkje kan spele ei anna rolle enn den vi har fått fram i våre data? Det er eit ope spørsmål om ein annan logikk kunne ha hatt ein effekt.

8.5 Kva er lurt å tenke på framover?

Skuleeigar har det øvste ansvaret for kvalitet og utvikling i skulen og vil initiere utviklingsprosjekt fleire gonger. Så kva kan ein ta med seg frå vår studie som kan vere lurt for ein skuleeigar å tenke på ved neste korsveg? Den nordiske modellen ligg i ryggraden vår både innanfor arbeidslivet og utanfor. Samskaping, medverknad, trepartssamarbeid og moglegheit for å bli lytta til på tvers av hierarkiske nivå er vesentlege trekk og verdiar.

Ein kan spørje seg korleis eit prosjekt kan bli oppfatta som ein suksess av nokre aktørar og «noko som kom og gjekk» av andre aktørar. Skal ein lære noko av vår studie så må det vere korleis aktørar og nettverka har både det vi har kalla tilsikta og utilsikta performative effektar i eit prosjekt. Ein kan ikkje alltid føresjå korleis aktørar og nettverk blir påverka og påverkar kvarandre. Alle aktørar, både menneskelege og materielle, spelar ei rolle, og læringa skjer i nettverka. Legg ein til rette for involvering av aktørar, samarbeid og skreddarsaum vil ein mest sannsynleg redusere eller dempe den motstanden som kan oppstå. Skuleeigar kan på den måten få med seg profesjonslogikkane som er ute i skulane. For det er ikkje slik at profesjonsutøvarar er immune mot styring og leiing.

Kjelder

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Binderup, T. (2021). *Trivialiteter, forstyrrelser og indikatorer. Ledelse på en skolereform ikke-planlagte/performative effekter. En aktørnettverksteoretisk analyse av de ledelsesformer der bliver til, når skoleledelser arbejder på at oversætte en skolereform tilelvers læring og trivsel* [AarhusUniversitet].
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbranstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa. Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før : kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen* (Bd. SINTEF A23237). SINTEF, Teknologi og samfunn, Teknologiledelse.
- Døving, E., Elstad, B. & Storvik, A. E. (2016). *Profesjon og ledelse*. Fagbokforl.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (2021). Den nasjonale forskningsetiske komiteen. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- From, J. B., Hans; von der Lippe, Giert. (2017). *Gjennomgang av fag- og yrkesopplæringa i Hordaland. Forprosjekt for Hordaland fylkeskommune. September 2016 – september 2017*. https://www.bi.no/forskning/sentre-forskningsgrupper-og-andre-initiativ/senter-for-innovasjon-i-utdanning/prosjekter/#forprosjekt-for-hordaland-fylkeskommune_191595
- Gailmard, S. (2014). *Accountability and Principal-Agent Theory*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199641253.013.0016>
- Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management learning & education*, 4(1), 75-91. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.16132558>
- Glovik, Ø. (2017). Kapittel 13: Eit translasjonsteoretisk perspektiv på kunnskapsleing i skular. I(s. 240-257). Universitetsforlaget.
- Hakestad, M. & Dypevik, I. R. (2021a). *SKOLE6127 - Eksamensoppgåve*. Norges tekniskvitenskapelige universitet - NTNU.
- Hakestad, M. & Dypevik, I. R. (2021b). *SKOLE 6128 - Eksamen oppgåve*. Norges tekniskvitenskapelige universitet - NTNU.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hordaland fylkeskommune. (2016). *Auka gjennomføring i yrkesfaga. Strategiar på kort og lang sikt, ei heilskapleg tilnærming*. (PS 33/2016). Opplæringsavdelinga.
- Hordaland fylkeskommune. (2017). *Løypemelding: Prosjektet "Auka gjennomføring - fleire ut i lære"* (2017/1228-4). F.-O. AVD.
- Hordaland fylkeskommune. (2018). *AUD-rapport 06-18 Evalueringa av prosjektet "Auka gjennomføring - fleire ut i lære" 2016-2019 Delrapport 1 - Skildring av no-situasjon ved prosjektskulane*. i. o. a. Seksjon for forskning. Hordaland Fylkeskommune.
- Hordaland fylkeskommune. (2019). *Sluttrapport prosjekt "Auka gjennomføring - fleire ut i lære"*. Hordaland fylkeskommune.
- Høst, H. (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæring i bedrift* (NIFU rapport;2014-12). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280119>

