



Fasthet i det sentrale-romslighet i det perifere og kjærlighet i alt

**Hva ser Solborg yrkesfaglige skole som suksessfaktorer
for å hindre drop outs for gutter i risikozonen?**

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram:

Master i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse

Navn på kandidat: Rikke Valen

Juni 2015

Forord:

I 2007 ble jeg midlertidig ansatt i 100% stilling, som miljøterapeut gjennom et pilotprosjekt ved en yrkesfaglig skole på Østlandet. Pilotprosjektet hadde til hensikt å vare i to år. Formålet med stillingen var å igangsette ulike forebyggende tiltak med intensjon om å fremme læringsmiljøet ved skolen til det bedre, i lys av drop out problematikken. 8 år er etter er jeg fortsatt ansatt, men i dag jobber jeg også som rådgiver ved skolen.

Friskt i minne kan jeg huske at våren 2008 ble det arrangert en personaltur for å operasjonalisere satsningsområdet «*læreren som leder*» ved skolen, da med rektor som foredragsholder. Med et svært inspirerende foredrag, fikk vi innprentet teoretisk forankring gjennom Aurelius Augustin «Fasthet i det sentrale, romslighet det perifere og kjærlighet i alt» I lys av Filosofien til Augustin ønsker jeg å synliggjøre konkrete tiltak som gradvis har blitt implementert og operasjonalisert for å redusere drop out ved skolen. Skolens overordna kjøreregler og praksis, anser jeg som suksessfaktorer, særlig for gutter ved skolen. Mine erfaringer bærer preg av en tydelig, inspirerende og handlekraftig ledelse. Skolen har oppnådd gode resultater, til tross for ulike elevforutsetninger

I disse dager er skolen jeg jobber ved i en omstruktureringsfase, da to skoler er slått sammen. Det synes jeg er spennende og utfordrende. Ny leder, nye og gamle kollegaer og nye muligheter.

Jeg vil rette en ekstra takk til avtroppende rektor Reidun Brokke, en fantastisk, dyktig og kunnskapsrik leder. Du har vært til stor inspirasjon gjennom syv lærerike og morsomme år. Jeg savner til stadig latteren din på personalrommet. Jeg ønsker også å takke Inger Oddnes som min tidligere nærmeste sjef og min nåværende sjef Anne Lene Sørø Olsen for mange konstruktive samtaler og ikke minst deres positive påvirkning til at jeg fikk studere. Endelig er jeg ferdig, en antagelse tilsier at både dere og skolen er glad for det. Videre vil jeg takke mine kollegaer som tok seg tid til å bidra som informanter, slik at jeg faktisk kunne skrive ferdig masteroppgaven.

Takk til Inge Vinje for din tålmodighet og Guro Kylling som jeg har studert med i fire år og som vært en positiv sparrings partner under hele studiet. Sist men definitivt ikke minst, takk til alle barna i huset og min samboer for at dere orket en super egoistisk kvinne i huset de siste to måneder av mine studier.

Juni 2015: Rikke Valen

Sammendrag:

Tema i denne masteroppgaven er suksessfaktorer som har redusert drop outs på en yrkesfaglig videregående skole på Østlandet. Skolen jeg har valgt å forske på kan vise til positive resultater for gutter i risikozonen. Jeg har valgt å avgrense forskningen med utgangspunkt i gutter som går på linjene Teknikk og industriell produksjon og Restaurant og matfag. Skolen har tidligere hatt en høy andel elever som søker på særskilt opplæringsløp. Inntakskarakterene har generelt til dels vært lave, det har ført til at skolen i stor grad har måttet omstille seg, for å kunne møte denne elevgruppen.

Problemstillingen i denne oppgave lyder som følgende: «Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikozonen?»

I denne undersøkelsen har jeg benyttet kvalitativ forskningsdesign med semistrukturert intervju og fokusgruppe intervju som metode. Jeg intervjuet rektor og tre avdelingsledere ved skolen, samt at jeg har intervjuet tre lærere og en rådgiver som inntar ulike roller i skolehverdagen.

Suksessfaktorene synes å bære preg av en verditenkende ledelse med en solid pedagogisk plattform med en synlig forankret visjon. «**Alle elever ved skolen skal regelmessig oppleve gleden av å lykkes faglig og sosialt, individuelt og i grupper**» Rektors inspirasjon gjennom Augustin sin grunnfilosofi: «**fasthet i det sentrale, frihet i det perifere og kjærlighet i alt**» kan synes å gjennomsyre all praksis ved skolen. Ledelsen fremstår som legitim, med felles ståsted og klare forventninger til den øvrige personalgruppa. Aksept for det å være leder og gjensidig tillit mellom ledelse og personalet viser seg å være en gulrot i organisasjonen.

Suksessfaktorer som viser seg å være gjeldende ved skolen, i møte med gutter i risikozonen er «tett på». Det innebærer ikke bare at det er lærere og assistenter som er «tett på» elever. Ved Solborg skole er «tett på» noe som gjenspeiler hele skolens praksis. Funnene viser til en rektor som er «tett på» studieledere og avdelingslederne som igjen er «tett på» lærere, miljøarbeider og assistenter som igjen er «tett på» i læringsmiljøet. Samt at rådgiver og lærere er «tett på» elevmassen fra oppstart. Skolen er ute i god tid før oppstart av nytt skoleår med utdeling av ressurser, der det synes å være mest behov. I tillegg praktiseres det med høy grad av to-lærer system med hyppig bruk av assistenter.

Skolen bærer preg av et personale med et svært positivt elevsyn. Det er primært fokus på praksisnær undervisning og TPO, men med klare forventninger til elevmassen om deres

tilstedeværelse på skolen. «Vurdering for læring» har også vært en effektiv strategi i tilknytning til elevenes læring og utvikling.

Organisasjonen gjennomfører et unikt læringsmiljø både blant elever og personale. Det å bli sett og skolens størrelse kan synes å ha en betydning for guttenes trivsel ved skolen.

Kompetente og løsningsorienterte medarbeidere viser et positivt syn på delingskultur. En annen suksessfaktor synes å være samarbeidet mellom fellesfaglærere og programfaglærere tilhørende samme avdeling med felles arbeidsrom ved skolen.

Innhold

1.0 Innledning.....	6
1.1 Begrunnelse for valg av Problemstilling med underproblemstillinger:.....	6
1.2 Begrepsavklaring og avgrensing	8
2.0 Teoretisk grunnlag:.....	9
2.1 Styringsdokumenter	10
2.2 Skoleforskning med suksessfaktorer	13
2.3 Drop out tendenser	16
2.4 Ledelse i en lærende organisasjon	18
2.5 Rektorrollen.....	21
2.6 Lærerrollen:.....	22
2.6.1 Lærerens praksis i lys av Konstruktivist læringssyn og elevers selvoppfatning:	25
3.0 Metode	27
3.1 Metodisk tilnærming	29
3.1.1 Kvalitativ forskningsintervju:.....	30
3.2 Forskningsprosessen	31
3.2.1 Utvalg av informanter	32
3.2.2 Intervjuguide	33
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene:	33
3.2.4 Transkribering og kategorisering:.....	36
3.2.5 Analyse og tolking av datamaterialet:.....	37
3.3 Forskerrollen	40
3.4 Forskningsetisk refleksjon:	41
3.5 Drøfting av validitet og reliabilitet:	42
4.0 Presentasjon av Data:.....	43
4.1 Hva tror du er årsaken til at gutter dropper ut av videregående skole?	44
4.2 Funn.....	45
4.3 Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikosonen - funn ...	45
4.4 Hvilke strategier har lærerne lyktes med i møte med gutter i risikosonen- funn	50
4.5 Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikosonen blir verdsatt- funn	56
5.0 Drøfting	59
5.1 Drøfting av funn relatert til drop out tendenser	60
5.2 Drøfting av forskningsspørsmålene:	65
5.3 Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?.....	65
5.4 Hvilke strategier har læreren lyktes med i møte med gutter i risikosonen?	71
5.5 Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikosonen blir verdsatt?	75

6.0 Avsluttende refleksjon	78
Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1 Intervjuguide fokusgruppeintervju.....	83
Vedlegg 2 Intervjuguide semistrukturert intervju.....	84
Vedlegg 3 Informert samtykkeerklæring.....	85

1.0 Innledning

En studie fra statistisk sentralbyrå 2007-2012 viser at andelen drop out i den videregående skole på landsbasis er i overkant av 30 % og høyest blant gutter på yrkesfaglige videregående skoler. Dette er en tankevekker. Det viser seg og at det er en høyere andel elever som går på Teknikk-og industriell produksjon og Restaurant- og matfag, som er forsinket i sitt utdanningsløp(Markussen, Sandberg, & Lødding, 2008).

Statistikken ved skolen jeg har valgt å skrive om, viser høy grad av gjennomføring ved avdeling Teknikk og industriell produksjon og Restaurant og matfag. Statistikken siste fem år viser at drop out på Teknikk og industriell produksjon har et snitt på 7,1 %. Mens på Restaurant og matfag er det en drop out på 10,3 %. Statistikken er basert på elevenes gjennomføringsgrad i løpet av de to årene elevene går i skole. Det kan synes som det er noen ujevnheter i statistikken ved skolen. Erfaring tilsier at dette kan være kull avhengig.

Drop out problematikken har skapt hodebry for politikere og har blitt et samfunnsproblem. Forskning viser at noen grupper elever er mer utsatt enn andre:

«Grupper som generelt sett har høyere risiko for ikke å gjennomføre videregående opplæring er elever med svake grunnskolekarakterer, elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetsspråklige elever med manglende norskkunnskap og yrkesfagelever med dårlige grunnferdigheter» (Dybd, 2010)

Skoler som lykkes i møte med denne elevgruppen, har ofte en proaktiv tilnærming. Det innebærer at ledelsen er nytenkende og løsningsorientert. En ledelse med det øvrige personalet som fremmer en praksis med kjærlighet i alt, er ofte i stand til å takle morgendagens utfordringer eller endringer (Bjørnsrud, 2009).

Dilemmaer i en proaktiv skole kan være hvilke tiltak og strategier som bør legges vekt på. Dette for å imøtekomme prinsippet om tilpasset opplæring i lys av drop out problematikken. Erfaring, forskning og innhentet data viser at tålmodighet med et langsiktig tidsperspektiv er nødvendig, dersom skolen skal kunne lykkes med en ny generasjon elever(Fullan, 2001).

1.1 Begrunnelse for valg av Problemstilling med underproblemstillinger:

Nye utfordringer som kultursammensetninger, digitale verktøy, elevrettigheter, læringsmål og fokus på elevenes tilstedeværelse, fører det til at skolen i større grad må omstille seg i takt med samfunnsutviklingen. Samtidig må skolen evne å møte elever med ulike utgangspunkt.

Før jeg begynte å skrive på denne masteroppgaven var jeg noe ambivalent med tanke problemstillingen i denne oppgaven. Jeg har ofte stilt meg spørsmålet om det er riktig at «alle» elever fra ungdomsskolen skal rett over i videregående skole. I lys av min yrkesstatus har jeg ulike erfaringer med elever som sliter med å tilpasse seg normer, regler og nye forventninger som elevene møter når de begynner på videregående skole. Det kan synes som flere elever opplever at overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, rett og slett blir for brå. Kunnskapssamfunnet stiller krav til utdanning og det er mye fokus på elever som ikke gjennomfører videregående skole. Jeg har erfart at elever som har en turbulent skolebakgrunn, noen elever mot alle odds, faktisk får et positivt løft på videregående skole. I denne sammenheng bør det nevnes at skolen jeg skal skrive om er en yrkesfaglig skole.

Det er utført mange forskningsstudier som belyser årsaker til at elever dropper ut av videregående skole(Markussen, 2011). Min inspirasjon for å skrive om dette tema er basert på mange positive opplevelser i møte med elever og særlig gutter i risikosonen. Det kan være ulike grunner til at elever opplever mestring og får positive opplevelser i en skolehverdag. Selv er jeg ansatt ved skolen jeg skal skrive om. Jeg finner det derfor svært interessant å se nærmere på hvilke suksessfaktorer som rektor, avdelingsledere, rådgiver, kontaktlærere og programfaglærere ved denne skolen hevder har vært sentrale for og lykkes med gutter i risikosonen.

Undersøkelsen er avgrenset og vil primært være rettet mot linjen Teknikk og industriell produksjon og Restaurant og matfag. Skolen har oppnådd positive resultater for gutter i risikosonen ved disse linjene. Formålet med denne masteroppgaven blir å fremme enkle og effektive tiltak og gode strategier som kan ha årsakssammenhenger til at gutter i risikosonen gjennomfører sitt utdanningsløp ved denne skolen.

Hvordan ledelsen ved skolen har distribuert sin virksomhet og tilrettelagt for delingskultur, påvirker ofte holdninger innad i personalet. Ledelsens pedagogiske praksis synliggjøres ofte gjennom skolens kulturelle kontekst, og veier ofte tyngst for personalets motivasjon og prioriteringer i skolehverdagen(Spillane, 2006).

Min problemstilling lyder som følgende:

Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?

Underproblemstillinger:

- Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for elever i risikosonen?
- Hvilke strategier har læreren lykket med i møte med gutter i risikosonen?
- Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikosonen blir verdsatt?

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Drop out: anser jeg synonymt med frafall. I følge Markussen m.fl. (2008) knyttes drop out/frafall til elever som har påbegynt sitt utdanningsløp, men som ikke gjennomfører/fullfører videregående skole. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å benytte begrepet drop out som et fellesbegrep for ungdom som ikke gjennomfører videregående utdanningsløp, uavhengig av årsaksforhold. Gjennomføringsgrad omhandler de elevene som fullfører videregående skole på normert tid (tre år). På yrkesfag er det normale to år i skole og to år som læring. Imidlertid vil jeg i denne masteroppgaven vektlegge de årene eleven er i skole og ikke i læring. I Norge gjelder ungdomsretten for fem år etter overgangen mellom grunnskolen og videregående. Elever kan ta permisjon, men må ha fullført videregående skole innen de har fylt 24 år. Dersom man tar permisjon, kan det gå utover rettigheter som spesialundervisning eller ekstra tilrettelegging i skolehverdagen (Helgeland, 2006; Norge & Stette, 2012).

Risikosonen: vil i denne oppgaven benevnes som et fellesbegrep for elever som er i faresonen for å droppe ut av skolen, med et antatt dårligere utgangspunkt. Flere undersøkelser og forskning viser at barn som vokser opp i ustabile sosioøkonomiske forhold, som for eksempel med arbeidsløse foreldre, gutter fra skilsmissefamilier, vold/overgrep, rus, kriminelle forhold, gutter med etnisk bakgrunn, eller lignende ofte befinner seg i risikosonen. Ofte er utfordringene rundt denne elevgruppen sammensatt (Markussen et al., 2008)

Skolen jeg skriver om, har tidligere hatt en stor andel elever inne på særskilt grunnlag, tilnærmet 1/3 frem til 2012. I en NOVA rapport fra 12/2010- skrevet av Sabine Wollscheid – «*språk, stimulans og læringslyst*», nevnes antall elever å ligge på ca. 6-7%, som kommer inn på særskilt grunnlag. Denne elevgruppen sliter ofte med generelle og spesifikke lærevansker, og har derfor krav på ekstra tilrettelegging og spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven. Imidlertid vil jeg ikke legge vekt på bakgrunn eller problematikk omkring

gutter på yrkesfag, men fokusere på suksessfaktorer og tiltak knyttet generelt til gutter som befinner seg i risikozonen.

Teknikk og Industriell produksjon: beskriver en linje på yrkesfag for vg 1 elever- Forkortelse som brukes er TIP og vg 2: Industriteknologi er forkortelsen IND. I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet TIP som en fellesnevner for vg 1 og vg 2.

Hotell- og næringsmiddelfag: beskriver en linje på yrkesfag med navn Restaurant og matfag forkortelse RM, på vg 1 løp. Mens Kokk og servitør med forkortelse KOS, på vg 2 løp. I denne oppgaven vil jeg benytte RM som en fellesnevner for vg 1 og vg 2.

Lærende organisasjon: har en nær relasjon til et praksisfellesskap som legger til rette for deling og refleksjon av kunnskap og kompetanse på alle nivå i organisasjonen (Senge & Lillebø, 1999)

Distribuere: betyr å dele eller utdele.

Distribuert og kollektivt perspektiv: innebærer at ledelsen er i interaksjon mellom de forskjellige aktørene i organisasjonen. Spillane (2006) hevder at skolelederne og lærerne bør være i et tilnærmet gjensidig avhengighetsforhold.

NIFU- Norsk Institutt for studier, innovasjon, forskning og utdanning.

NOU - Norges offentlige utredninger, som er avgitt til Statsministerens kontor og departementene.

PTF- prosjekt til fordypning

TPO- tilpasset opplæring

FYR- fellesfag, yrkesfag og relevans. FYR er en del av den tidligere nasjonale satsingen til Ny Giv - Satsingen skal sikre at elever får yrkesrelatert undervisning i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag.