- 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.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47, 369-381.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social : an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0191622893.001.0001>
- Law, J. (2016). *KP 7. Actor Network Theory and Material Semiotics*. John Wiley & Sons.
- Lien, L.-M. (2021). *Fra uorden til orden. En analyse av yrkesopplæring i Hordaland [NTNU]*.
- Moos, L. (2018). *Når skolen bliver en forretning*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- PriceWaterhouseCoopers. (2009). *Kom Nærmere!* (Sluttrapport fra FoU prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte", Issue. KS.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg. utg.). Hans Reitzels Forl.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforl.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- St.Meld.nr.21, -. *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden*, . Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- St.meld.nr.31, -. *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld.nr.37. (1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. u.-o. f. Kirke- og Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/hvorfor-far-ikke-alle-sokere-lareplass/>
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Utlysingstekst - Yrkesfagleg koordinator

Vedlegg 2: Godkjenning - NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til intervjupersonane

Vedlegg 4: Intervjuguide - Fagopplæringsjef

Vedlegg 5: Intervjuguide – Prosjektleder

Vedlegg 6: Intervjuguide – Assisterande rektor

Vedlegg 7: Intervjuguide – Yrkesfagleg koordinator

Vedlegg 8: Intervjuguide – YFF-lærarar

Hordaland fylkeskommune har som skuleeigar ansvar for vidaregåande opplæring. Opplæringsavdelinga gir vidaregåande opplæring til alle. Målet er å førebu til yrkesliv og høgare utdanning. Vi gir òg opplæring til alle med særskilte behov. Gjennom vidaregåande skular, fagskular, lærlingordning og vaksenopplæring gir vi Hordaland viktig kompetanse. Det vert gitt tilbod om yrkesfagleg utdanning på 32 skular.

Hordaland fylkeskommune har ledig 5 stillingar som rådgjevar/spesialrådgjevar i 100 % prosjektstilling som yrkesfagleg koordinator. Prosjektperioden er 2017 og 2018. Målet med prosjektet er at ein skal få fleire ut i lære. Det vert knytt ein prosjektstilling til kvar av dei fem skulane som er med i prosjektet og arbeidsstad vert på Nye Voss vgs, Årstad vgs, Slåtthaug vgs, Sotra vgs og Stord vgs. **Yrkesfagkoordinatoren vert tilsett på skulen og rapporterer til rektor.** Stillingane kan verte omgjort til faste stillingar.

Yrkesfagleg koordinator skal gjennom systematisk arbeid knyte tettare kontakt mellom skulen og aktuelle bedrifter i regionen med tanke på utplassering av elevar, lærekontraktar og lære kandidatavtalar. Nært samarbeid med skulens leiing, lærarar i programfag og elevtenesta vil vera viktig i arbeidet. Yrkesfagleg koordinator skal vera kontaktperson mellom skule, bedrift og fagopplæringa.

Det vil bli lagt til rette for eit tett samarbeid mellom dei fem yrkesfaglege koordinatorane i fylkeskommunen i prosjektperioden saman med prosjektleiar på fagopplæringskontoret.

Søknad må sendast den enkelte skule.

Arbeidsoppgåver

- **Systematisere og utvikle samarbeidet bedrift - skule**
- Oppsøkende informasjonsvirksomhet mot elevar og bedrifter.
- Knyte kontakt med aktuelle bedrifter i regionen
- Arbeide for å få fleire lærebedrifter og lære plassar i regionen
- I samarbeid med skulen legge til rette for å få elevar utplassert i bedrifter
- Formidle elevar til læreplass
- Støtte elevar i overgangen frå skule til læretid.
- **Deltaking i prosjektgruppe leia av fagopplæringskontoret - få på plass varige strukturar og arbeidsmåtar som kan overførast til andre skular i fylket.**

Kvalifikasjonar

- **Relevant høgskule /universitet utdanning, på bachelornivå.** Personlege eigenskapar for stillinga og særlig relevant erfaring kan kompensere noko for formell utdanning
- God kunnskap om vidaregåande opplæring i skule og bedrift
- **God skriftleg og munnleg framstillingsevne**
- Erfaring frå arbeid med unge
- Erfaring innanfor rettleiing og motivasjonsarbeid
- God IKT-kompetanse

Personlege eigenskapar

- Gode samarbeidsevner
- **Gode relasjons- og kommunikasjonsferdigheter**
- Personen me søker er utadvent, trygg og tydeleg
- Initiativrik
- Utviklingsorientert
- Fleksibel
- Strukturert og ansvarsbevisst

Vi tilbyr

- •Lønn og lønnsutvikling i tråd med Hordaland fylkeskommune sin lønnspolitikk.
- •Gode pensjons- og låneordningar
- •Godt fag- og arbeidsmiljø

Andre opplysningar

- Reiseaktivitet: Du må rekne med å måtte reise noko i samband med jobben og søkjar må disponere egen bil.

Vurdering

Referansenummer

157011

Prosjekttittel

Masteroppgave - Prosjektet "auka gjennomføring fleire ut i lære" ein case studie

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Thomas Dahl

Student

Ingvill Rabben Dypevik

Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

15.10.2021

Type

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 den 15.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-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.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!

Til intervjuguide

Introduksjon:

Dette er eit intervju med prosjektet “Auka gjennomføring - fleire ut i lære” som tema. Intervjuet er eit ledd i datainnsamling til vår masteroppgåve i skuleleiing ved NTNU.

Problemstilling er:

*Fylkeskommunenens rolle i skoleutvikling - kva kan endre praksis i skolen?
Ein studie av eit sentralt initiert utviklingsprosjekt.*

Anonymitet: I behandling av data som kjem fram frå dette intervjuet vil du/de vere anonyme. Du/de vil verte omtala som lærar frå TIP/HO/BY/EL, ass. rektor, YFK eller prosjektleiar, leier for fagopplæringa alt etter kven du er.

Samtykke: De har i forkant av intervju skrive under på ei samtykkeerklæring. Den kan de trekkje tilbake om det er ønskeleg. Informasjon om dette kan de lese i samtykkeerklæringa.

Opptak: Det blir tatt lydopptak med mobil som vert oppbevart på VLFK sin digitale lagringssone (Onedrive). Det er to-trinns pålogging for å få tilgang til filene. Filene med lydopptak av intervju vil bli sletta etter godkjent masteroppgåve. Informasjon om prosjektet er registrert og godkjend av NSD.

Struktur:

Til gruppeintervju: Intervju vil bli styrt av forskar. Tema er gitt på førehand til intervjupersonane. Ønskjer du å ta ordet må du rekkje opp handa og kan snakke på signal frå forskar. Snakkar du utan å ha fått ordet vil forskar stoppe deg. Oppfølgingsspørsmål, utdjupande spørsmål og oppklarande spørsmål vil variere ut frå informasjon og problematikk som kjem fram under intervjuet, og for å klargjere intervjupersonane sine meningar.

Tid: 45 min til maks 1 time.

Intervjuguide – individuelt intervju

Fagopplæringsjef i tidlegare HFK

Introduksjon

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|-------------------------------------|-------------------------|
| Navn Torbjørn Mjelstad | | |
| Stilling Rektor, Fagskulen i Vestland | | Dåverande fagoppl. sjef |
| Kan du fortelje litt om bakgrunnen til prosjektet? | | |
| Kven tok initiativ til prosjektet? | Når vart du involvert i prosjektet? | |
| Kan du kort fortelje om di rolle og mandat i prosjektet «auka-gjennomføring fleire ut i lære» | | |
| Kan du seie noko om di erfaring/kjennskap med YFF-faget før prosjektet. | | |
| Kan du seie noko om YFF sin plass i opplæringsløpet | | |
| Kven tenkjer du har ansvar for at elevane får læreplass? | | |
| Kva er viktig for skuleeigar? Kva har skuleeigar hatt fokus på? Har det endret seg? Kva har de jobba spesielt med? | | |