2.0 Teoretisk grunnlag:

I min teoretiske referanseramme vil jeg først redegjøre for styringsdokumenter og skolens virksomhetsplan med bakgrunn i nasjonale føringer og lokale føringer for å redusere drop outs i skolen. Skolens kulturelle kontekst og hvordan skolen arbeider med elever i risikozonen, kan synes å ha en betydning for gutters motivasjon i skolehverdagen. Derfor har

jeg valgt å se nærmere på teori om School processes som belyser hva skolen kan gjøre i handlingsrommet med gutter i risikosonen. Jeg vil ta utgangspunkt i forskningen til Rumberger og Palardy (2005). Videre vil jeg synliggjøre skoleforskning som sier noe om suksessfaktorer i videregående skole og hva forskning sier om drop out tendenser

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen? Kan det synes som skolens historie og ledelsens praksis har en effekt på hvordan kulturen blant de ansatte er, noe som ofte preger måten lærerne opptrer i møte med sine elever, og hvordan lærerne stiller seg til utviklingsarbeid ved egen skole. Derfor har jeg valgt å belyse ledelse i lærende organisasjoner i lys av et distribuert og kollektivt perspektiv med vekt på boka til Peter Senge- «*Den femte disiplin*» – «*Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*» og Michael Fullan (2001 «*Leading in a culture of change*» Likeledes vil jeg kort redegjøre for de forventninger som foreligger til rektorrollen.

Tilslutt vil jeg peke på betydningen av elevmestring og lærerrollen i forhold til drop outs. Mang en forskning viser til lærer/elev relasjonen som en av de viktigste faktorene for at elever lykkes i sin skolehverdag. I den forbindelse har jeg vektlagt forskningen til Clearing house (2008) - «*Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*- Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo og Skaalvik & Skaalvik 2009- «*Elevenes opplevelse av skolen*» - «*Sentrale sammenhenger og utvikling med alder*». Elevenes selvoppfatning har mye å si for elevens sosiale og faglige utvikling. Derfor vil jeg belyse lærerrollen sett ut i fra et konstruktivist læringssyn, som tar utgangspunkt i et mer helhetlig perspektiv rundt individet.

2.1 Styringsdokumenter

I Stortingsmeldingene -og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring og St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja er utarbeidet, og Midtlyngutvalget og Østbergutvalget har kommet med NOU-er som skal hindre «drop outs» i den videregående skole. Ettersom tendensen i stor grad vedvarer, kan det stilles spørsmål om skolepolitikken er for rigid, i takt med utfordringer i møte med de raske samfunnsendringer.

I St meld. 30 (2003-2004) står det : »*Vi skal ruste skolen for et større mangfold av elever og foresatte(...)* Men i fremtiden må vi, enda mer enn før, verdsette forskjellighet og håndtere

ulikhet» (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, p. 2) Utdanningssystemet utfordres til å utvikles og styrkes i samspill med det kulturelle mangfold og det ulikhetsdimensjonerte mangfold som skolen i dag møter. Ulikhetsdimensjonen oppfattes sjelden entydig og kan forbindes med ulikhet i kompetanse på ledernivå og lærernivå eller ved ulike holdninger i personalgruppa, eller av hensyn til ulike utgangspunkt og forutsetninger i elevmassen (Bjørnsrud, 2009). NOU (2003) synliggjør skolens rolle i møte med mangfoldet av elever. Hvordan skolen imøtekommer prinsippet om TPO i lys av likeverd i en inkluderende skole, avhenger av hvordan ledelsen strukturerer, differensierer og kvalitetssikrer sin praksis. Hvordan TPO tolkes og praktiseres fra skole til skole, påvirkes i sterkere grad av den kulturen og de holdninger ledelsen legger føringer for ved sin skole (Lier, Haaland, Sannerud, & Melvold, 2003).

Drop out problematikken gjenspeiler seg i nasjonale styringsdokument, noe som igjen forankres i de ulike skolers virksomhetsplaner. I en slik plan synliggjøres ofte skolens visjoner, verdier, rammebetingelser, og skolens overordna mål. Samt hvilke satsningsområder som bør prioriteres for at elever skal lykkes i sitt utdanningsløp.

I virksomhetsplanen ved skolen jeg skriver om, fremheves skolens visjon «*Alle ved skolen skal regelmessig oppleve gleden ved å lykkes, faglig og sosialt, individuelt og i grupper.*» Visjonen gjenspeiler at alle ved skolen skal lykkes, enten du er personal eller elev. Dersom visjonen er forankret til ledelsens praksis og det øvrige personalets praksis, kan det fremme skolens utvikling (Senge & Lillebø, 1999).

Prinsippet om at «all» ungdom har rett til å fullføre videregående skole uavhengig av kunnskaper og ferdigheter, har ført til at det fra nasjonalt hold, har blitt satt i gang satsningsområder som «*Voks*» «*Los prosjektet*» «*Ny giv*» «*FYR prosjektet*» og «*Vurdering for læring*». Dette for å fange opp og tilrettelegge for elever som er i faresonen for å droppe ut av videregående. Det kan synes som tiltakenes funksjon og varighet, varierer fra skole til skole. Hvordan de lokale skoler organiserer, tilrettelegger og følger opp ulike tiltak kan være avgjørende suksessfaktorer med tanke på elevenes gjennomføringsgrad (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

I denne skolens virksomhetsplan gjennom de siste år, kan man lese at skolen har erfaring med de ulike satsningsområdene som er nevnt ovenfor. I senere år er det særlig lagt vekt på praksisnær undervisning (FYR) og «*Vurdering for læring*» Sist nevnte handler i hovedsak om hvordan elevene blir fulgt opp av lærerne i lys av TPO, gjennom underveisvurderinger og

fremover- meldinger. Likeledes er det viktig at elevene selv er delaktig i prosessen, slik at de kan vurdere seg selv underveis.

Skolens overordna mål er at *«skolen skal tilby en tilpasset opplæring slik at flest mulig av våre elever som fullfører og består sitt utdanningsløp»*

I virksomhetsplanen nevnes noen punkter som synliggjør verdier ved skolen:

- *Elevene våre utvikler en høy grad av både faglig - og sosial kompetanse – og slik at de er godt forberedt til lærlingtiden og videre arbeidsliv.*
- *Elever i ordinære klasser starter (i hovedsak) sitt utdanningsløpet med ordinær læreplan. Kompetansemålene til den enkelte elev vurderes og evt. endres underveis. Ikke motsatt. Skolen må få til en god balanse mellom kravet til høy grad av kvalitet og utvikling samtidig som skolen er en læringsarena og arbeidsplass, der både elever og ansatte trives i et inkluderende fellesskap*
- *Det utøves god og tydelig ledelse på alle nivå i organisasjonen - også i klasserom og verksted (skolens Virksomhetsplan 2013/2014)*

TPO, Inkludering og Integrering er tre overordna prinsipp i Kunnskapsløftet, noe som ansees som mitt i kjernen av hva som er grunnleggende for at elever skal motiveres til læring i skolen. Begrepet TPO knyttes til opplæringsloven § 1-3. *«Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, læringen og lærerkandidaten»*. Den indre motivasjonen forsterkes dersom man føler at man er en del av fellesskapet. Det underbygger Inkluderingsprinsippet. I lys av prinsippet om TPO, bør det faglige innholdet være forståelig, utfordrende og motiverende. Det fører ofte til at man får lyst til å erverve seg mer kunnskap. Et av skolens mål er at alle elever skal integreres i skolen, som er en forutsetning for integrering til samfunnet. Det handler om at skolen tilrettelegger for at elever kan evne å tilpasse seg de normer, regler og verdier som skal til for fungere i et skolemiljø og samfunnet generelt (Bjørnsrud, 2014)

Hvor vidt suksessfaktorer ved skolen har en sammenheng med skolens virksomhetsplan og ledelsens praksis blir interessant å se nærmere på. Er det slik at skolen bærer preg av god og tydelig ledelse på alle nivå i organisasjonen, i lys av skolens visjon og overordna mål? Det vil jeg belyse senere i oppgaven i lys av mine datafunn.

Dog viser resultater fra elevundersøkelsen og personalundersøkelsen de siste syv år, høyt skår på trivsel. Undersøkelsene gjennomsyrrer et positivt læringsmiljø ved skolen. Personalet svarer de har tydelige definerte arbeidsoppgaver, samt at elevene hevder de har tilnærmet tilstrekkelig medvirkning, faglige utfordringer og tilpasset opplæring. «Vurdering for læring» er også et satsningsområde som elevundersøkelsen viser til positive skår (Skolens virksomhetsplan 2013-2014).

2.2 Skoleforskning med suksessfaktorer

Dersom man skal se nærmere på skolens suksessfaktorer for gutter i risikosonen, blir det viktig å skille mellom det som er fastlagt i de nasjonale føringene og skolens virksomhetsplan. Og det som befester seg i skolens kulturelle kontekst og det praksisarbeidet som foregår daglig.

I forskningen til Russell W. Rumberger and Gregory J. Palardy (2005) «*American Educational Research Journal*» belyses to tilnærminger rundt drop out problematikken. Man kan ta utgangspunkt i «School inputs» eller «School processes». School inputs er i sterkere grad en gitt struktur, der læringsmål, ulike elevforutsetninger og tildelte økonomiske ressurser ikke kan overstyres. Derfor kalles det inputs(Rumberger, 2005) Tidligere skolestrukturer kan synes å ha praktisert med et strammere input-output paradigme. Før i tiden var klasserommene i stor grad stengt for andre enn lærere og elever. Ofte med et byråkratisk styresett og større grad av stigmatisering av elever i skolen. Slike styresett kan forbindes med en reaktiv skole, der fokuset er mer individuelt anliggende og i mindre grad prosessorientert og nytenkende (Øzerk, 2011).

School processes ser mer på skolen som et sosialt system. Ledere, lærere og elever er hele tiden i en utviklingsprosess. Hvilke normer og verdier som ligger til grunn ved skolen, synliggjøres ofte gjennom personalets praksis og atferd, samt elevenes engasjement og trivsel. Nordahl (2010) fremhever elev/ lærerrelasjonen som betydningsfull, men at den igjen påvirkes av hvordan skolens pedagogiske plattform er forankret gjennom rutiner og struktur. Det kan synes som læringsmiljøet ved skolen har en betydning for elevenes tilstedeværelse ved skolen, og at ledelsens styring påvirker konteksten ved skolen(Nordahl, 2010). Dette underbygger også forskningen til Fuglestad & Møller (2006) som hevder at ledelsens praksis har en påvirkende effekt på skolens kultur.

I forskningsrapporten «Successful School Leadership» fremheves skoler som har en tydelig forankring av skolens pedagogiske plattform. En skole som systematisk har jobbet for å fremme et felles verdsett, lykkes i større grad med et personale som utøver en felles praksis. Slike skoler har ofte et tryggere personale, noe som i større grad fører til forutsigbare konsekvenser i skolehverdagen for elever (Fuglestad & Møller, 2006).

Jeg har valgt å se nærmere på «School processes» nettopp for å kunne belyse suksessfaktorer som skolen har praktisert i møte med gutter i risikozonen. Skolen jeg har valgt å skrive om ligger lavere prosentvis på drop out, selv om inngangskompetansen til flere av elevene har vært lav. I rapporten «Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden», synliggjør Jensen & Hulum (2009) årsaker til forskjeller ved de ulike skolene knyttet til drop out. Det kan synes som ulike praksis ved de ulike skolene og innad i skolene gir en effekt på antall sluttet. En hovedtendens for å hindre drop outs synliggjøres gjennom samhandling og felles forståelse rundt ulike strategier innad i personalet, i tilknytning til en robust sosial pedagogisk stab. Hvordan skolen prioriterer og tilrettelegger vil påvirke oppslutningen i det øvrige personalet ved skolen. I følge Ellingsen (2010) er fortsatt rektor et viktig knutepunkt i skolen, men lærernes motivasjon avhenger av at deres kunnskap og kompetanse brukes i skolens utviklingsarbeid, og at utviklingsarbeidet kan knyttes til lærernes praksisvirkelighet.

I rapporten Frafall fra fagopplæringen(2009)- «slik yrkesfaglærere ser det» fremheves noen faktorer som synes å forsterke elevenes motivasjon i videregående skole. Tiltak som praksisnær undervisning - tett på - kunnskap om elevens bakgrunn før oppstart - Elev/ lærerelasjoner særlig kontaktlærer. - Klassestørrelse og sammensetning av klasser, -fokus på klasseromsledelse og ekstra ressurser inn i klasserommet ble ansett som viktig i møte med elever i risikozonen(Utdanningsforbundet, 2009).

Andre tiltak som yrkesfaglærerne etterspør og som kjennetegner «tett på» eleven er:

- *Å gi eleven oppmerksomhet, å se eleven*
- *Tid til å lytte til eleven utenom undervisningstiden*
- *Tid til å jobbe med å motivere ungdommen, å få dem interessert i skolen.*
- *Hyppig sms-kontakt når eleven ikke møter til undervisningen*
- *Hyppige møter mellom foreldre/ foresatte, kontaktlærer og elev*
- *Underveisvurdering og karakterer*
- *Tilbakemelding til eleven på fravær- må få konsekvenser.*
- *Opparbeide et godt arbeidsmiljø tidlig i året*

- *Tilrettelegge fora og bygge sosiale relasjoner som del av opplæringen*
- *Foreldre må få tilgang til læringsplattform* (Utdanningsforbundet, 2009, p. 65).

Rapporten kan sees i sammenheng med forskningen til Unge på kanten (2012). Fra denne forskningen synliggjøres noen rammebetingelser for å hindre drop out. En viktig faktor var å kjenne til ungdommens bakgrunn og kompetente voksne rundt elever i risikozonen. Ved å sette fokus på TPO gjennom omsorg, oppmuntring, mestring og grensesetting (Halvorsen, Hansen, & Tägström, 2012). Dette underbygger i sterk grad også funnene i en masteroppgave skrevet av Ragnar Brenden (2008) *Marginalisering av skoleungdom: -Hvorfor slutter gutter på videregående skole?* Forskningen viser at læringsmiljøet og klassesammensetninger ved skolen har en relevant betydning for guttenes trivsel ved skolen. Samt tett foreldresamarbeid og systematisk oppfølging av tiltak og strategier rundt eleven (Brenden, 2008).

I en oppsummering fra NOVA rapporten 2010-*språk, stimulans og læringslyst*- Synliggjøres noen tiltak knyttet til elever på yrkesfag med svake grunnferdigheter og minoritets elever med svake norsk ferdigheter. Det kan synes som god rådgivning med elevene, samt ekstra Norsk språkopplæring for minoritets elever var viktig. Rådgiver ved skolen, er ofte den som har sosial pedagogisk arbeid rundt elevene, enten det er om skolehverdagen, familieproblemer eller andre utfordringer. I tillegg til faglig tilrettelegging ved skolen, karriereveiledning og det å gi råd om stipend og lånemuligheter (Utdanningsforbundet, 2009).

Praksisnær undervisning er og en viktig strategi som er nevnt rundt elever på yrkesfag. Forskning viser til (PTF) som et positivt virkemiddel. PTF er noe som bør være implementert ved alle yrkesfaglige skoler for vg 1 og vg 2 elever i Norge. I NOVA(2010) sin rapport hevdes det at for at PTF skal kunne fungere, er det en stor fordel at den lokale skole har et tett samarbeid om opplæringen med offentlige virksomheter og det lokale næringsliv. Det pekes også på at en foreløpig evaluering av PTF, bærer preg av enkeltpersoners innsats og nettverk (Wollscheid, 2010).

En årsak til at PTF ble igangsatt, var at flere yrkesfagelever var umotiverte i skolehverdagen, en sentral faktor med tung teori i de ulike fagene. PTF har rettet fokus på at vg 1 elever får prøve ut andre yrkesfagprogram ved andre skoler over en gitt periode. Mens Vg 2 elever da får sin PTF ved ulike bedrifter (Utdanningsforbundet, 2009). Ved skolen jeg skriver om fremheves praksisnær opplæring og PTF som viktige satsningsområder i virksomhetsplanen.

2.3 Drop out tendenser

Jeg har valgt å belyse drop out tendenser, fordi denne kunnskapen anser jeg som relevant i arbeidet med gutter i risikozonen.

I rapporten 41/2008 fra NIFU STEP synliggjøres rådgiverens rolle, særlig på ungdomsskolen som kritikkverdig med vekt på hvilke utdanningsvalg elevene tar. Det hevdes at elevenes valg i mindre grad er gjennomtenkt og at rådgiver i den sammenheng må ta på seg en del av ansvaret for elevenes feilvalg. Rådgivers manglende kompetanse om yrkesutdanning blir ansett som en gjeldende faktor for elevenes feilvalg og en årsak til at elever dropper ut av videregående utdanning(Utdanningsforbundet, 2009).

Skaalvik & Skaalvik (2009) hevder at skolemotivasjon og faglig forståelse avtar i større grad til eldre man blir. Ungdomsårene kan ofte være krevende, den «såkalte» pubertetskrisen er neppe et ukjent begrep. Overgangen fra ungdom til voksen kan føre til en slags identitetsforstyrrelse. Det kan by på utfordringer, ettersom unge i denne aldersgruppen ofte sliter med å tilpasse seg, og ikke vet helt hvilke rolle de skal innta(Rønhovde, 2010).