Oppstart

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|-----------|
| Kva for arbeidsoppgåver hadde du i oppstarten av prosjektet? | Var nokre av oppgåvane meir utfordrande enn andre og kvifor? | |
| Kan du fortelje litt om forventningar dine til prosjektet Ag-fl? | | |
| Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | | |
| Korleis blei deltakarskulane plukka ut til prosjektet? | Kven valde ut skulane? | |

| | | |
|--|---|---|
| Opplevde du at skulane hadde behov for eit slikt prosjekt? | | |
| Korleis blei prosjektet presentert på og for dei ulike skulane? | | |
| Korleis opplevde du at prosjektet vart tatt imot av skulane? | | |
| Korleis opplevde du forventningane frå dei ulike aktørane ? (YFK, prosjektleiar, rektor, omrpdeleiar, styringsgruppa, næringslivet, politisk nivå) | Opplevde du at desse forventningane endra seg gjennom prosjektet? | Vi må kanskje forklare kven vi meiner er ulike aktørar. |
| | | |
| | | |

Samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|---|
| Korleis vart du tatt imot av dei ulike skulane? | | |
| Kan du seie noko om dine erfaringar med samarbeid med dei ulike aktørane i prosjektet: | Kven har vore viktigast og kva har dei ulike aktørane bidratt med? Korleis blir dei ulike aktørane involverte? Kven er dei sentrale aktørane? | Fagopplærings sjefen si rolle i høve til dei andre aktørane. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Politisk nivå • Næringslivet • Toppleiargruppa • Styringsgruppa • Prosjektgruppa • YFK • Leiargruppa • YFF-lærarane | | |
| Kan du seie noko generelt om samarbeid mellom dei ulike aktørane i prosjektet. | | |
| Korleis opplevde du at skulane sin motivasjon for prosjektet var før, under og etter. | | |
| Opplevde du nokre utfordringar i di rolle som fagopplærings sjef? | Samarbeid, relasjonar, utføring av arbeidsoppgåver, kommunikasjon og informasjon | |

System - aktivitetar

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|---|---|
| Kan du seie noko om leveansekrav og -mål i prosjektet? | Kven la desse føringane for prosjektet? | Kva er drivarane i prosjektet? |
| Kan du seie noko om utvikling av dei ulike systema knytte til prosjektet? | Kven utvikla og kor kom ideane frå? Virkemidler i prosjekt representerer: Planarbeid, formalisering, møteplasser. | Styringsdokumenta beskriv at det skal utviklast system for oppfølging |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formidlingsplan | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Yrkesfagdag | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplasskonferanse | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Kontrakt – felles retningslinjer for YFF. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Intensjonsavtale | | Informasjon og skjema ut til bedrifter |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplassrekneskap | | |
| Korleis vart desse systema innført i skulen? Gir desse virkemidla noko rom for læring og utvikling? | Var lærarane involvert i utvikling av dei ulike aktivitetane? | |
| Korleis vart desse systema mottatt av dei ulike aktørane? | | |
| Korleis blei brukarmedvirkning ivaretatt i prosjektet? | Veit du noko om medvirkning og dialog | Medverknad, eigarskap, samarbeid, dialog, god tone |
| Ut frå ditt perspektiv, kan du seie noko om nytteverdien av desse systema. | | |
| | | |

Etter prosjektet

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|------------------------|-----------|
| Kan du sjå ei varig endring på systemnivå av prosjektet? | Effekt, leveranssmål | |
| Har skulane endra syn på det fireårige løpet? | Korleis merkar du det? | |
| Har andre aktørar endra syn på det fireårige løpet? | Korleis merkar du det? | |
| Har prosjektet ført til at skulen tek større ansvar for å få elevane ut i lære? | På kva måte? | |
| Kva tenkjer du at har vore utfordringar i prosjektet? | Kvifor tenkjer du det? | |

| | | |
|--|--|--|
| Kva tenkjer du har vore suksessfaktorar? | | |
| Kva meiner du har hatt mest å seie for resultatet til prosjektet. | | |
| Har prosjektet lukkast med målsetnaden? | | |
| | | |
| | | |

Intervjuguide – individuelt intervju

Leder for prosjektgruppen

Introduksjon

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--|-----------|
| Navn | | |
| Stilling | | |
| Kan du fortelje litt om bakgrunnen til prosjektet? | | |
| Korleis kom du inn i prosjektet Ag-fl? | Når vart du involvert i prosjektet? | |
| Kan du kort fortelje om di rolle og mandat i prosjektet «auka-gjennomføring fleire ut i lære» | | |
| Kan du seie noko om di erfaring/kjennskap med YFF-faget før prosjektet. | | |
| Kan du seie noko om YFF sin plass i opplæringsløpet | | |
| Kven tenkjer du har ansvar for at elevane får læreplass? | Kva er viktig for skuleeigar? Kva har skuleeigar hatt fokus på? Har det endret seg? Kva har de jobba spesielt med? | |
| | | |

Oppstart

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|-----------|
| Kva for arbeidsoppgåver hadde du i prosjektet? Endra desse seg undervegs? | Var nokre av oppgåvane meir utfordrande enn andre og kvifor? | |
| Kan du fortelje litt om forventningar dine til prosjektet Ag-fl? | | |
| Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | | |
| Korleis blei deltakarskulane plukka ut til prosjektet? | Kven valde ut skulane? | |
| Opplevde du at skulane hadde behov for eit slikt prosjekt? | | |

| | | |
|---|---|--|
| Korleis blei prosjektet presentert på og for dei ulike skulane? | | |
| Korleis opplevde du at prosjektet vart tatt imot av skulane? | | |
| Korleis opplevde du forventningane frå dei ulike aktørane ved skulen? | Opplevde du at desse forventningane endra seg gjennom prosjektet. | |
| | | |
| | | |

Samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|--|
| Korleis vart du tatt imot av dei ulike skulen? | | |
| Kan du seie noko om dine erfaringar med samarbeid med dei ulike aktørane i prosjektet: | Kven har vore viktigast og kva har dei ulike aktørane bidratt med? | Prosjektleder si rolle i høve til dei andre aktørane. |
| • Styringsgruppa | | |
| • Prosjektgruppa | | |
| • YFK | | |
| • Leiargruppa | | |
| • YFF-lærarane | | |
| Kan du seie noko generelt om samarbeid mellom dei ulike aktørane i prosjektet. | | |
| Korleis opplevde du at skulane sin motivasjon for prosjektet var før, under og etter. | | |
| Opplevde du nokre utfordringar i di rolle som prosjektleder? | Samarbeid, relasjonar, utføring av arbeidsoppgåver, kommunikasjon og informasjon | |

System - aktivitetar

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|---|-----------|
| Kan du seie noko om utvikling av system og aktivitetar knytte til prosjektet? | Kven utvikla og kor kom ideane frå? Virkemidler i prosjekt representerer: Planarbeid, formalisering, møteplasser. Gir desse virkemidla noko rom for læring og utvikling? | |

| | | |
|---|--|--|
| | | |
| • Formidlingsplan | | |
| • Yrkesfagdag | | |
| • Læreplasskonferanse | | |
| • Kontrakt – felles retningslinjer for YFF. | | |
| • Intensjonsavtale | | Informasjon og skjema ut til bedrifter |
| • Læreplassrekneskap | | |
| Korleis vart desse systema innført i skulen? | Var lærarane involvert i utvikling av dei ulike aktivitetane? Kva er drivarane i prosjektet? Korleis blir dei ulike aktørane involverte? Kven er dei sentrale aktørane? | |
| Korleis vart desse systema mottatt av dei ulike aktørane? | | |
| Korleis ble brukarmedvirkning ivare tatt i prosjektet? | | Medverknad, eigarskap, samarbeid, dialog, god tone |
| Ut frå prosjektleiar sitt perspektiv, kan du seie noko om nytteverdien av desse systema. | | |
| | | |

Etter prosjektet

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|---------------------------------------|-----------|
| Kan du sjå ei endring i utøving av YFF på skulane? | Utplassering, oppfølging og vurdering | |
| Har skulane endra syn på det fireårige løpet? | Både YFF-lærarane og leiargruppa. | |
| | | |
| Har prosjektet ført til at skulen tek større ansvar for å få elevane ut i lære? | | |
| Kva tenkjer du at har vore utfordringar i prosjektet? | Kvifor tenkjer du det? | |
| Kva tenkjer du har vore suksessfaktorar ? | | |
| Kva meiner du har hatt mest å seie for resultatet til prosjektet. | | |
| Har prosjektet lukkast med målsetnaden? | | |
| | | |
| | | |