Forskning viser at jenter ofte presterer bedre i pubertetsalder på skolen, enn gutter generelt. Jentene ligger ofte et hode foran guttene på karaktersnitt fra ungdomsskolen. En forklaring kan være at gutter ofte ligger litt bak jenter på modning og utvikling (Wollscheid, 2010). I rapporten nevnes også et forskningsstudie utført av Bredesen (2004), der skolens kontekst kan synes å ha en påvirkende effekt på den språklige forståelsen og læringslysten hos gutter. Bakgrunnen for denne forklaringen er at det er en dominant andel lærere som er kvinner. Denne forklaringen har i mindre grad blitt lagt vekt på. Flere forskningsstudier tyder på at gutters tidligere skoleerfaring, har en sammenheng med guttenes familiebakgrunn. Det kan synes som det i større grad er den reelle årsaken som påvirker gutters gjennomføringsgrad i skolen (Markussen et al., 2008).

I forskningen «School dropout and completion» (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg og Polesel 2011) belyses fire fellesnevner på tvers av land, ulike kulturer og uavhengig av skolepolitikk, som en årsak til drop out. Her fremheves elevenes *sosiale bakgrunn, -tidligere skoleprestasjoner, - faglig og sosial engasjement* og tilslutt *-skolens kontekst*, i lys av elevenes utdanningsvalg(Markussen, 2011).

Med utgangspunkt i elevenes sosiale bakgrunn, viser det seg at foreldrenes utdannelse er en gjeldende faktor for elevenes gjennomføringsgrad, særlig i Norden. Elever som har foreldre

med høyere utdanning, altså videre skolegang etter videregående utdanningsløp, viser seg å ha en større gjennomføringsgrad enn elever som har foreldre med lavere utdanning.

Forskning i Norge viser til gutters boforhold, som en viktig faktor, avhenger av om eleven bor hos mor eller far, eller avstand til skolen. Stabile hjemmeforhold og mangler på farsfiguren kan synes å være relevant for gutter i risikozonen (Markussen et al., 2008)

Dersom man tar utgangspunkt i elevenes tidligere skoleprestasjoner i overgangen fra ungdomsskole til videregående, er det ofte et varsko, dersom eleven har høyt fravær, lave karakterer eller ikke vurdering i tiende klasse. For elever med en slik skolebakgrunn kan overgangen til videregående skole bli en utfordring. Valg av skole og linje viser seg å være en påvirkende faktor i tilknytning til motivasjon og trivsel. Dersom eleven kommer inn på første valget, har det ofte et positivt utslag på elevenes gjennomføringsgrad med bestått, fremfor hvis eleven kommer inn på andre eller tredje valget (Markussen et al., 2008)

Hvilken betydning elevenes faglige og sosiale engasjement har i tilknytning til drop out, synliggjøres i en kvantitativ undersøkelse utført av Einar M. Skaalvik, og Sidsel Skaalvik, dr. polit (2009). Resultater fra undersøkelsen viser seg å ha en sentral sammenheng med elevenes utvikling og alder: «*klare endringer i elevenes opplevelse av skolen og seg selv i skolen. Endringene går systematisk i negativ retning med økt alder*» (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009, p. 43). En hovedtendens i undersøkelsen viser liten grad av opplæring tilpasset elevens behov.

I boka til Grøholt, Sommerchild og Gjærum (1998) «*Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*» fremheves elevenes indre motivasjon som relevant for å kunne stimulere frem læring. Gjennom elevundersøkelser, kartleggingstester, eksamener, prøveresultater, standpunktskarakterer, samt orden og atferds karakterer synliggjøres ris og ros mentaliteten i skolen. Desto mer fremtredende blir mestring og elevenes identitet og tilhørighet en viktig basis for læring og utvikling (Grøholt, Sommerschild, & Gjærum, 1998)

Brenden (2008) hevder i sin masteroppgave at noen av guttenes forventninger til yrkesfaglig videregående skole, ikke står i tråd med deres antagelse om å treffe likesinnede klassekamerater, eller mengden av teori i skolearbeidet (Brenden, 2008).

Skolens kontekst: I forskningsrapporten Unge på kanten (2012) «*Inkludering av utsatte ungdom*» tar for seg unge som faller utenfor skole og arbeid. I en oppsummering av undersøkelsen kom det frem at skolen må være «tett på» eleven med formål om en langsiktig

og helhetlig innsats, med felles praktisering og individuell veiledning rundt ungdommen. Samt at ungdommens delaktighet og medvirkning i prosessen er nødvendig for å ruste de mot overgangen til voksenlivet. Det kan bidra til å ansvarliggjøre ungdommen i sterkere grad (Halvorsen et al., 2012). Skolens arena, klassesammensetninger, relasjoner til venner eller «signifikante andre» har også en stor betydning, særlig for gutter i denne alderen (Brenden, 2008).

2.4 Ledelse i en lærende organisasjon

Teori om lærende organisasjoner belyser hvordan skolen systematisk kan jobbe med tiltak og dele kunnskap rundt gutter i risikosonen, derfor vil jeg vektlegge denne teorien.

«En lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid» (Senge, 1991, p. 19). En lærende organisasjon kjennetegnes som systemarbeid på alle nivå i en organisasjon og har en nær relasjon til distribuert og kollektiv inspirert ledelse (Fuglestad & Møller, 2006; Senge & Lillebø, 1999; Spillane, 2006)

Distribuert lederskap handler først og fremst om et samlet lederskap. Distribuert ledelse kjennetegnes ved at det er ulike ledere i organisasjonen som utfører ulike oppgaver, men likevel fungerer i et gjensidig samspill (Spillane, 2006). Et kollektivt perspektiv innebærer at ledelsen åpner for tverrfaglig samarbeid på alle nivå i organisasjonen (Fuglestad & Møller, 2006).

I St. meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) synliggjøres kunnskap som en ressurs som økes i verdi, desto mer den deles og brukes. Læring er en del av det daglige arbeidet, ved å ta i bruk denne læringen utvikles skolen som en lærende organisasjon. Gjennom kontinuerlig refleksjon vurderes de prioriteringer og mål som er avklart og om det er riktig for skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004).

Lærende organisasjoner inkluderer personalet i utviklingsarbeidet, intensjonen er at aktører på alle nivå får kjennskap og opparbeider et eieforhold til skolens overordnede praksis. Dersom man tar utgangspunkt i distribuert ledelse ansees kompetanseheving i personalet som en nødvendighet for at organisasjonen skal fungere på alle nivå (Fullan, 2001; Spillane, 2006). Ved å opparbeide pedagogisk og didaktisk kompetanse blir skoleledere bedre rustet til å inkludere og veilede lærerne mot felles målsetninger ved deres skole. Det kan føre til at lærernes kunnskap og forståelse, står i tråd med skolens visjon og målsetninger (Fullan, 2001).

For å tilnærme seg en lærende organisasjon, innebærer det at ledelsen ved skolen legger til rette slik at lærerne kan lære av hverandre, samt videreutvikle sin faglige og pedagogiske kompetanse.

Peter Senge (1999) beskriver fem disipliner for at skolen skal utvikle seg til å bli en lærende organisasjon.

- Personlig mestring: livslang læring som gir følelsen av personlig vekst
- Mentale modeller: Få frem de usynlige kreftene som virker inn på kulturen, slik at fordommer og antagelser i sterkere grad kan hemmes
- Felles visjoner: Felles mål, verdier, en ledestjerne for fremtiden
- Gruppelæring: tenke i felleskap, teamarbeid, lytte til andre, utvikle et praksisfelleskap
- Systemtenkning: Se sammenheng mellom de fem disiplinene, gjennom teori og hva som gjøres i praksis. Fra reaktiv tankegang- til proaktiv utvikling (Senge & Lillebø, 1999)

Personlig mestring:

I følge Senge (1999) er det viktig at arbeidet gir en mening og at man får muligheten til å utvikle seg i og utenfor organisasjonen. Forventningene som foreligger til arbeidet, må stå i tråd med evner og kunnskap man besitter. En kompetent medarbeider er ofte mer trygg på seg selv, og det påvirker ofte til positiv innsats og utvikling i arbeidet. Personlig mestring oppnås ved at man evner å være realistisk og samtidig ser nødvendigheten av å ha et kritisk blikk på seg selv.

«Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov» (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, p. 20)

Mentale modeller:

Ved å utfordre personalet gjennom drøfting og testing kan de mentale modellene endres, slik kan man i fellesskap utvikle felles visjoner. I mentale prosesser kan motkrefter hemmes og drivkrefter utvikles. Gjennom tverrfaglig jobbing og ved å utfordre personalet på tvers av team, kan det i sterkere grad få frem underliggende motstand og fremme taus kunnskap. For å få til dette påpeker Senge (1999) viktigheten av et åpent og støttende klima innad i organisasjonen. Hva man gir uttrykk for og hva som i virkeligheten blir praktisert er ikke to sider av samme sak, bevisstgjøring og refleksjon i personalgruppa blir derfor nødvendig.

Felles visjon:

Senge(1999) mener at en felles visjon er noe gir en ledestjerne mot fremtiden. En felles visjon kan være selvutviklede og ikke nødvendigvis overstyrt av ledelsen. Visjonen kan være inspirert av individuelle ideer eller være basert på erfaringer som knyttes til teori. Det fremmer i sterkere grad personalets innsats og motivasjon, fremfor at man blir pålagt hva man skal gjøre. I følge Fullan (2001) har rektor ved skolen ansvar for å inspirere og vise retning mot en felles visjon med utgangspunkt i «*slow learning*» over tid (Fullan, 2001, p. 119) Viktigheten er at personalet ser en mening med et felles bilde for fremtiden. Rektor må være tålmodig, men samtidig påminne, evaluere og operasjonalisere. Slik kan man opparbeid en felles visjon og mål innad i organisasjonen.

Teamarbeid og gruppelæring:

For og lykkes med teamarbeid og gruppelæring forutsetter det at de ulike aktørene i organisasjonen kommer sammen og deler erfaring, reflekter og drøfter ulike tiltak. Slik kan man overføre etablert kunnskap, men også fremme ny kunnskap. Slik kan læring betraktes ut i fra et konstruivistisk perspektiv, der kunnskapen utvikles gjennom dialoger og i sosiale sammenhenger. Viktigheten er at man utnytter tiden når gruppen eller teamet er samlet, ved å fokusere på løsninger fremfor å stå fast i vante mønster, som kan hemme utvikling (Senge & Lillebø, 1999).

Systemtenkning:

I boka «*Leading of a culture change*» 2001» hevder Fullan at en leder må samhandle nedover i hierarkiet, hvis man skal fremme felles forståelse og positive egenskaper i personalet. Fullan og Hargreaves er opptatt av «*leadership from the middle*». De hevder at verken ledelse ovenfra og ned (top down) eller nedenfra og opp (bottom up) er riktig modell(Fullan, 2001). Fullan (2010) er opptatt av «*motion leadership*», det innebærer at ledelsen er opptatt av å fremme positiv utvikling på et individuelt nivå i organisasjonen (Fullan, 2010).

I tråd med flere teoretikere som blant annet Postholm (2010) og Møller (2006) hevder Fullan (2001) at kollektiv læring er en sentral faktor for å lykkes innenfor ledelse. En kollektiv inspirert ledelse kan i større grad utvikle felles forståelse og forpliktelse som fører til at man i felleskap er opptatt av forbedringsprosesser. Det innebærer at ledelsen bør inneha visse kvalifikasjoner slik at man evner å engasjere andre. Ved å fremme kompetanse og synliggjøre delingskultur, vil man i sterkere grad fremheve dyktige mennesker i organisasjonen, samtidig

enklere avdekke de hemmende kreftene. Slik kan man i sterkere grad lykkes ved at personalet ser verdien av systemtenkning og hvordan et helhetlig tankesett kan utvikle en proaktiv skole (Senge & Lillebø, 1999).

Fullan(2001) er opptatt at man hele tiden er i en utviklingsprosess og at man bør ha kunnskap om endring. Ledelsens tydelighet i en forberedelse fase vil derfor være sentral hvis man skal kunne lykkes med implementering av tiltak og strategier ved skolen. Dersom ledelsen i tillegg operer med moralske formål, der hensikten er å utgjøre en positiv forskjell, kan det påvirke til et positivt engasjementet å øke interessen innad i personalgruppa. Fullan(2001) påpeker at det ikke bare er viktig å bygge relasjoner innad i grupper ved skolen, men også på tvers av skoler og andre eksterne samarbeidspartnere. Han hevder at hele skolesystemet må være i utvikling for å kunne oppnå en varig utvikling eller forbedring. Videre vil det være helt avgjørende at skoleeier og ledelsen operasjonaliserer rundt skolens visjon og målsetninger, slik at det befestes i kulturen ved skolen (Fullan, 2001).

Spillane (2006) hevder at skoleutvikling må sees i sammenheng med skolekultur, der samarbeid på tvers, gjennom tillit, felles visjon eller mål er med på å frembringe en fellesskapsfølelse. Noe som igjen kan forsterke lojaliteten innad i organisasjonen. Felles begrepsapparat kan synes å være sentralt for å bygge relasjoner. Det kan i sterkere grad åpne for refleksjon og tettere samarbeid. Hva slags individfokus og hvordan man fordeler roller i organisasjonen avhenger av hvordan man jobber sammen. Rolleavklaring og tydelige forventninger fra rektor og nærmeste leder bør formidles ut i personalet, dersom man skal lykkes med systemarbeid. Felles visjon, mestring, trygghet, dialog og samhandling blir derfor relevant for å kunne oppnå et praksisfellesskap. Det belyser i sterk grad hvordan de fem disiplinene til Senge (1999) henger sammen.

2.5 Rektorrollen

I St melding 31 «Kvalitet i skolen» (kunnskapsdepartementet 2007-2008) fremheves rektorfunksjonen som mer omfattende enn tidligere. Rektor har det overordna ansvar for at de mål om faglig og sosial utvikling hos eleven blir ivaretatt. Det innebærer ikke bare at rektor har en overordna oversikt over skolen som organisasjon eller ledelsens policy og struktur, men også en oversikt over fremgangsmåten til rådgiver, avdelingsleder, relasjon mellom lærer elev og hva som faktisk skjer i en undervisningstime.

Lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap(Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, p. 46). Hvordan en rektor fremstår, synliggjøres ofte gjennom holdninger og væremåte. En rektors evne til å våge og utforske, ved å opparbeide kjennskap til personalets kompetanse og utnytte den kompetansen på tvers av organisasjonen. Kan bidra til en positiv delingskultur i personalet

I dagens samfunn synliggjøres en leders kompetanse og autorative væremåte som reel betydning for å oppnå legitimitet(Fullan, 2001). Rektor bør kunne utøve autorative egenskaper, det innebærer at man sjelden lykkes ved være for autoritær. Dersom en rektor blir for dominerende og formell, vil det fravike en demokratisk prosess om hvordan nasjonale føringer og skolen visjon og målsetninger skal praktiseres. Det kan i større grad føre til motstand og splittelse i personalet. Det er derfor viktig at rektor gir tillit og inkluderer personalgruppa. I følge Ellingsen (2010) er det viktig at kravene som blir pålagt å etterfølge, står i tråd med lærernes behov.

Dersom man innehar en lederrolle blir en viktig oppgave å delegere, tilrettelegge og veilede personalet, slik at elevene oppnår best mulig læringsutbytte. Samtidig som lærerplan målene skal etterfølges. Skolens verdiforankring og ledelsens evne til å formidle felles rammer ved å være «tett på» kan derfor i sterkere grad påvirke til felles forventninger innad i personalet ved den enkelte skole(Fuglestad & Møller, 2006).

2.6 Lærerrollen:

Med utgangspunkt ledelsens praksis i tilknytning til lærende organisasjoner, blir det relevant å se nærmere på hvordan elev-lærerrelasjonen kan påvirke elevens motivasjon i skolehverdagen. Det kan synes som å være en reell suksessfaktor i møte med gutter i risikosonen. Forskning viser til Lærer/elev relasjon som svært relevant for elevenes utvikling og mestring i skolehverdagen (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009; Markussen et al., 2008; Nordenbo, 2008)

I rapporten «Frafall i fagopplæringen- slik yrkesfaglærere ser det (2009)» viser forskningen til betydningen av relasjonen mellom elev og lærer som en gjeldende faktor for å lykkes i videregående opplæring. Kontaktlæreren er den som har et overordna ansvar for sine elever.

Det å se eleven gjennom undervisning, på den sosiale arena, i tillegg til det å være den nærmeste kontaktpersonen til hjemmet.

I undersøkelsen Skaalvik og Skaalvik (2009) legges det vekt på flere aspekt ved lærernes læringsstrategier og elevenes opplevelse av skolen: Hovedtrekk fra denne undersøkelsen viser at elever utover i ungdomsskolen og videregående ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring. Mindre grad av medbestemmelse og rammebetingelser, samt at relasjon mellom lærer og elev avtar.