Intervjuguide – individuelt intervju

Ass.Rektor - Representant for ledergruppen ved Slåtthaug vgs

Introduksjon

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|-----------|
| Navn | | |
| Stilling | Har du hatt lederstilling ved Slåtthaug vgs lenge? | |
| Kan du fortelje litt om bakgrunnen til prosjektet? | | |
| Kan du fortelje om di rolle og mandat i prosjektet «auka-gjennomføring fleire ut i lære» | | |
| Kan du seie noko om di erfaring som leiar med YFF-faget før prosjektet. | | |
| Kan du seie noko om YFF sin plass i opplæringsløpet | | |
| Kven tenkjer du har ansvar for at elevane får læreplass? | Kva er viktig for skulen? Hva har skulen hatt fokus på? Har det endret seg? Kva har de jobba spesielt med? | |
| | | |

Før prosjektet - leiarperspektiv

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--|-----------|
| Kan du fortelje om korleis utplassering/praksis i YFF ved skulen var organisert før prosjektet? | Er elevane ute i periodar? Kor mange dagar er dei ute i bedrift? Har det vært noko læring frå andre skular? Noko system for å vurdere kva som fungerer godt eller ikke? Har det vore eit fokusområde for skulen? Kven var de sentrale aktørene i arbeidet? | |
| Kven skaffa elevane praksisplass? | | |
| Var det utfordrande å få alle elevane ut i praksis og kvifor? | Kva gjer det med dei elevane som du ikkje klarar å ut i bedrift? | |

| | | |
|---|----------------------------------|--|
| Kva gjorde skulen med dei elevane som de ikkje klarte å få ut i bedrift? | Korleis var oppfølging av desse. | |
| Korleis vurderer du at oppfølginga av elevane i praksis vart gjennomført? | | |
| Korleis fekk elevane dokumentert kompetanseutviklinga si i faget? | | |
| Kan du seie noko om vurderingspraksis av utplassering i YFF. | | |
| | | |

Oppstart

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|---|--|
| Korleis vart du som leiar involvert i prosjektet? | Kven informerte deg og kva type informasjon fekk du? | |
| Når fekk du informasjon om deltaking i prosjektet? | | |
| Kva var di rolle i prosjektet? | | |
| Kan du fortelje litt om forventningar dine til prosjektet Ag-fl? | Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | |
| Kan du seie noko om forventningane dine til YFK? | YFK sin rolle og YFK sine arbeidsoppgåver. | |
| Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | | |
| Opplevde du at skulen hadde behov for eit slikt prosjekt? | | |
| Kven informerte lærarane om prosjektet og målsetnaden til prosjektet? | | Translasjon, få med seg dei ulike deltakarane til å sjå behov. |

Samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--------------------|--|
| Kan du seie noko om dine erfaringar med samarbeid med dei ulike aktørane i prosjektet: | | Stig si rolle i høve til dei andre aktørane. |
| • Prosjektleder | | |
| • prosjektgruppa | | |
| • YFK | | |
| • Leiargruppa | | |

| | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • YFF-lærarane | | |
| Kan du seie noko generelt om samarbeid mellom dei ulike aktørane i prosjektet. | | |
| Korleis opplevde du at YFF-lærarane sin motivasjon for prosjektet var før, under og etter. | | |

System - aktivitetar

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--|--|
| Kan du seie noko om korleis du vurderer nytteverdien og bruk av desse system utvikla under prosjekt perioden: | Virkemidler i prosjekt representerer: Planarbeid, formalisering, møteplasser. Gir desse virkemidla noko rom for læring og utvikling? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formidlingsplan | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Yrkesfagdag | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplasskonferanse | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Kontrakt – felles retningslinjer for YFF. | | Informasjon og skjema ut til bedriftar |
| <ul style="list-style-type: none"> • Intensjonsavtale | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplassrekneskap | | |
| | | |
| Korleis vart desse systema innført i skulen? | Var lærarane involvert i utvikling av dei ulike aktivitetane? | |
| Korleis vart desse systema mottatt av dei ulike aktørane? | | |
| Korleis brukar de desse systema i dag? | Brukar de alle systema, hvis de ikkje brukar alle kvifor? | |

Etter prosjektet

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|---------------------------------------|-----------|
| Kan du sjå ei endring i utøving av YFF? | Utplassering, oppfølging og vurdering | |
| Har skulen endra syn på det fireårige løpet? | Både YFF-lærarane og leiargruppa. | |
| Har prosjektet ført til at skulen tek større ansvar for å få elevane ut i lære? | | |

| | | |
|--|------------------------|--------------------------------|
| Opplever du at dette prosjektet er eit pedagogisk utviklingsprosjekt for skulen? | Kvifor tenkjer du det? | |
| Kva for læring ligg i prosjektet for dei ulike aktørane? | | Kva har vi lært av prosjektet? |
| Kva meiner du har hatt mest å seie for resultatet til prosjektet. | | |
| Tenkjer at prosjektet var vellykka? | Kvifor? | |

Intervjuguide – individuelt intervju

Yrkesfagligkoordinator ved Slåtthaug vgs.