I undersøkelsen utført av Nordenbo (2008) fremgår det i tre av de narrative syntesene noen grunnleggende ferdigheter som belyser en god lærer:

«Relasjonskompetanse» «Regelledelseskompetanse» «Didaktisk kompetanse»

Disse aspektene synligjør mangfoldet av hva slags kompetanser og mellom menneskelige faktorer en lærer bør inneha for å kunne lykkes med elever i risikozonen.

Relasjonskompetanse:

«En lærer som er støttende gjennom å vise seg tolerant overfor elevens egne initiativer og motiver, forbedrer elevlæringen. Det gjelder ikke bare undervisning i skolefagene, men også på områder som selvtillit» (Nordenbo, 2008, p. 53).

En lærers evne til å skape samspill og positiv interaksjon elevene seg imellom og mellom lærer og elev, er ofte avgjørende for elevenes motivasjon og trivsel i skolehverdagen. En lærers fremgangsmåte har ofte en relevant betydning for å opparbeide en positiv oppmerksomhet fra elever. Dersom en lærer er imøtekommende, kan det føre til at eleven tør å spørre når de er usikre, fremfor å trekke seg unna. Noe som i sterkere grad ofte påvirker til lærings fremmende arbeid. Elevene trenger å høre at de kan få det til, derfor er det viktig at en lærer utstråler en ekte atferd, som gjennomsyrrer at læreren virkelig mener det (Nordenbo, 2008). Interaksjon mellom individet og omverden fører ofte til læring. Individets innsats påvirkes i den grad læreren legger til rette for at det sosiale språket i klasserommet åpner for en dialog, fremfor en monolog (Dysthe, 2001).

Undersøkelsen til Skaalvik & Skaalvik (2009) viser at når elever får et større eieforhold gjennom medbestemmelse til skolearbeidet, er det med på å øke elevenes motivasjon, selvregulering og ansvarsfølelse.

Lærerens emosjonelle væremåte viser seg også som en påvirkende faktor for elevenes tilstedeværelse på skolen. Det at eleven føler at han blir sett og hørt, ved at læreren evner å vise forståelse, varme og empati for elevens situasjon enten det er innenfor faglig mestring eller sosial mestring, eller på arenaer utenfor skolen (Nordenbo, 2008).

Reguleringskompetanse:

Felles grensetting og forutsigbarhet viser seg å være av stor betydning for elevenes trygghet (Skaalvik & Skaalvik 2009). Atferd kan forstås gjennom menneskelig samhandling og kommunikasjon gjennom symbol og språk. En lærers kompetanse vil i slike sammenhenger være sentral, ettersom eleven ofte trenger hjelp til å kunne forstå hva som faktisk er aksept for og ikke. En lærer som er tydelig på hva som forventes av elevene innenfor det sosiale og faglige aspekt, er ofte med på å ansvarliggjøre elevene i sterkere grad. Lærerens evne til å fremstå som en tydelig leder i klasserommet, uten å være for autoritær, har ofte en positiv effekt på elevenes læring. Hvordan læreren etablerer reglene er avgjørende for om reglene blir opprettholdt av elevene. *«Atferdsledelsen er effektiv når reglene er klare, er begrensede og blir håndhevet på en konstruktiv og presis måte»* (Nordenbo, 2008, p. 53).

Sett ut i fra et psykologisk perspektiv hevder Seligman (2002) at læreren i mindre grad bør ha fokus på elevenes problemer, og heller rette fokus på mulige endringer i etablerte handlingsmønstre. Man bør i sterkere grad ha fokus på øyeblikket og autentisk læring. Fremfor å rette fokus på det man ikke kan. I forskningen til Nordenbo(2008) kan man lese om en undersøkelse utført av Hutto (2001) som viser til lærerens fremgangsmåte i møte med elever i risikozonen. En lærer som er tett på, og snarlig griper inn ved å korrigere eventuell atferd eller arbeidsmåten til elev, og samtidig har evner til å vise at det er med gode intensjoner, viser seg og ha en positiv effekt på læringsutbyttet til elevene.

Didaktisk kompetanse:

Lærerens didaktiske kompetanse fremheves som relevant for elevenes læring. Det avhenger av lærerens evne til å anvende god planlegging og gjennomføring av pensum. TPO blir i denne sammenheng et viktig virkemiddel. Hva og hvordan læreren velger å anvende lærestoff, har betydning for elevenes læring. Det er viktig at elevene får utfordrende oppgaver, men samtidig realistisk innenfor deres nivå.

«Utviklingen og selvinnsikten resulterer i lavere aksept for å arbeide med fagstoff som en ikke Den kognitive forstår, og som derfor oppleves som meningsløst arbeid « (Einar M. Skaalvik

& Sidsel Skaalvik, 2009, p. 43) Skaalvik (1997) Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at elevenes faglige selvoppfatning forsterkes, dersom mestring oppnås og elevene har tro på at de behersker skolefagene.

I St.meld. nr. 16(2006-2007) *«og ingen stod igjen»* *«Tidlig innsats for livslang læring»* og St.meld. nr. 31 (2007-2008) *«Kvalitet i skolen»* påpekes betydningen av hyppige tilbakemeldinger og god oppfølging av elevene, som relevant for mestring og faglig fremgang. Det underbygger satsningsområdet *«vurdering for læring»* Elevene må feile for å oppleve mestring, det er en naturlig del av læringsprosessen. Ved å benytte varierte arbeidsmetoder kan det i større grad motivere elevene. Dersom man benytter flere innfallsvinkler til lærestoffet kan det føre til at elevene utvikler en større faglig forståelse(Nordenbo, 2008).

I undersøkelsen til Skaalvik &Skaalvik (2009) påpekes betydningen av det å gi elevene reel medbestemmelse sammen med kortsiktige og realistiske delmål. Slik får elevene en større mulighet til å se at de forbedrer seg. Det hevdes at lærere som har et kognitiv konstruktivistisksyn på undervisning, øker elevenes læring, på tvers av fag (Nordenbo, 2008).

Gjennomgangen av studiene til Nordenbo viser at *«Suksessfulle skoler har faglig dyktige lærere, som bidrar til forbedret elevlæring»* (Nordenbo, 2008, p. 58)Lærerens relasjonskompetanse, regledelseskompetanse og didaktiske kompetanse kan synes å ha en nær sammenheng. For å lykkes med elever er det viktig å ha disse aspektene på plass. Det å se læring i et helhetlig perspektiv gjennom dialog og samhandling, har en nær tilknytning til et konstruivistisk læringssyn. Dersom en lærer evner disse tre aspektene kan det bidra til å redusere drop out i videregående skole (Nordenbo, 2008).

2.6.1 Lærerens praksis i lys av Konstruktivist læringssyn og elevers selvoppfatning: Lærerrollen i et konstruktivistisk perspektiv legger i større grad vekt på prosessen i læringssituasjonen ikke bare på selve oppgaven eller læringsmålet.

«Den legg vekt på om elevane forstår generelle prinsipp innanfor eit fagområde, og om dei kan bruke dei metodane og strategiane som er nyttige for å løyse problem i faget» (Dysthe, 2001, p. 41)En lærers evne til å stimulere elevenes læring gjennom progresjon og anerkjennende tilbakemeldinger, kan gradvis fremme en positiv selvoppfatning hos elever.

Teoretikere man forbinder med konstruktivisme er John Dewey (1859-1952), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotski (1896-1934) og pragmatikeren George Herbert Mead (1994)

Først nevnte Dewey er kanskje mest kjent for begrepet «Learning by doing» Man høster erfaring av det man gjør gjennom aktivitet, man reflekterer så over den erfaringen, først da blir læring stimulert. Piaget derimot hevdet læring i større grad er individuelt anliggende og at den kognitive tankeprosessen stimuleres først, fremfor ytre påvirkninger.

Vygotsky er mest kjent innenfor sosiokulturell læringsteori. Han hevdet at språket og kulturen omkring individet, har en stor betydning for individets utvikling og læring(Dysthe, 2001).

Læring i et konstruktivistisk perspektiv tar utgangspunkt i hvordan elever konstruerer den kunnskapen som formidles og danner seg en mening ut i fra den erfaringen. George Herbert Mead (1994) hevder at vi danner grunnlaget basert på andres uttalelser eller kroppsspråk. Det innebærer at man speiler seg i andres reksjoner og kroppsspråk, dette er det som danner basis for vår selvoppfatning. Ungdom er ofte lett påvirkelig, men det er likevel personer som betyr mer enn andre. I følge Mead har «signifikante andre» særlig stor betydning for utvikling av barn og unges selvoppfatning. I skolesammenheng og særlig i ungdomsskole og på videregående, er det ofte venner som har sterkest påvirkning. Selv om grunnverdier fra foresatte, som oftest har en sentral betydning, viser forskning at en lærers holdning(humør) og formidlingsevne kan være med på å styre elevenes atferdsmønster (Nordenbo, 2008).

I følge Mead(1994) blir ungdom mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på seg selv og ofte innretter seg deretter. En elev kan vurdere seg selv ut i fra lærers eller andre medelevers synspunkter, uten at det er konkrete reaksjoner å bygge på. Elever påtar seg ofte en rolle(rolletaking). Ulempen kan være at eleven danner seg noen antagelser eller etterstreber andres normer og verdier, og ikke alle «signifikante andre» er nødvendigvis positive forbilder, noe som kan slå feilaktig ut hvis man vurderer seg selv via andres holdninger eller væremåte.

Ved å ansvarliggjøre elevene i sterkere grad, i lys av den proksimale utviklingssonen, kan det føre til at eleven yter større innsats gjennom grad av ansvar og samvittighet. I forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2009) synes tilstrekkelig differensiering av undervisning å mangle utover i ungdomsskolen og over i videregående skole. Den «proksimale utviklingssonen» anser jeg som nær beslektet til TPO. Hvordan en lærer tilrettelegger og konkretisere arbeidsoppgavene tilpasset elevenes utvikling, fører ofte til at elevene i sterkere grad kan

oppleve autentiske mestringsopplevelser. Det kan være med på å utvikle elevens selvoppfatning, noe som igjen påvirker utholdenheten til eleven i det faglige arbeidet.

«Lærerens undervisningshandlinger er den faktoren som i størst utstrekning forklarer elevenes fremgang i læring, og er viktigere enn f.eks. klassestørrelse og nivåspredning» (Nordenbo, 2008, p. 50). Dersom man tar utgangspunkt Vygotski og Piaget sine synspunkt på gruppesammensetninger, så har de forskjellige oppfatninger av hva som fremmer best læring. Vygotsky var tilhenger av heterogene grupper. Det vil si grupper som representerer ulike nivåer. Piaget mente homogene grupper var å foretrekke, ved at likesinnede eller elever på tilnærmet like nivåer skulle samarbeide (Dysthe, 2001). Hvordan en lærer velger å legge opp sin undervisning, er som oftest en bakgrunn med gode begrunnelser. I skolesammenheng kan det være lurt å ha en intensjon om at variasjon er viktig og heldig. Samtidig i lys av TPO, er det mange ulike hensyn som må tas, men at nivåskille ikke nødvendigvis bør differensieres i grupper.

Oppsummering:

I kapittel 2 har jeg synliggjort styringsdokument og drop out tendenser. Samt at jeg har gått nærmere inn på skoleforskning og sett på strategier/tiltak som kan synes å være suksessfaktorer i møte med gutter i risikozonen.

Videre har jeg redegjort for ledelsesperspektivet i lys av lærende organisasjoner. Likeså har jeg valgt å gå nærmere inn på lærerrollens betydning for elevmestring. Disse faktorene kan synes å ha en relevant betydning for og lykkes med gutter i risikozonen.

3.0 Metode

«Samfunnsvitenskapen bygger på systematisk forskning om ulike forhold i samfunnet» (Grønmo, 2011). Sett ut i fra et vitenskapsteoretisk perspektiv er det ulike syn på hva vitenskapelig kunnskap er og hvilke metode som bør brukes for å utvikle best kunnskap. Et viktig prinsipp er at vitenskapelig kunnskap formes ved at man søker etter en sannhet og gyldighet om hva som fungerer. *«Det er et ontologisk prinsipp»* (Grønmo, 2011 p. 17). Det stilles spørsmål om hvilken metode som er mest hensiktsmessig. *«Generelt sett er metode en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål* (Grønmo, 2011 p. 26) Hvilke redskap som benyttes for å samle inn informasjonen man søker etter, samt hvordan man utvikler kunnskap om de sosial fenomener som studeres har stor betydning. Intensjonen er at man kan utvikle en teoretisk forståelse av kunnskapen som innhentes. Vitenskapsteori handler i hovedsak om å

kartlegge og analysere eller tolke arbeidsmåter og metoder, resultater og roller i samfunnet. Det vil alltid være en viss usikkerhet og uenighet om hva som er sant, en forsker må derfor være kritisk til sin egen forskning, så vel som annen forskning og teori (Grønmo, 2011)

Innenfor vitenskapsteoretiske hovedretninger finner man positivisme som har sitt utspring i naturvitenskapen og Humanisme. I naturvitenskapelig forskning legges det hovedvekt på tall og statistikk. Humanisme er nærmest det motsatte av naturvitenskapen og styres i sterkere grad av fortolkning, empati og menneskelige aspekt. I en slik sammenheng blir det viktig å skille mellom deskript og normativ vitenskapsteori. Deskript vitenskapsteori beskriver i sterkere grad hvordan ting har vært eller er, uavhengig om vitenskapen er god eller dårlig. Mens innenfor normativ vitenskapsteori søker man etter om påstander eller tolkninger er sanne. Man utarbeider i sterkere grad arbeidsmåter for vitenskapelig aktivitet (Grønmo, 2011).

Det er viktig å skille mellom primærdata og sekundærdata. Sist nevnte er ofte det grunnlaget som gjør at man ønsker å forske etter mer informasjon. I denne masteroppgaven har jeg jobbet ut ifra forskningsbasert kunnskap, ulike teoretiske perspektiv og egenerfaring, altså ut i fra et normativt perspektiv i lys av en deduktiv tilnærming. Primærdataen er den dataen som forsker innhenter i et forskningsarbeid. Datamaterialet som innhentes under et forskningsarbeid, kan være informasjon som man tidligere ikke har erfart eller har hatt kunnskap om. Det kan derfor danne grunnlag for at nye funn benyttes som teori. Altså en induktiv tilnærming(Grønmo, 2011).

Forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ data:

Uavhengig om det er kvantitativ eller kvalitativ forskning som blir brukt, er formålet å innsamle data (empiri) og foreta en analyse av disse dataene. Tabellen under er egenkomponert med inspirasjon fra forelesninger til Halvor Bjørnsrud (2014). Tabellen viser et skille mellom kvalitativ og kvantitativ data.

KJENNETEGN VED UNDERSØKELSENE	KVANTITATIVE DATA	KVALITATIVE DATA
Problemstilling	Bredde	Dybde
Design	Strukturert	Løs og fast struktur
Informanter	Fjernt/ populasjon Systematisk-tilfeldig utvalg eller Stratifisert utvalg	Nærhet/ Strategisk utvalg
Tolkningsmuligheter	Presisjon /objektiv/ Deskript	Relevans /subjektiv/ Normativ
Grad av generalisering	Statistisk generalisering Naturvitenskaplig	Skjønnsmessig generalisering/ Humanistisk

3.1 Metodisk tilnærming

Ringdal (2007) og Grønmo (2011) hevder at kompetansen til forskeren ofte avgjør hvilke design og metode som blir valgt. Med utgangspunkt i min problemstilling «Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?» kunne jeg nok tilnærmet meg både kvantitativ og kvalitativ forskningsdesign. Imidlertid påvirkes nok min interesse og nysgjerrighet rundt datamaterialet som skal innhentes, mer enn min usikkerhet rundt valg av design og metode. Min erfaring tilsier likevel at jeg har bedre kjennskap til kvalitative tilnærminger, og det har nok vært en påvirkende effekt for mitt valg av forskningsdesign.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver i boken kvalitative forskningsintervju, om 7-trinnsstadier. *«Formålet er sette intervjuforskeren i stand til å treffe veloverveide beslutninger om metode, basert på kunnskap om temaet for undersøkelsen»* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, p. 115)

Jeg har benyttet 7- trinns stadiene som en nyttig kontrollsjekk i forskningsprosessen:

- Tema- representerer formålet og fremgangsmåten i forskningen
- Planlegging- valg av design og hvorfor- med moralske formål
- Intervjuing – hvordan bruke intervjuguide presentere ulike innfallsvinkler til spørsmål,
- Transkribering- hvordan datamaterialet blir oversatt til tekst
- Analyse- hvordan dataen blir systematisert
- Verifisering- sier noe om generaliserbarhet, pålitelighet og validitet
- Rapportering til NSD, samt at vitenskapelige og etiske prinsipper bør overholdes

(Kvale et al., 2009, p. 118)

En fordel ved å ta i bruk 7-trinnsstadier har ført til at forarbeidet, planleggingen og innholdet i forskningen er mer gjennomtenkt og stadiene har også ført til en bedre oversikt og struktur i metodekapittelet (Kvale et al., 2009)

3.1.1 Kvalitativ forskningsintervju:

Noen viktige elementer ved å ta i bruk kvalitative intervjumetoder, er at det alltid åpner for grad av spontanitet og tilpasning til konteksten og informantene. Forsker kan i sterkere grad fange opp essensen av innholdet. Som forsker kunne jeg observere å tolke lederne og lærerne, ved å la dem snakke med sine egne ord, fremfor å måle uttalelser gjennom tall og statistiske teknikker. Typiske kjennetegn ved kvalitativ undersøkelser, er at det ofte er et strategisk utvalg før og under observasjonsstudiene. Samt at det ofte gjennomføres mer uformelle intervju. Disse faktorene tilnærmer seg min fremgangsmåte i denne masteroppgaven. Skolen jeg forsker på er en liten skolen. Det går ca. 350 elever ved skolen. En antakelse er at ledelsen er mer synlig ved skoler med færre elever. I lys av problemstillingen jeg søkte svar på: Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikozonen? Ble det interessant å se nærmere på ledelsespraksis, rådgiver og lærerpraksis ved skolen.