Introduksjon

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--|-----------|
| Navn | | |
| Stilling | | |
| Korleis kom du inn i prosjektet Ag-fl? | | |
| Kan du kort fortelje om di rolle og mandat i prosjektet «auka-gjennomføring fleire ut i lære» | | |
| Kan du seie noko om di erfaring/kjennskap med YFF-faget før prosjektet. | | |
| Kan du seie noko om YFF sin plass i opplæringsløpet | | |
| Kven tenkjer du har ansvar for at elevane får læreplass? | Kva er viktig for skulen? Hva har skulen hatt fokus på? Har det endret seg? Kva har de jobba spesielt med? | |
| | | |

Oppstart

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--|-----------|
| Kva for arbeidsoppgåver hadde du i prosjektet? Endra desse seg undervegs? | Var nokre av oppgåvane meir utfordrande enn andre og kvifor? | |
| Kan du fortelje litt om forventningar dine til prosjektet Ag-fl? | | |
| Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | | |
| Opplevde du at skulen hadde behov for eit slikt prosjekt? | | |
| Korleis vart du tatt imot av skulen? | | |

| | | |
|---|--|--|
| Korleis opplevde du forventningane frå dei ulike aktørane ved skulen? | Opplevde du at desse forventningane endra seg gjennom prosjektet. | |
| | Korleis du arbeidde for å få andre aktørar til å forstå mandatet og intensjonen til prosjektet | Translasjon, få med seg dei ulike deltakarane til å sjå behov. |

Samarbeidserfaringar og relasjonar til dei ulike aktørane

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|---|---|
| Kan du seie noko om dine erfaringar med samarbeid med dei ulike aktørane i prosjektet: | | YFK si rolle i høve til dei andre aktørane. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Prosjektleder • prosjektgruppa • Leiargruppa • YFF-lærarane | | |
| Kan du seie noko generelt om samarbeid mellom dei ulike aktørane i prosjektet. | Kva tenkjer du er driverne i prosjektet? Korleis blir dei ulike aktørane involverte? Kven er dei sentrale aktørane? | |
| Korleis opplevde du at YFF-lærarane sin motivasjon for prosjektet var før, under og etter. | | |
| Opplevde du nokre utfordringar i di rolle som YFK? | Samarbeid, relasjonar, utføring av arbeidsoppgåver, kommunikasjon og informasjon | |

System - aktivitetar

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|---|-----------|
| Kan du seie noko om utvikling av system og aktivitetar knytte til prosjektet? | Kven utvikla og kor kom ideane frå? Kven har vore viktigast og kva har dei ulike aktørane bidratt med? Virkemidler i prosjekt representerer: Planarbeid, formalisering, møteplasser. Gir desse virkemidla noko rom for læring og utvikling? | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formidlingsplan • Yrkesfagdag • Læreplasskonferanse | | |

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kontrakt – felles retningslinjer for YFF. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Intensjonsavtale | | Informasjon og skjema ut til bedrifter |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplassrekneskap | | |
| Korleis vart desse systema innført i skulen? | Var lærarane involvert i utvikling av dei ulike aktivitetane? | |
| Korleis vart desse systema mottatt av dei ulike aktørane? | | |
| Ut frå YFK sitt perspektiv, kan du seie noko om nytteverdien av desse systema. | | |
| | | |
| | | |

Etter prosjektet

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--|-------------------------------|
| Kan du sjå ei endring i utøving av YFF på skulen? | Utplassering, oppfølging og vurdering | |
| Har skulen endra syn på det fireårige løpet? | Både YFF-lærarane og leiargruppa. | |
| Har prosjektet ført til at skulen tek større ansvar for å få elevane ut i lære? | | |
| Kva tenkjer du at har vore utfordringar i prosjektet? | Kvifor tenkjer du det? Ser du nokre fallgruver i eit slikt prosjekt | Overførbart, læring for andre |
| Kva tenkjer du har vore suksessfaktorar? | | |
| Kva meiner du har hatt mest å seie for resultatet til prosjektet. | | |
| Har prosjektet lukkast med målsetnaden? | | |
| | | |
| | | |