For å søke svar på problemstillingen valgte jeg å lage tre forsknings- spørsmål

- Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for elever i risikozonen?
- Hvilke strategier har læreren lyktes med i møte med gutter i risikozonen?
- Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikozonen blir verdsatt?

Formålet med undersøkelsen var å opparbeide meg en bredere forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Med utgangspunkt i hvilke suksessfaktorer informantene fremhevet som relevante for å lykkes med gutter i risikozonen.

I kvalitativ forskning går man mer i dybden på datamaterialet, noe som gjenspeiler en mer teoretisk generalisering. Det er ofte færre informanter og større fleksibilitet. Det innebærer at man kan endre på det metodiske opplegget underveis og finne nye innfallsvinkler. Man kan i større grad utforske dynamiske prosesser, ved å observere samhandling, utvikling og dernest danne seg et helhetsbilde. Det er en mykere fremgangsmåte, i den grad at man kan spørre mer rundt et tema, som ikke lar seg tallfeste og måle (Grønmo, 2011).

3.2 Forskningsprosessen

Tema i denne masteroppgaven er suksessfaktorer som har redusert drop outs på en yrkesfaglig videregående skole. Det er forsker som har valgt tema, forskningsarbeid er utført på en yrkesfaglig videregående skole på Østlandet. Skolen ble valgt ut med bakgrunn i positiv statistikk og resultater, som viser at gutter i risikozonen har høy grad av gjennomføring på TIP og RM.

Metoden er valgt ut for å kunne belyse ulike tilnærminger innenfor et tema i masteroppgaven. Først bør man derfor klargjøre formålet med undersøkelsen, videre bør man kunne vise til kunnskap om temaet i undersøkelsen og tilslutt velge ut metoder som viser seg å være hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen (Kvale et al., 2009). Intervjusingere som er brukt er semistrukturert intervju og fokusgruppe intervju. Begge sjangerne er verken åpne eller lukket. Et semistrukturert intervju anser jeg som synonymt med halvstrukturert intervju som går:

«Dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtale, og blir en varsom spørre- og lytte tilnærming som har til hensikt å frembringe grundig utprøvet kunnskap» (Kvale, 1997, p. 21)

Det kjennetegnes ved at det er en balanse mellom løs og fast struktur. Kombinert med noe konkrete spørsmål, der svarene fra informantene kan være både åpne og standardiserte (Grønmo, 2011).

Formålet ved ta i bruk fokusintervju, kan føre til dypere innsikt gjennom grundig og omfattende utforskning. En fordel med fokusgruppe intervju er at den i sterkere grad kan synliggjøre den sosiale interaksjonen og de sosiale praksisene som er kilden til data, noe som er relevant i forhold til problemstillingen (Halkier & Gjerpe, 2010).

«*Fokusgruppelitteraturen rapporter om vellykkede grupper på så vel tre-fire deltagere som ti-tolv*»(Halkier & Gjerpe, 2010, p. 39) Fokusintervju, kan brukes som et redskap til å videreutvikle kunnskap om undervisning og strategier. En slik intervjusjanger kan brukes som en kvalitetsvurdering av arbeidet ved skolen og kan legge til rette for organisasjonslæring gjennom dialog mellom ledelse, rådgivere og lærere, og øvrige personale seg imellom

I forkant av undersøkelsen fikk jeg et muntlig samtykke av alle informantene til å gjennomføre undersøkelsen. Alle som skulle intervjues fikk en e-mail tilsendt med informasjon om tema og formålet med undersøkelsen. I e-mail forelå et skriftlig samtykkeskjema mellom forsker og informantene. Det fører til gjensidige forpliktelser mellom forsker og informanter, samtidig forpliktet det til at undersøkelsen ble gjennomført innenfor et gitt tidsrom. Intervjuene foregikk på skolen som jeg forsket på. Intervjuet med avtroppende rektor ble gjennomført i hennes hjem.

3.2.1 Utvalg av informanter

Informantene i undersøkelsen er valgt ut med bakgrunn i høy kompetanse og gode lederegenskaper innenfor sine fagfelt. Samt av hensyn til deres jobbstatus, og antakelser om at alle informantene har nær kjennskap til skolen og ledelsens policy. Man bør ha et utvalg som representerer viktige egenskaper som kan belyse problemstillingen (Halkier & Gjerpe, 2010). Informantene innehar bred kompetanse i arbeid med elever, særlig gutter og god kjennskap til undervisning.

Utvalget av ledere bestod av rektor og tre ulike avdelingsledere fra Oimg(opplæring i mindre grupper), TIP og RM.

Øvrige informanter bestod av en kontaktlærer, programfaglærer, fellesfaglærer og rådgiver. Det er viktig å påpeke at lærerne inntar flere roller i skolehverdagen. Det innebærer at programfaglærerne og er kontaktlærere ved hver sin avdeling. Fellesfaglæreren underviser ved begge avdelinger, og praktiserer som kontaktlærer på TIP, samt at rådgiver har undervisning i matematikk ved begge avdelinger.

3.2.2 Intervjuguide

For å kunne gjennomføre undersøkelsen utarbeidet jeg en intervjuguide. Guiden dekker flere forslag til spørsmål. Spørsmålene er avgrenset for å søke svar på problemstillingen. Informantene hadde kjennskap til tema i forkant, dermed kan det argumenteres for at informantene var innforståtte med tema og at spørsmålene la grunnlag for etablert tillit. Da jeg utarbeidet spørsmålene var jeg bevisst på at spørsmålene var enkle å forstå med tydelig språk. Spørsmålene var heller ikke sensitive eller utfordrende å besvare. Viktigheten er at man har en plan bak spørsmålene i intervjuguiden (Kvale et al., 2009).

Intervjuguiden ble delt inn i fire faser. Første fase bestod av rammebetingelser som grundig informasjon til informantene om formålet med undersøkelsen, videre ble informantene forespurt om det var greit at forsker brukte lydopptak, samt redegjøre for etiske prinsipper og informantenes anonymitet, og at undersøkelsen hadde positive hensikter. Andre fase bestod av overgangsspørsmål, slik at samtalen kunne komme i gang. Tredje fase hadde nøkkelspørsmål, med tre forskningsspørsmål som overskrifter, og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Fjerde fase var for oppsummering av svarene som informantene ga.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene:

Kvale (2009) fremhever seks kriterier for å gjennomføre et kvalitativt intervju. Kriteriene har vært et nyttig verktøy i mitt arbeid med intervjuguiden og for selve gjennomføringen av intervjuene.

- *I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar*
- *Jo kortere spørsmål og jo lengre svar, desto bedre.*
- *I hvilken grad brukes oppfølgingsspørsmål, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?*
- *Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.*
- *Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar.*
- *Intervjuet er «selvkommunerende» – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer (Kvale et al., 2009, p. 175)*

Som forsker har jeg god kjennskap til tema, formålet med intervjuet var at jeg søkte svar på suksessfaktorer ved skolen. Min rolle var å lytte til lederne og lærerne sine erfaringer, tanker og refleksjoner rundt deres arbeid med gutter i risikosonen. I følge Kvale (2009) er oppstarten

av intervjuet viktig, da det ofte påvirker informantenes trygghet og trivsel. Videre hevder Kvale (2009) at oppstarten er avgjørende for kvaliteten og resultatet på intervjuet. Noe som igjen vil påvirke analysen av datamaterialet. En annen viktig faktor er at forsker automatisk begynner å bearbeide datamaterialet under selve intervjuet (Kvale et al., 2009).

Motsetninger som vil påvirke intervjusjangerne, er at forskers relasjon til informantene har en større betydning i et semistrukturert intervju, enn i et fokusintervju. Mens interaksjonen og samspillet informantene seg imellom har en mer relevant betydning i et fokusintervju.

«Forskers rolle er å være en profesjonell lytter»(Halkier & Gjerpe, 2010, p. 56).

Informantene skal tiltrekkes oppmerksomhet og styre innholdet i intervjuet.

En annen antakelse er at informantene får sagt langt mindre i fokusintervjuet, enn informantene som deltar i det semistrukturerte intervjuet. Som forsker bør jeg derfor være observant på maktdominans i fokusgruppen. Ved at alle informantene får tilnærmet lik oppmerksomhet og muligheter til å komme med sine uttalelser og refleksjoner. Hvordan gruppesammensetningen fremtrer er avhengig av hvordan gruppen er satt sammen og at det er en felles forståelse av hva slags tema informantene skal dele erfaring og kunnskap om. En fordel var at alle informantene hadde kjennskap til tema og felles interesse rundt tema (Halkier & Gjerpe, 2010).

I forkant av undersøkelsen gjennomførte jeg et prøveintervju med en studiekollega, det var nyttig og lærerikt i den grad at vi reflekterte over hva som kunne forbedres og hva jeg anså som hensiktsmessig. Det resulterte i at jeg måtte endre og strukturere på noen spørsmål i intervjuguiden. Under prøveintervjuet oppdaget jeg at lydopptak faktisk var nyttig. Med bruk av lydopptak ble det enklere og observere prøveinformanten. En fordel var at jeg oppdaget at jeg ikke trengte å notere alt, men at viktigheten var å fange det essensielle av innholdet av uttalelsene og samtidig observere kroppsspråket til prøve objektet.

Planen var også at intervjuet med den ene avdelingslederen skulle være et prøveintervju. I oppsummeringen av dette prøveintervjuet fant jeg datafunnene som essensielle i tilknytning til problemstillingen «Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikozonen?». Derfor har jeg valgt å synliggjøre datafunnene fra dette intervjuet.

Totalt gjennomførte jeg tre semistrukturerte intervju og et fokusgruppeintervju. Første intervjuet var med avdelingsleder for opplæring i mindre grupper. Denne avdelingslederen har

også ansvar for elever som søker på særskilt grunnlag. Videre intervjuet jeg rektor. Det siste semistrukturerte intervjuet ble gjennomført med avdelingslederne fra TIP og RM.

Før jeg startet det ene semistrukturerte intervjuet hevdet den ene lederen at drop out var feil begrep å bruke, men at skolesluttere var mer riktig, ettersom drop out tar utgangspunkt i fem års skoleløp og ikke i elevens status der og da. Jeg nikket samtykkende, og prøvde å opptre med profesjon. Det falt seg likevel naturlig å forklare denne lederen at drop out begrepet var blitt redegjort i min avgrensning i masteroppgaven.

I fokusgruppeintervjuet deltok alle tre lærerne, samt rådgiver. Jeg observerte at en av lærerne snakket litt mer enn de andre tre, samtidig var jeg oppmerksom på at rådgiver og de andre lærerne slapp til, ved å stille spørsmål som hva tenker du om det eller deler du samme erfaring eller lignende(Halkier & Gjerpe, 2010). Det var sjelden noe nøling fra informantene da jeg stilte spørsmål, jeg tolket at spørsmålene var enkle å forstå. Samtalen informantene seg imellom hadde sjelden opphold. Kroppsspråket lærerne og rådgiver seg imellom oppfattet jeg som positivt, ofte samtykket de ved å nikke når en sa noe. Jeg oppfattet at samtalen falt seg naturlig og at informantene fullførte setninger seg imellom med eksempler og replikker. Det oppfattet jeg som en positiv interaksjon i gruppen(Halkier & Gjerpe, 2010). Med hjelp av lydopptak var det enklere og fange opp informanten/es kroppsspråk, mimikk, replikker og slagkraftige kommentarer.

I fokusintervjuet spurte jeg informantene om de så noen sammenheng mellom deres praksis og ledelsens. Svaret lærerne avga kom overraskende, ettersom svaret ikke samsvarte med tidligere uttalelser. Det førte til at jeg måtte omformulere spørsmålet. I redsel for å fremstå som førende prøvde jeg å være diskre, men korrekt. Jeg valgte derfor å oppsummere deres svar, slik kunne jeg kvalitets sikre at mine notater var overens med rådgiver og lærernes svar.

I etterkant kan jeg se at jeg kunne endret rekkefølgen på spørsmålene. En del av innholdet fra spørsmålene jeg søkte svar på, kom frem på et tidligere stadige, enn jeg hadde forventet. Samtidig ba jeg informantene å utdype sine svar, dersom noe ble oppfattet som uklart. Et eksempel var at en lærer sa at «skolen har jo et fantastisk læringsmiljø». Læreren ble da oppfordret til å utdype denne påstanden nærmere, og hva som var grunnlaget for en slik uttalelse.

I min gjennomførelse av de tre semistrukturerte intervjuene, observerte jeg også et positivt kroppsspråk blant lederne. Lederne fremstod som engasjerte og snakkesalig. Samtalen falt seg naturlig. Sjelden måtte jeg avbryte. Lederne forholdt seg stort sett til tema og viste interesse.

I lys av mine observasjoner og notater, ble det viktig å oppsummere mine funn for informantene. Slik at mine tolkninger var tilnærmet lik deres uttalelser.

3.2.4 Transkribering og kategorisering:

I etterkant av intervjuene var det viktig og snarlig samle, sortere og strukturere metodologiske notater fra alle informantenes uttalelser og lytte til lydopptaket. Intervjuene foregikk i ca. 45-60 minutter. I følge Kvale (2009) er transkribering: «*svekkede, dekontekstualiserte gjengivelse av direkte intervjusamtaler*» (Kvale et al., 2009, p. 87)

Å transkribere fra lyd til tekst var tidkrevende. Jeg måtte lytte til lydopptaket flere ganger, for å få med meg essensen av innholdet i de ulike uttalelsene. Det kan påvirke påliteligheten til undersøkelsen i sterkere grad (Grønmo, 2011). Jeg transkriberte alt innhold fra lydopptaket til tekst. Jeg hadde noen notater fra før, ved hjelp av intervjuguiden sorterte jeg teksten under de ulike spørsmålene. Det var utfordrende å holde fokus på det jeg skulle gjøre, når jeg mistet tråden, førte det til at jeg måtte lytte til lydopptaket om igjen. Som forsker hadde jeg likevel informasjonen ferskt i minne og det førte til at jeg i sterkere grad fanget opp relevant informasjon om tiltak og gode strategier som ble fremhevet.

Samspillet mellom informantene og forskers relasjon til informantene tolket jeg som positivt. Det er derfor ikke vært behov for å synliggjøre pauser eller nøling i samtalerne ettersom informantene var svært snakkesalige.

Grønmo (2011) hevder at koding kan brukes som et nyttig verktøy for å kunne fange opp tendensene som går igjen ved å forenkle å sammenfatte innholdet i teksten.

«*Første trinn i kodingen tar utgangspunkt i rådataene*» (Grønmo, 2011 p. 248). En kode betyr at man angir et tema. Jeg brukte intervjuguiden til å sortere stikkord og setninger under de ulike spørsmålene. Dersom målet er at kodene skal kategoriseres, kreves det en mer systematisk koding, det innebærer at kodene ikke var helt åpne. Det førte til at jeg senere kunne analysere kjerneinnholdet. Koder kan være deskriptive, fortolkende eller forklarende (Grønmo, 2011 p. 247) Deskriptive koder nærmest beskriver det faktiske innholdet.

Fortolkning er hvordan forsker forstår innholdet, mens forklarende koder i større grad viser til mulige årsaker på hvorfor innhentet data belyser det den gjør (Grønmo, 2011).

I min kodeanalyse ble en blanding av disse elementene nødvendig. Først utførte forsker direkte avskrift manuelt fra lydopptak, slik fanget jeg som forsker opp eksplisitte fremstillinger fra informantene. Som forsker har jeg som oppgave å søke sannheten uten sidehensyn til andre interesser. Likevel innehar jeg en kontekstuell forståelse basert på mine observasjoner under datainnsamlingen. Tilslutt har jeg som forsker en teoretisk forståelse, basert på forforståelse og teorigrunnlaget i undersøkelsen (Grønmo, 2011).

«Kodingen må ta utgangspunkt i bestemte egenskaper ved de ulike fenomenene som beskrives i materialet» (Grønmo, 2011 p. 248).

En viktig egenskap er at jeg som forsker har et åpent sinn i møte med datamaterialet og legger min forforståelse til side. Etter jeg hadde notert ned stikkord, sitater ord og setninger, streket jeg under hva som var særegent og hva som til stadig ble gjentatt (Nilssen, 2012).

«Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamaterialet til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet» (Nilssen, 2012, p. 82)

Det var viktig for meg at informantene kunne kjenne seg igjen i spørsmålene jeg utførte fra intervjuguiden, og at det var relevante spørsmål som kunne gi svar på problemstillingen. Etter å ha sortert rådataen, samlet jeg setninger og stikkordene og strukturerte innholdet ytterligere i nye koder som synes å passe inn under de ulike hovedkategoriene. Slik ble det enklere å definere hva som var fellesnevnerne eller hadde felles egenskaper. En viktig prosess videre ble å plassere de ulike fenomenene i en kategori, der de ulike utsagnene har felles egenskaper (Grønmo, 2011)

3.2.5 Analyse og tolking av datamaterialet:

Vivi Nilssen (2012) skriver i sin bok *«Analyse i kvalitative studier»* *«Den skrivende forskeren»* Analyse er en del av hele forskningsprosessen, likevel vil forsker tilnærme seg en sluttanalyse av produktet.

Dataanalysen innebærer å avdekke generelle eller typiske mønster i datamaterialet(Grønmo, 2011 p. 246) I analysen av dataene er det elementer fra fenomenologisk og hermeneutiske tilnærminger. Dersom den fenomenologiske tilnærmingen innehar en gjennomarbeidet og veldokumentert analyse vil den unngå overfladiske påstander (Kvale, 1997).

«I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale et al., 2009, p. 45)

Hovedkategoriene kom jeg frem til ved hjelp av problemstillingen: «Hva ser Solborg yrkesfaglige vgs på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?»

Underkategoriene belyser særlige funn gjennom begreper og setninger som synliggjør et bestemt fenomen. En betegnelse på fenomener i denne undersøkelsen er: «elevenes plikter» «kjærlighet» «tett på», «systemarbeid», «felles visjon» »lærernes strategier» »tillit og delingskultur« osv, noe som igjen kan knyttes til suksessfaktorer ved skolen(Grønmo, 2011).

I lys av den hermeneutiske tilnærmingen valgte jeg å lytte ukritisk og la informantene snakke seg ferdig, for så å stille spørsmålene i samtalen. Det var få spørsmål som ble stilt, spørsmålene var om nåtid og fortid. Jeg dannet meg et helhetsinntrykk av informantenes opplevelse og uttalelser rundt skolens arbeid med gutter i risikosonen (Nilssen, 2012).

Hensikten med å kategorisere er først og fremst for å avgrense datamaterialet slik at man får frem perspektiver som er relevant i forhold til problemstillingen. Forskers oppgave er å fange opp hva informantene hevdet var suksessfaktorer. Samtidig ble det viktig å belyse utfordringer informantene hevdet de opplevde i arbeidet med gutter i risikosonen. En fordel ved å kategorisere er at man får systematisert og definert innholdet fra kodene. Slik synliggjøres særlige fellestrekk og gjentakelse av funnene reduseres. Samtidig ble funnene satt inn i en bedre struktur, slik at datamaterialet ble mer oversikt (Grønmo, 2011)

Som nevnt er forskningsspørsmålene delt inn i tre hovedkategorier. I tillegg laget jeg ved hjelp av koder underkategorier til hovedkategoriene. Slik ble det enklere å analysere og tolke dataene(Grønmo, 2011).

«All kulturell kunnskap er på en eller annen måte basert på kategorisering. Og essensen i kategoriseringen er å gruppere ting, folk og hendelser etter likhet og forskjell»(Wadel, 1991, p. 82)

En hensikt er å vise til de eksplisitte uttalelser og utsagn fra informantene i selve konteksten, og senere drøfte mine funn opp mot det teoretiske grunnlag.

Slik er forskningsspørsmålene delt inn i tre hovedkategorier:

Hovedkategori 1:

Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å øke gjennomføringsgraden for elever i risikosonen?

Til den første hovedkategorien fulgte det tre underkategorier med følgende overskrifter:

- Etablerte rutiner, tiltak og strategier
- Systemarbeid
- Forankring av visjon

Hovedkategori 2:

Hvilke strategier ser læreren på som suksessfaktorer i møte med gutter i risikosonen?

Til den andre hovedkategorien ble det også laget tre underkategorier med følgende overskrifter:

- Tett på
- Lærerens undervisningsstrategier
- Kjærlighet i alt

Hovedkategori 3:

Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikosonen blir verdsatt?

I den tredje hovedkategorien fulgte det to underkategorier med følgende overskrifter:

- Tillit og delingskultur
- En ledelse som bryr seg

Det har vært utfordrende å sortere enkelte funn i riktig kategori. Med bakgrunn i den teoretiske forståelsen i datamaterialet er et av formålene med analysen å se om dataene har noen sammenheng med mitt teorigrunnlag. Og om funnene har en induktiv tilnærming. En

annen viktig faktor, er at jeg har samlet inn data om de samme fenomenene på ulike måter (Grønmo, 2011 p. 240). Som nevnt har jeg som forsker benyttet to intervjujangere. Det som var interessant i denne sammenheng, var hvorvidt jeg som forsker har klart å fange opp om det er en samhandling og tilnærmet lik forståelse innad i fokusgruppen. Likeledes om ledernes svar samsvarte med hverandre, og om det er en sammenheng mellom lærernes uttalelser fra fokusintervjuet og ledernes svar i de semistrukturerte intervjuene. I såfall vil det bidra til å forsterke troverdigheten til datamaterialet.

3.3 Forskerrollen

«Det er viktig at samfunnsforskeren hele tiden er åpen for både kritikk og selvkritikk, og at løpende vurderer og revurder sine egne forestillinger om sannhet i forhold til så vel andres som egne motforestillinger» (Grønmo, 2011 p. 17)

En utfordring ved å forske på egen arbeidsplass er at man bytter rolle. Man går ut av en rolle som informantene kjenner til og trer inn i forskerrollen. Ved denne skolen har jeg hatt en lokal posisjon, og nå skal jeg forske i min virkelighet. Å gjøre feltarbeid i sin egen kulturkrets innebærer at man studerer en del av sin egen virkelighet. Sett ut i fra et etisk perspektiv kan det by på utfordringer å forske i egen kultur, men ettersom dette er en positiv vinkling, blir det enklere i den grad at informantene skal belyse hva de hevder er suksessfaktorer (Wadel, 1991)

Det kan være fordeler og ulemper ved å forske i eget fagfelt. Fordelen er at forsker kjenner til rutiner og holdninger ved skolen og innehar mye forkunnskap. Forskers tidligere observasjoner og erfaringer ved skolen, vil gi et bedre grunnlag og større innsikt. Min lokale posisjon og de spørsmål jeg har lagt føringer for, vil i større grad få et analytisk perspektiv. Et slikt perspektiv innehar sjelden en forsker som ikke har kjennskap til feltet. En annen fordel er at informantene og forsker har felles kunnskap om ulike forhold ved skolen. Det kan lette arbeidet til forskeren, ettersom informantene og forsker har et tilnærmet felles stammespråk, noe som utgjør en større forståelse rundt tema som skal forskes på. Informantene er valgt fra øverste hylle. Dersom jeg som forsker ikke hadde hatt kjennskap til skolen eller informantene fra før. Ville det krevet et større forarbeid, ved at man i større grad må sette seg inn i kulturen ved skolen og de rutiner som skolen har innarbeidet (Wadel, 1991).

I følge Wadel (2014) er faren ved å forske på egen arbeidsplass at man tar ting for gitt, det igjen kan påvirke til at forskers tolkninger blir for subjektive. Hjemmeblindhet kan svekke

forskers troverdighet i den grad at forsker ikke fanger essensen av innholdet. Dersom forsker overser viktige detaljer eller nyanser i sin forskning, kan det utelate viktig kunnskap. En forsker som ikke har kjennskap til feltet, vil i større grad være mer undrende på informantenes holdninger og uttalelser. Det igjen kan føre til at man har et bredere perspektiv på de spørsmål som blir gitt.

En utfordring har vært å se med kritisk blikk på egen arbeidsplass og informantene. Som forsker bør jeg tilstrebe meg en fordomsfri dialog rundt svarene som informantene avgir. Ferdigheten til forsker synliggjøres ved at jeg evner å stille de rette spørsmålene, samtidig som jeg evnet å vise interesse i møte med informantenes personlige skildringer. Som forsker har jeg prøvd å tilstrebe objektivitet i tilnærming til materialet. Undersøkelsen bør kunne publiseres for offentligheten, samtidig som man bør inneha en «organisert (Grønmo, 2011 p. 19)

En svakhet i denne undersøkelsen, og som påvirker den kvalitative tilnærmingen er informantenes kjennskap til hverandre og forskers kjennskap til skolen, og informantene. Det er også usikkert hvor skjerpet alle var og at det igjen kan påvirke informantene i den grad at de avgir svar som er mer sosialt akseptable. Det tilnærmer seg også en usikkerhet om forskers tilstedeværelse har noen effekt på deres atferd. Samtidig er det en risiko for at forskers yrkeserfaring og jobbstatus kan føre til antakelser i sterkere grad, enn data som motsier dem (Kvale et al., 2009).

3.4 Forskningsetisk refleksjon:

Metoden som er tatt i bruk er velegnet til å belyse problemstillingen, det høyner kvaliteten på datamaterialet. Et etisk dilemma i denne kvalitative undersøkelsen er at jeg som forsker tilstrebes av sensitivitet og nærhet til informantene. Forsker har et vitenskapelig ansvar ved å opptre med profesjon, slik at eventuelle funn produseres med kunnskap av verdi (Kvale, 1997)

En forsker bør ha en overordnet respekt for informantene. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2006), NESH fremhever noen punkter som stiller det etiske perspektivet i lys. Forskere har ansvar for å operere med god forskningsetikk, det innebærer at man har respekt for menneskeverd. Forskers oppgave er å ta hensyn til informantenes integritet, gi rom for medbestemmelse og at det synliggjøres for informantene at det er frivillig og delta.

I forkant av undersøkelsen samlet jeg et informert samtykke fra alle informantene. Avtalens innhold etterstrebet etiske prinsipper knyttet til anonymitet, validitet, og at bakgrunnen for undersøkelsen var med gode intensjoner av hensyn til skolen, og informantene. Det stilles ikke krav om meldeplikt til NSD ettersom kravene i personopplysningsloven ikke oppfylles i denne undersøkelsen. Det foreligger ingen sensitiv informasjon, samt at lydopptak eller tekst ikke er lagret elektronisk(Norsk samfunnsvitenskapelig, 2003).

Med bakgrunn i informantenes anonymitet har jeg benyttet leder eller lederne som en generell beskrivelse i de semistrukturerte intervjuene, mens jeg bruker lærer eller lærerne som en generell beskrivelse for alle i fokusgruppeintervjuet. Slik kan jeg få til en mer oversiktlig empiri og flytende språk i oppgaven. Samtidig anser jeg at et skille mellom lederne og lærerne tydeligere kan begrunne mine funn. Videre for å kunne ivareta anonymiteten til lederne, rådgiver og lærerne har jeg valgt å bruke informantene og han som en fellesnevner i de to intervjusjangerne. Benevnelsene er brukt uavhengig om det er hunkjønn eller hankjønn. Det er likevel viktig å påpeke at når informantene leser oppgaven, samt andre ansatte ved skolen, så kan utsagn og setninger være gjenkjennbart. Dette er informantene informert om. Min oppgave som forsker er å ivareta datamaterialet med høy verdighet.

3.5 Drøfting av validitet og reliabilitet:

I følge Kvale (2009) er validitet, reliabilitet og generalisering sentrale begrep hvis man skal si noe om kvaliteten på undersøkelsen. «*En valid slutning er basert på korrekte premisser*» (Kvale et al., 2009, p. 165). Reliabiliteten til datamaterialet kan vær høy, men den er irrelevant dersom funnene ikke er relevante i forhold til problemstillingen. Reliabilitet forbindes ofte med kvantitativ forskning ettersom datamaterialet i stor grad reproduseres eller kan gjentas. Det samsvarer i mindre grad med kvalitativ forskning. Reliabiliteten i denne forskningen er lav ettersom forskers nærhet til informantene og den sosiale interaksjonen er vanskelig å gjenskape. Kvalitativ forskning har i mindre grad åpenhet ved at det som oftest er få informanter med i selve forskningen. Kvalitativ forskning møter derfor ofte kritikk i ulike fag og forskningsmiljøer. Innenfor kvalitativ forskning brukes i større grad begrepet «*pålitelighet*»(Grønmo, 2011).

«*Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke*»(Kvale et al., 2009, p. 250). Høy validitet henger sammen med et godt utført og planlagt håndverk, med god kommunikasjon og handling i forskningsarbeidet.

Undersøkelsen er generaliserbar i den grad at den i etterkant av studien kan være et positivt verktøy for andre skoler, samt til god refleksjon for informantene og skolen det forskes på. Undersøkelsen er også generaliserbar i den grad at man kan forske videre på produktet.

Troverdighet regnes som det viktigste kvalitetskriteriet i kvalitativ forskning. Min troverdighet som forsker og utvalg av informanter påvirker validiteten i oppgaven. I tråd med en oversiktlig og strukturert intervjuguide, samt bruk av lydopptak og nøyaktige og utfyllende feltnotater er viktig for å kunne kvalitetssikre datamaterialet. For og ytterligere sikre validiteten i datamaterialet oppfordret jeg to av informantene til å lese igjennom de notater jeg hadde gjennomført. Det vil i stor grad sikre at forskers notater og forståelse samsvarer med informantenes uttalelser. Det kan også synliggjøre eventuelle svakheter i undersøkelsen.

Datamaterialet som kan knyttes direkte til problemstillingen, betraktes som åpen validitet. Det innebærer at forarbeidet og problemstillingen til undersøkelsen, står i samsvar med svar og refleksjoner som informantene har avgitt (Grønmo, 2011).

Forskers kompetanse og forforståelse gir et grunnlag for å styrke validiteten. Med bakgrunn i min yrkesstatus og min utdanning i Endring og Utdanningsledelse ved høyskolen i Vestfold, har det ført til en kunnskapsutvikling. Likeledes har jeg fått større forståelse og innblikk i forskning og teoretisk forankring. Dette synliggjøres ved at jeg kan begrunne mine funn opp mot mitt teoretiske grunnlag, noe som igjen underbygger forskers kompetansevaliditet og teoretisk validitet i denne forskningen.

4.0 Presentasjon av Data:

Med utgangspunkt i problemstillingen: Hva ser Solborg yrkesfaglig skole på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?

Først vil jeg belyse hva informantene svarte på et av oppstartspørsmålene. I intervjuguiden laget jeg underspørsmål for å fordype informantenes svar i sterkere grad. Første spørsmålene som ble stilt informantene, var i første omgang for å få i gang samtale. Samtidig vil jeg belyse skolens kunnskap og bevissthet rundt forskning, samt de erfaringer som har blitt gjort. Det kan synes å være relevant for de rutiner, tiltak og strategier som skoleledelsen har etablert ved skolen. Først vil jeg derfor presentere data fra et av mine oppstartspørsmål.

4.1 Hva tror du er årsaken til at gutter dropper ut av videregående skole?

Fra en leder ble det først sagt:» *I utgangspunktet er flere elever ikke kvalifisert til å gå på vgs. De har ikke kunnskapen som skal til for å ta til seg den læringen som skal til*». Videre sa en annen leder «*Noen elever er null motivert, det er nok andre som velger skole og utdanningsvalg for elevene*». Denne påstanden hevdet lærerne ofte hang sammen med foreldrenes krav og forventninger. Eller at de elever som bodde på institusjon eller var under barnevernet nærmest ble pålagt å gå på skole. En annen leder påpekte:» *De er unge, det er vanskelig å velge*». Noen lærere hevdet at «*elevene bare hadde søkt for å søke*». To av lederne hevdet at enkelte elever har balast som «*rus og psykiatri*» «*Inngangspoengsummen til mange er lav og de sliter derfor med mestring*».

Fra ledelsen ble det nevnt at elever i risikozonen ofte mangler selvtillit og selvinnsett. Noen elever i risikozonen bærer preg av et liv som mangler «*kjærlighet og stimulans*». En av lederne påpekte elevenes «*balast og sosiale bakgrunn*», samt tidligere skoleerfaring. «*Hva har eleven av bagasje, hva slags hjem kommer eleven fra*». Det ble nevnt at noen elever kommer med papirbunke og at: «*årsaken er komplekst, det kan være sykdom eller annet. Uten kjærlighet ingenting, det er helt sentralt*».

Flere av lærerne hevdet at de med papirer ofte blir anbefalt å søke TIP og RM, og at det kan være en utfordring. «*Rådgiverne i ungdomskolen anbefaler elevene å søke disse linjene*». En lærer påpekte at noen elever får beskjed om at «*kjøttkaker kan lages uansett*» Det ble supplert med at «*elevene får beskjed om at TIP er et enklere alternativ*» Noe som viste seg å være en fellesnevner fra alle informantene, var at TIP og RM var mer utsatt for søkere med antatt dårligere utgangspunkt. «*Det kan synes som forklaringen ligger i at det ikke er interessen som styrer gutters valg, men resultatene i ungdomsskolen*».