Intervjuguide – Gruppe

4 stk

HO – BY – EL – TIP

Introduksjon

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|---|
| Navn | Avdeling og antall år du har jobbet ved SLV og i skoleverket | Runde, ein etter ein har ordet. Runde to viss ein kjem på noko |
| Kan du seie noko om di erfaring med YFF- faget før prosjektet. | | Runde |
| Kan du seie noko om YFF sin plass i opplæringsløpet | | Runde |
| Kven tenkjer du har ansvar for at elevane får læreplass? | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Før prosjektet

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|--------------|
| Kan du fortelje om korleis utplassering/praksis i YFF ved di avdeling var organisert før prosjektet? | Er elevane ute i periodar? Kor mange dagar er dei ute i bedrift. | Runde |
| Kven skaffa elevane praksisplass? | | |
| Var det utfordrande å få alle elevane ut i praksis og kvifor? | Kva gjer det med dei elevane som du ikkje klarar å ut i bedrift? | Runde |
| Kva gjorde de med dei elevane som de ikkje klarte å få ut i bedrift? | Korleis var oppfølging av desse. | |
| Korleis var oppfølging av elevane då dei er ute? | | Runde |
| Korleis fekk elevane dokumentert kompetanseutviklinga si i faget? | | |
| Vurderingspraksis av utplassing i YFF. Kan du seie noko om dette? | | |
| | | |

Oppstart av prosjektet

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|---|--------------|
| Korleis fekk de informasjon om prosjektet? | Kven informerte? | Fritt |
| Når fekk de informasjon om deltaking i prosjektet? | | |
| Kan du fortelje litt om forventningar dine til prosjektet Ag-fl? | Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | Runde |
| Kan du seie noko om forventningane dine til YFK? | YFK sin rolle og YFK sine arbeidsoppgåver. | |
| Kan du fortelje om desse forventningane endra seg gjennom prosjektet og kvifor? | | |
| Opplvde de at skulen og di avdeling hadde behov for eit slikt prosjekt? | | Fritt |
| | | |

System

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|---|---------------------|
| Kan de seie noko om korleis de vurderer nytteverdien og bruk av desse systema og aktivitetane utvikla under prosjekt perioden: | Virkemidler i prosjekt representerer: Planarbeid, formalisering, møteplasser. Gir desse virkemidla noko rom for læring og utvikling? | Runde på alt |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formidlingsplan | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Yrkesfagdag | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplasskonferanse | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Kontrakt - skjema | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Intensjonsavtale | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Læreplassrekneskap | | |
| Korleis brukar de desse systema og aktivitetane i dag? | Brukar de alle systema, hvis de ikkje brukar alle kvifor? | Fritt |

Praksis etter prosjektet- Nå situasjon

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|--|--|--------------|
| Kan du fortelje om utplassering/praksis i YFF er endra etter prosjektet? | Korleis er organiseringa i dag? Er elevane ute i periodar? Kor mange dagar er dei ute i bedrift. | Runde |
| Kven skaffar elevane praksis plass? | | Runde |
| Er det utfordrande å få alle elevane ut i praksis og kvifor? | | |

| | | |
|--|----------------------|--------------|
| Kva gjer det med dei elevane som du ikkje klarar å ut i bedrift? | Oppfølging av desse. | Runde |
| Oppfølging av elevane når dei er ute? | | |
| Korleis får elevane dokumentert kompetanseutviklinga si i faget? | | |
| | | |
| | | |

Erfaringar

| Spørsmål | Utdypende spørsmål | kommentar |
|---|--------------------|--------------|
| Kva trur du målsetnaden med prosjektet var? | | Runde |
| Korleis opplevde de at lærarane kunne medverke i prosjektet? | | Runde |
| | | |
| Kan du seie noko om korleis prosjektet har endra måten du underviser i YFF-faget? | | Runde |
| Har prosjektet hatt noko å seie for samarbeid mellom YFF-lærarane på avdelinga og ved skulen? | | Runde |
| I kva grad trur du eit slikt prosjekt kan bidra til at fleire får læreplass? | | Fritt |
| Har du andre erfaringar du ønskjer å dele? | | Fritt |