Videre fanget jeg opp at informantene generelt snakket om at gutter ofte er mindre modne enn jenter. Det kan synes som guttenes forventninger til yrkesfaglig vgs, kanskje ikke stod helt i tråd med hva de faktisk møtte. Informantenes erfaring var at flere elever forventet mindre teori og færre plikter enn hva som er reelt. En stor forskjell som ble fremhevet var at ungdomskolen er obligatorisk, og det er ikke videregående skole. Ved oppstart hevdet lederne at det var sterkt fokus på fravær, orden og atferds karakter, og at denne forpliktelsen førte til at flere elever ble overrasket. Noen elever hadde liten erfaring med plikter og regler som de måtte forholde seg til.

Oppsummering:

Inngangskompetanse til elevene er generelt for lave, årsaken er komplekst. Et viktig funn er at gutter i risikozonen sjelden alene er ansvarlig for sine valg, men at ofte foresatte, andre betydningsfulle eller rådgivere i ungdomsskolen har en stor betydning for hvilke skole og hvilken utdanning guttene velger. Et annet funn er at de forpliktelser som guttene møter i videregående skole, ikke står i tråd med hva de forventer.

4.2 Funn

Mine tre forskningsspørsmål lyder som følgende:

- Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for elever i risikozonen?
- Hvilke strategier har læreren lyktes med i møte med gutter i risikozonen?
- Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikozonen blir verdsatt

For å kunne besvare de tre neste forskningsspørsmålene har jeg som nevnt valgt å dele mine funn inn i underkategorier. Slik kan jeg i sterkere grad få en bedre oversikt over hvorfor og hvordan ledelsen har jobbet for at skolen skal kunne håndtere gutter i risikozonen.

4.3 Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikozonen - funn

I dette forskningsspørsmålet har jeg prøvd å belyse tre funn i tre underkategorier.

I det første funnet synliggjøres det hva ledelsen ved skolen har gjort. Hva som har blitt igangsatt og etablert i organisasjonen av rutiner, strategier og tiltak. Det andre funnet synliggjør hva som har blitt gjort for å ivareta rutiner og hvordan de ulike strategier og tiltak har blitt fulgt opp. Mens det tredje funnet belyser skolens forankring av visjonen.

Funn 1: Rutiner, tiltak og strategier som er etablert!

Rektor sin inspirasjon gjennom Augustin sin filosofi var noe jeg også fanget opp som essensielt: «Alle» informantene nevnte den i flere sammenhenger:

«Fasthet i det sentrale, romslighet i det perifere og kjærlighet i alt»

Den ene lederen hevdet: *«Det sier noe om at vi har rammer, men likevel har de en mulighetene i forhold til romslighet. Mange sier vi er nazi skole.»* Jeg spurte hva mener du med mange? *«Flere fra ungdomsskolen»*. Jeg spurte, mener du elever? *«Ja... Rammer har ikke gitt konsekvenser i ungdomsskolen. Ved denne skolen er vi konsekvente, tett på, ringer mor og far, vi etterlyser, setter i gang tiltak. Resultatene blir bedre hele tiden, vi sedere».....* Jeg spurte om leder kunne gi eksempler på tiltak? *«Elevene må møte i resepsjonen, fylle ut skjema, skrive ned hva de kan gjøre for å forbedre seg, det handler om å bevisstgjøre elevene. Ja, elevene må redegjøre for hvorfor de er borte. Elevene har forpliktelser ikke bare rettigheter»*.

Kommentar fra leder: *«Det var en skolepolitikk før i tida, da det skulle være så veldig fritt med mye empati og Demokrati osv. Det var en fordel for de intellektuelle, men taperne ble elever i risikozonen, noe som førte til større drop out»*.

En annen leder ramset strategier og tiltak som var blitt gjort:

- *Vi har laget organisatorisk /pedagogisk tilbud fra dag en.*
- *Guttene starter ikke med blanke ark.*
- *Grundig arbeid med søknadene- med informasjon fra ungdomsskolen*
- *Tildeling av ressurser i tidlig stadier, hvilke avdeling og hvorfor, utnytte handlingsrommet.*
- *Ledermøte, fraværstatistikk hver uke, hva kan gjøres for å forbedre situasjonen.*
- *Tett på i miljøet.*
- *Avdelingsleder formidler videre, kontaktlærer har da ansvar for videre oppfølging.*
- *Ledermøte brukes til deling av erfaringer og opplevelser fra de ulike avdelingene. Vi går igjennom inntak på våren-informerer om de ulike elevene (ser på der det er mest behov) til avdelingslederne og videre til kontaktlærere. Det har kommet ny inntaksforskrift, «mer tilrettelegging i fokus, skolen har jo alt gjort dette i flere år.*

Alle lederne hevdet at en suksessfaktor var: *«Hvordan vi bruker økonomiske ressurser. Tildeling ved behov, samt oppgradering av utstyr for å tilrettelegge for praksisnær undervisning»*. *«FYR er jo noe vi har gjort i mange år»*. Et tiltak som ble nevnt fra lederne var at på avdeling for TIP hadde auditoriet blitt flyttet inn i verkstedet.

Praksisarbeid i samarbeid med en lokal bedrift ble også fremhevet. Det er et tilbud elevene på mekanisk får. Tre uker i praksis før og etter nyttår, i tillegg til PTF i 6 uker. Det blir totalt 9 uker i praksis. Når det gjelder PTF for vg 1 elever, har skolen et samarbeid med tre andre videregående skoler på Østlandet, slik kan elevene få mulighet til å prøve ut andre utdanningstilbud. En fordel er at elevene blir en erfaring klokere og det kan føre til at elevene blir sikrere på hva de vil søke på vg 2. Når det gjelder vg 2 elever har skolen samarbeid med ulike bedrifter i lokal samfunnet. En god innsats fra elever under PTF, kan forsterke muligheten for læringsplass.

PTF på RM innebærer elevbedrift. RM hadde kjøkkenvirksomhet og servering fast to dager i uka, i tillegg til elevbedrift. Samt at det ble sagt at elevene hadde PTF en dag i uka ute i bedrift på vg 2.

Lederne hevdet at det var viktig å se helheten rundt gutter, en leder forklarte: *«Det er en del ting, balaster de har med seg, likevel klarer vi å få igjennom mange, og det tenker jeg har en sammenheng med praksisarbeidet som skolen har ved avdelingene»*

En av lærerne nevnte utenlandstur på RM som en viktig motivasjon for vg 2 elevene. I forbindelse med turen så startet elevene elevbedrift. Det ble stilt krav fra ledelse og lærere om maks fem dager fravær og god orden og atferd, for å kunne bli med på en utenlandstur. Turen ble planlagt ved oppstart i skoleåret.

Strategien «Vurdering for læring» den ble nevnt som en sentral strategi fra lederne. Denne strategien har skolen systematisk jobbet med over tid er. Tilbakemeldinger fra elever gjennom elevundersøkelser viser at strategien er en suksess ved skolen.

En viktig forutsetning som alle informantene nevnte på for å kunne lykkes med gutter i risikozonen var å kjenne til elevens forhistorie, samt det å bli kjent med guttene på et tidlig stadium. En av lærerne hevdet at elever med papirer ofte krever ekstra ressurser, noe som har ført til *«dobling av lærere»*, altså tolærer system. *Det er faktisk organisatorisk»*

Klassesammensetning som ble nevnt fra to ledere var å dele klasser inn i tilnærmet like mange svake og antatt sterke elever inn i en klasse. Mekanisk har praktisert med dette i flere år og oppnådd gode resultater.

Elevenes motivasjon for å gå på videregående er mye omdiskutert. Læreren nevnte at skolen nærmest var en foregangsskole. *» Hospiteringselever, vi var jo faktisk først ute med det.»* De

andre i lærerne samtykket *«ja det har du rett i»*. Elevene i 9 og 10 klasse på ungdomsskolen får hospitere ved skolen en eller to dager på høsten eller våren. Læreren hevdet at det kan ha en positiv effekt på elevene. Da sjansen er større for at eleven søker på linjer som er innenfor sine interesseområder, og at det kan være en positiv motivasjonsfaktor for å gå på videregående skole

Med bakgrunn i flere elevers tidligere prestasjoner og motivasjon i fellesfagene, har ledelsen igangsatt tiltak med fokus på matematikk og engelsk- *«satt inn ekstra ressurser i undervisning- med faglig gode pedagogiske opplegg»*. Ledelsen også tilrettelagt for ekstra kurs i matematikk for elever som ligger i fare for å stryke etter første termin. Dette har skolen gjennomført i mange år. Tilbudet ble satt opp rett etter skoletid, altså i tillegg til undervisning. Foreldre og elever må skrive under, slik at det forplikter eleven i sterkere grad. Samt at skolen har dokumentasjon på at eleven har fått tilbudet: Replikk fra lærer: *«Det er Tett på»*

Slik jeg tolker de ulike lederne og lærernes tilbakemeldinger, var at de er samstemte rundt flere av tiltakene og at de har en felles oppfatning av at etablerte rutiner, er godt innarbeidet ved skolen.

Definisjonen av etablerte rutiner, tiltak og strategier innebærer at skolen har lik regelhåndtering og like konsekvenser med brudd på skolereglementet. Skolens forarbeid rundt elever, tildeling av ressurser der det er behov, samt konkrete tiltak for å forbedre elevenes læringsutbytte. I tillegg er FYR, PTF og «vurdering for læring» noen sentrale strategier som er godt implementert ved skolen.

Funn 2: Systemarbeid

En forutsetning for å kunne etablere rutiner, strategier og tiltak er at det aksepteres at det er lederskap ved skolen. Det er en balanse på det å være tydelig. En av lederne nevnte: *«det er aksept for lederskap ved skolen. Systemarbeid tar tid- må få pedagogisk plattform på plass før blomstring»*

Felles fra ledelsen var at de anså det som viktig å forankre felles mål. Med balanse på tydelighet. Det å spre lik praksis gjennom ulike erfaringer: *«Siste fire år fikk vi det til. Det å synliggjøre hva som er akseptabelt og ikke, det må formidles i grupper, lærere ut i klasserommet og lederen på personalrommet. Tyngden og utstråling, må være å mene det»*

Ledermøte ble fremhevet som en viktig arena, for hvordan felles forankring av praksis har blitt opparbeidet innad i organisasjonen. «*Spre lik praksis*» Leder nevnte at det var viktig å utgjøre felles praksis på noen kjerneområder, samtidig måtte det være romslighet i handlingsrommet.

Oppfølging, oppfølging og etterspørre var begrep som gikk igjen blant alle informantene. Ledermøte ble nevnt som en viktig arena for å dele erfaringer: «*Ta opp nytt og godt på avdelingene, vi sperret med hverandre*». Hver uke gikk ledelsen igjennom fravær på hver avdeling. For så videre delegere arbeidsoppgaver og følge opp avvik, som for eksempel dersom avtaler eller rutiner rundt elever ikke hadde blitt fulgt opp.

Personalmøter og avdelingsmøter ble videre nevnt som en viktig møtearena for informasjon til øvrige personalet, samt teammøter med avdelingsleder, rådgiver og lærere for deling av erfaring, tiltak og bekymringer rundt elever. Lærerne hevdet at ledelsen retter fokus på fraværet, avvik blir gjennomført på hvert eneste avdelingsmøte, vi får beskjed om å følge opp ved negativ utvikling. Kommentar fra lærer: «*Det er jo noe som er satt i gang fra toppen*».

Lærerne hevdet at avdelingslederen var god på å tilrettelegge, og hadde god kontakt med det lokale næringsliv enten det var PTF eller annet praksisrelatert arbeid for elevene ved skolen.

Definisjon av systemarbeidet er at det er aksept for lederskap ved skolen, samt at ledergruppa har en felles agenda. Faste rammer og ulike møtearenaer ble brukt for deling av informasjon, erfaring og refleksjon. Spre lik praksis gjennom «Tett på» ved oppfølging og etterspørre på alle nivå i organisasjonen. «Tett på» vil jeg definere nærmere under andre forskningsspørsmål

Funn 3: Forankring av felles visjon

Det ble generelt snakket om verdigrunnlaget ved skolen som betydningsfullt: Det kan synes som personalet var inspirert av Filosofien til Augustin: «**Fasthet i det sentrale og romslighet i det perifere og kjærlighet i alt**». Med bakgrunn i ledernes og lærernes uttalelser og holdninger, tolket jeg at visjonen var godt forankret. Visjonen ble fremhevet fra to av lederne:

Skolens visjon lyder som følgende: «**Alle elever ved skolen skal regelmessig oppleve gleden av og lykkes faglig og sosialt, individuelt og i grupper**».

«*Som leder må jeg være glad i personalet mitt og lærerne må være glad i elevene sine*»

«Verdiforankring, tror jeg sitter i ryggmargen, alle skal kjenne gleden av å lykkes. Verdien er jeg ønsker å se glade elever, alle skal lykkes. Visjonen må sitte, ikke bare et slagord. Min atferd som leder er viktig, hva slags føringer har den for lærer, rådgiver og hverandre. Du lykkes i et praksisfelleskap. Du kan lykkes alene, men du utvikler deg i et felleskap. Når man snakker om utvikling må visjonen gjentas. Visjonen må sitte. Det er viktig hva slags føringer visjonen har for den enkelte lærer, øvrige ansatte og elever. For å kunne få visjonen levende, er det viktig å konkretisere og synliggjøre. Som leder må du gjenta, jenta og gjenta visjonen»

«Det er ulike roller i et lederteam, involvering blir derfor et kjerneord. Det å få til ting sammen, alle blomster skal blomstre. Dette har vi strevd med. Det å få alle til å forstå, som de nærmeste ledere, rådgivere og lærere, men først og fremst lederne»

En av de andre lederne nevnte: *«Fra jeg til vi følelsen- har tatt flere år, det har blitt jobbet med systematisk, med klare forventninger til lederrollen, lærer/rådgiverrollen og elevrollen».* En leder hevdet hun alltid gledet seg til å gå på jobb, *«det var en positiv flytsone».* *«Det var rom for å lære av hverandre, men det måtte holdes varmt»*

Med bakgrunn i informantenes uttalelser er definisjonen at felles filosofi og visjon gjennomsyrrer praksisfelleskapet ved skolen

4.4 Hvilke strategier har lærerne lykkes med i møte med gutter i risikozonen- funn

For å kunne besvare det andre forskningsspørsmålet har jeg valgt å synliggjøre de ulike faktorene som dataen representerer, ved å vise til at lærernes væremåte, fremgangsmåte og undervisningshandlinger i stor grad henger sammen.

Her har jeg også valgt å dele underkategoriene inn i tre. I det første funnet har jeg valgt å belyse hvordan skolen og lærerne jobber med «tett på» Videre i mitt andre funn vil jeg belyse lærernes undervisningsstrategier og metoder rundt gutter i risikozonen. I mitt tredje funn vil jeg belyse hva begrepet «kjærlighet i alt» representerer blant lederne og lærerne.

Funn 1: Tett på

«Tett på» var et begrep jeg bet meg fast i, det ble til stadig gjentatt av «alle» informantene og ble sett på som en suksessfaktor ved skolen

Slik jeg tolker ledere og lærere er at «Tett på» og forutsigbarhet er tilnærmet to sider av samme sak. Det å være tydelig og klar på hva som forventes av elevene ved oppstart ble til stadig gjentatt blant informantene.

En leders forklaring:

«For 10 år siden var det for mye fokus på elevers rettigheter. Ved oppstart bruker vi mye tid på å fortelle om elevenes plikter. Det er frivillig å gå på videregående skole, men når du har valgt å takke ja, medfører det forpliktelser»

«Det store er «tett på» Det å forstå, man må sette seg litt inn i hvordan guttene faktisk har det. For en del av guttene er det å bli forstått, en vesentlig årsak til at de blir i skolen. Uten at det må styre hele skoledagen, skolen har jo visse rammer å forholde seg til»

Det ble ramset opp fra lærerne: *«Romslighet, rammer, fasthet, forventninger og klarhet skaper trygghet»*

Sitat leder: *«Elever kan ikke utvikle seg i kaos, det skaper utrygghet og manglende mestring»*

En lærer nevnte på så enkle grep som *«Vi må forberede guttene på hva de møter i arbeidslivet, de må lære seg å komme presis om morgenen»* Mens en annen lærer påpekte *«Det handler om å være «tett på» eleven- for å kunne gripe fort fatt i ting»*

«Tett på» ble også påpekt som en strategi ved skolen. Uttalelser som: *«det avhenger av hvordan de voksne jobber på hver enkelt elev»* Lærerne påpekte at elevene var forpliktet til å ringe å gi beskjed dersom de var syke eller ikke kunne komme på skolen. Det ble ansett som skulk hvis ikke beskjed bli gitt før 08.00 på morgenen.

En av lederne hevdet at kontaktlærer hadde en sentral rolle, dersom det sviktet på det holdet, kunne det føre til at skolen kom inn for sent, for å kunne fange opp elever som hadde en negativ utvikling. En av lærerne nevnte at ved høyt fravær, atferdsendring på elev eller andre bekymringer, blir sosial pedagogisk team koblet på. Teamet består av rådgiver, miljøterapeut og helsesøster. Det ble supplert med: *«Tidligere var det også et system for å involvere rektor ved høyt fravær».*

Oppstartsamtale med rådgiver, ble også ansett som et positivt tiltak. Fra en lærer ble det sagt: *«Hovedoverskriften er tett på - lærere er veldig forskjellige».* Det ble derfor påpekt at elevene bør ha et alternativ, som en velkomstsamtale. Det avhenger ofte av kjemi mellom lærer og

elev, det bør derfor være rom for at rådgiver slipper til. Det ble hevdet at rådgivers tid- 5 min med hver enkelt elev hadde vært hensiktsmessig. *«Relasjon mellom lærer-elev er kjemiavhengig, en fordel med rådgiver er det kan brukes en annen innfallsvinkel i møte med elevene. Rådgiver er vanligvis ikke så tett på faglig, derfor kan den avstanden være positiv, i møte med elever i risikozonen».*

Definisjon av «Tett på» ved denne skolen innebærer at rektor er tett på studieledere og avdelingsledere. Avdelingsledere er «tett på» lærerne- og lærerne er «tett på» assistenter- som igjen er «tett på» elever og visa versa fra rådgiver til sosial pedagogisk team. Ved å være «tett på» fører til at elever føler at de blir sett. Samt at rutiner, tiltak og strategier blir fulgt opp rundt elever.

Funn 2: Lærenes undervisningsstrategier

En av lederne hevdet at hva som foregår i klasserommet er avgjørende for god undervisning. En lærer må sette mål for timen, og sjekke at det man forklarer er forstått. *«Du kan ikke lese en avisartikkel uten overskrift».* *«Hvordan du planlegger undervisning, struktur og forutsigbarhet ved å vise til: Månedspan, ukeplan og dagsplan og hva eleven skal lære»*, ble fremhevet som viktig fra alle lærerne. Sitat fra lærer: *«Det kreves forberedelser til timen, det er en kjempe nøkkel»* En annen lærer supplerte: *«Lage arbeidsplan for hver time, og ekstra for de som jobber fort»*. Det skaper forutsigbarhet. Lærerne hevdet at arbeidsplaner alltid ligger i fronter, særlig til ekstra hjelp for svake elever, samt til hjelp for foreldre.

«Alle» informantene hevdet at det generelt var viktig å være tydelig på hva som forventes inn i undervisning, og minne på oppgaver som skal gjøres i løpet av uka. Ved å forklare hvordan elevene ble vurdert og hvordan undervisningen ble lagt opp. En annen faktor som ble nevnt var det å tidfeste oppgaver i verkstedet, slik at det er begrenset hvor mye tid man kan bruke. Det ble ansett som viktig, slik at elevene ikke opplevde at de mislyktes gang på gang, og heller fikk nye muligheter med nye oppgaver å jobbe med.

Det ble og snakket om at det er mange metoder man kan ta i bruk. Det er viktig å ha i bakhode hva ledelsen er tydelig på, blant annet det med undervisningsro i klasserommet. Stikkord som ble ramset opp fra ledere og lærere:

- o *Realistiske forventninger*
- o *Gi tilbakemeldinger.*
- o *Kjærlighet basalt, men ikke tilstrekkelig for læring*
- o *Det å være autoritær, men samtidig være raus.*
- o *Vurdering for læring: klarhet i hva de skal lære. Tilbakemeldinger på hvordan de skal lære og forbedre seg, og hva elevene mener de kan gjøre for å utvikle seg.*

Kjerneord fra leder: *«eleven må føle at det er meningsfylt, lære seg å tørre og ikke mestre, utvikle trygghet til man tør det. Det innebærer Mye arbeid, oppdragelse og mestring»*

Forpliktelsene gjenspeilet seg i lærernes uttalelser. Elever som hadde lærevansker eller sleit med teori, som for eksempel lese og skrivevansker fikk tilbud om mer praksisrettet arbeid. Likevel var elevene pliktig til å levere rapporter, norskoppgaver og andre innleveringer, det var krav for å delta i praksis. En viktig forutsetning var at det var i samråd med fellesfaglæreren.

Mot slutten oppsummerte jeg alle svarene, for å sjekke at de stemte overens med mine tolkninger. Jeg fulgte opp med å kommentere at det var gjort mye for å motivere elever for å komme på skolen. Derfor etterspurte jeg om lærerne kunne gi noen konkrete eksempler på ulike tiltak inn i selve undervisningsøkten.

Det ble nevnt at klasseinndeling kunne være positivt, det avhenger av hva slags undervisning læreren skulle ha. Færre elever inn i grupper ved muntlig fremføringer hadde lettet mye arbeidspress for elevene og fungerte bra. Tanken var en progressiv utvikling, slik at målet var å fremføre i en større gruppe eller i klassen etter hvert.

En av lærerne påpekte at det var viktig: *«og ikke legge fokus på de som trøbler mest, la de som være gode bli enda bedre. Det har ført til en positiv strøm, som ofte fører til at de andre elevene henger seg på. Det er viktig å skape en positiv driv i klasserommet».*

Ved oppstart hevdet lærerne at det var viktig å synliggjøre for elevene hvem som har hvilken rolle i klasserommet. Det å være tydelig på at det er læreren som er lederen. Det var viktig å klargjøre at du som lærer var rettferdig. Det innebærer at elevene fikk beskjed om at de ikke alltid behandles likt, og at det var med god begrunnelse.

Det ble påpekt fra lærerne at det var viktig å være ærlig med elever og foreldre: *«Det å være tydelig på at elevene må jobbe dobbelt så mye dersom de har dysleksi eller lignende, man må ikke sy puter under armene på elevene. Det kreves at elever med slike vansker må jobbe mer, men skolen tilrettelegger»*. Ledere og lærerne mente skolen evnet å sette av ekstra tid. Som det å tilby bruk av CD-ord, «tett på», IKT og blogg som hjelpemidler i undervisning.

Noen av lærerne hevdet at elever synes det var flaut å bruke CD-ord. *«I min klasse vil ikke elevene bruke det»*. En replikk fra lærer var: *«Da har vi ikke helt lykket med det»*.

Tiltak som lærerne hadde lykket med og som først hadde blitt benyttet ved avdeling RM, men også videreført på avdeling for TIP. Var det å ta i bruk mobiltelefon, I Pad eller lignende, slik at elevene kunne ta bilde eller filme det de gjør i praksis, for så å se på det etterpå. Slik kunne læreren sammen med eleven konkret peke på hva som skjer og korrigere derfra. Samtidig synes flere elever dette var morsomt. Slike tiltak utvikler ofte en større forståelse blant elevene. Denne metoden ble ansett som et positivt tiltak som fremmet god læring.

I lys av mye praksisrelatert arbeid (FYR) ved skolen, som ble nevnt som en strategi. Ble utvidet verkstedkapasitet nevnt som positivt. Utstyr og rom var godt tilrettelagt, slik at lærerne kan utnytte programfagene.

To av lærerne nevnte at det var en god løsning å dele klassen i to på RM når de hadde kjøkken og servering. Det førte til at lærerne kunne tilpasse undervisningen i sterkere grad. Et annet tiltak var at fellesfaglærerne i mange år har deltatt når elevene hadde praksis i programfagene. *«Mattelærerne tar på seg kokketøy, og lærer elevene om dl-mål og lignende «I PTF perioden ble alle elever ved mekanisk oppfordret til å bruke bilder med utdypende tekst, fremfor lange avhandlinger i rapportskrivningen»*.

En definisjon rundt lærernes undervisningsstrategier belyser en tydelighet og faste rammer med vekt på TPO, med variert, praksisnær og differensiert undervisning.

Funn 3: Kjærlighet i alt

Det jeg anser som en fellesnevner hos «alle» informantene var viktigheten av det å ønske og se at elever lykkes.

Leder påpekte: *«Læreren er den som er tettest på eleven og er den viktigste for eleven. Læreren må faktisk være glad i eleven, for at eleven skal føle glede. Visjonen må avspeile oppover, nedover til sida og over alt»*.

kjærlighet, det å bry seg- å være tett på».

Sitat leder: *«Det er flere elever som kommer til oss uten kjærlighet og ressurser, vi må rett og slett lære de å stå opp om morgenen»*

En lærer sa: *«vi har jo et fantastisk læringsmiljø»*. Informantene hevdet da at det var en fordel at skolen ikke er så stor og at det påvirket læringsmiljøet ved skolen. En faktor som ble nevnt som en påvirkende effekt på elevens oppmøte på skolen var: *«I små forhold blir elevene trygge, de blir sett, de blir ikke borte i mengden, og de føler seg velkomne. Eleven opplever en annen hverdag» «Elevene opplever at det er et trygt og godt læringsmiljø»*.

«En lærer må ikke bare være leder, men også litt kamerat». *«Det er en balanse mellom sjef og kamerat»*. En av lærerne siterer en elev: *«Før ble jeg mobbet hver dag på ungdomsskolen, jeg har ikke blitt mobbet en gang her jeg»*. Replik fra lærer: *«Da fikk jeg nesten tårer i øynene»*. *«Vi har tro på eleven og dømmer ikke.»* En annen lærer siterer elev: *«Du er den første som sier at jeg kan få det til»*. Videre ble det snakket om hvordan lærerne jobbet med elevene: *«Vi ønsker og vi vil de vel»*

Et annet funn som synes å være av stor betydning og var en fellesnevner fra tre av lederne var assistentenes jobb rundt elever i risikozonen, særlig på mekanisk avdeling. *«Assistenter, ja hva skulle vi gjort uten de?»* Ledere og lærere hevdet at assistentene avlastet kontaktlærerne i sterk grad på mekanisk avdeling. De fungerte som kontaktpersoner til hjemmet, samt at noen assistenter fungerte nærmest som en mammafigur. Den ene lederen la da til en replikk med et lattermildt kroppsspråk, *«pappa»*, da ble det latter. Lederne og lærerne hevdet at assistentene var *«tett på»* hele tiden.

Ledernes erfaring var at det generelt ikke ble så mye fravær uten gyldig grunn. To viktige faktorer som ble fremhevet:

- o Det å bli sett *«Tett på»*
- o Assistent som en del av det sosial pedagogisk arbeidet. Assistenter tilstede 8-15 med mye omsorg og stort hjerte for elever

4.5 Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikozonen blir verdsatt- funn

I dette siste forskningsspørsmålet ønsker jeg å synliggjøre faktorer som dataen representerer om lærernes opplevelse av hvordan ledelsen verdsetter deres arbeid. Underkategoriene er her delt inn i to.

Det første funnet belyser hvordan lærerne opplever at de får tillit fra ledelsen og om det er rom for deling av erfaring og kompetanse ved skolen. Det andre funnet belyser hvordan lærerne opplever at ledelsen bryr seg.

Funn 1: Tillit og delingskultur

Jeg oppfattet jeg at det var bred enighet rundt gjensidig tillit mellom øverste leder, avdelingslederne og personalet generelt. Lærerne hevdet at avdelingsleder var romslig og hadde tiltro til deres praksis, samt at de ofte ble hørt ved etterspurte behov.

Gjensidig tillit mellom ledere, rådgiver og lærerne kan synes å være en viktig faktor for spredning av lærernes kompetanse. Fellesfaglærer sier: «*Jeg blir tatt på alvor*»

Programfaglærer tilføyer: «*Det føler jeg og*»

Lærerne bemerket at det var et unikt miljø ved skolen, og fremhevet samholdet mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne. Det ble ansett som en reel suksessfaktor. Sitat lærer: «*På andre skoler kommer fellesfaglærerne bare innom, og lærerne opptrer som hund og katt. Jeg har aldri opplevd en konflikt.*» Møtearenaer ble fremstilt som en strategi, en viktig faktor var at de lærerne som hadde samme elever møttes jevnlig både uformelt og formelt. Bruk av felles arbeidsrom og pauserom på mekanisk, mellom de ulike lærerne og assistentene fremhevet lederne og lærerne som en positiv årsak til det positive samarbeidet ved avdelingen. Det førte i sterkere grad til en delingskultur og lik håndhevelse, og den forutsigbarheten gjør elevene tryggere.

På RM var det kort avstand mellom kjøkkenet og klasserom og arbeidsrommene til lærerne. Det ble sett på som viktig for å kunne utøve en felles praksis ved å være «tett på» elevene.

Lærernes yrkeserfaring ble også nevnt som en viktig faktor. «*Det å ha jobbet ute i arbeidslivet, vært i det real life*» «*Akademikerne får være sammen med programfaglærerne*». To av fellesfaglærerne hevdet de hadde lært mye av programfaglærerne. De hevdet det var

annerledes og positivt å komme sammen med lærere med annen kompetanse, og som hadde jobbet mye på gulvet. En av de andre lærerne tilføyde: *«Ikke vondt ment, men programfaglærerne er ofte mer løsningsorientert der og da, fremfor det å prioritere møte på møte og jeg tror det er bra for elever som sliter»* De andre lærerne samtykket ved å nikke og dra litt på smilebåndet.

Den ene læreren hevdet at hun noen ganger følte seg litt alene og ønsket litt mer tilstedeværelse fra leder eller sparringspartner: *«Før kunne jeg dele erfaring og kunnskap med andre kollegaer, nå er det stort sett bare jeg som gir. Nå er det bare jeg som har utdanning på mitt fagfelt»* Lærer nevnte også at det var ønskelig at fellesfaglærerne hadde elevene i mer enn et fag, slik var det enklere å få til et tettere samarbeid rundt elevene. Noen år ble det gjennomført, mens andre år ikke.

Jeg spurte lærerne om de så noen sammenheng mellom deres praksis og ledelsens. Første kommentar: *«For å være helt ærlig, nei. Fra avdelingsleder ja, men videre oppover nei, hardt og brutalt»* Videre ble det sagt: *Avdelingsleder er tydelig på hva som skal skje eller hva som må gjøres»*. Det ble supplert med: *Helt enig, vi er veldig heldig på avdelingsleder nivå, han vet hva som foregår og har gitt oss mye ansvar»*. En annen lærer kommenterer: *«Slik er det ikke helt hos meg, jeg får mye ansvar og tillit, men det er nok også fordi avdelingsleder ikke helt kjenner til det som skjer»* «. Lærerne hevdet at det var en fordel å ha en avdelingsleder som kan fagfeltet, noe som forøvrig er ulikt ved TIP og RM. En av lærerne forklarte at tidligere så var det flere ansatte kokker på avdeling RM, og at det derfor var noe enklere den gang.

Sitat leder: *«Plikt og lojalitet er ikke det samme»* Det ble generelt snakket om at personalet seg imellom var lojale ovenfor ledelsen og øvrige kollegaer. Det kan synes som lærerne har tro på det de gjør og at arbeidet rundt elevene ga en mening. Avdelingsledernes jevnlige tilstedeværelse, kan synes å gi en lavere terskel for at lærerne tar kontakt med sin leder, enten det er for å fremme tiltak eller tømme frustrasjon.

Funn 2: En ledelse som bryr seg

En leders forklaring: *«Skolens tidligere organisasjonskultur gjorde det vanskelig med systematiske tilbakemeldinger, man må lage struktur for at det er mulig. Derfor er avdelingslederne tettere på. Før i tiden var klasserommet stengt»*

En annen leder nevnte på skolevandring som ble gjennomført i 2010. Vandringen ble gjennomført som et resultat av et etterspurt behov i personalundersøkelsen. Det kom frem av undersøkelsen at lærerne ønsker mer tilstedeværelse fra ledelsen. Fra en lærer ble det sagt: «*Da vi begynte med walking school (skolevandring), jeg var lykkelig jeg. Flere reagerte på det, men jeg vil gjerne høre noe, vi trenger tilbakemeldinger*». De andre lærerne nikkete samtykkende. Generelt ble det uttalt at det var lite tilbakemeldinger ovenfra. En lærer hevdet at «*ledelsen ovenfra vet lite om hva som skjer inne i klasserommet*».

En leder tilføyde på slutten av samtalen: «*når jeg tenker etter kunne vi nok vært enda bedre på refleksjoner og evaluering rundt tiltak og strategier*:

Replikk fra en leder: «*Det er nesten overgrep mot en lærer og ikke gi tilbakemeldinger*». Det ble påpekt at det var en travel hverdag og vanskelig å følge opp. Derfor hadde skolen systematisk jobbet med å engasjere avdelingsledere tettere på personalet, slik kunne man i sterkere grad få en oversikt over hva som skje, samtidig spre lik praksis

«*Hvordan lederne fremstår, speiler hvordan lederne ønsker at lærerne skal opptre ovenfor sine elever*»

I skoleåret 2007/2008 hadde skolen et satsningsområde med et program/strategi som het «*læreren som leder*» Formålet var å gjøre lærerne tryggere i sin undervisning og i møte med elever generelt, særlig i risikozonen. En lærer forklarte: *Programmet «læreren som leder» har for meg vært viktig, det var nok ikke alle som synes det, men jeg synes det var bra. Det har gjort meg til en bedre leder*» De andre lærerne samtykket med å nikke og svarte ja mm ja. Lærerne forklarte viktigheten av det å være tydelig som leder i klasserommet, og at det var en igangsatt strategi fra ledelsen og nyttig læring i møte med gutter i risikozonen.

Ovenfor nevnte jeg under funn 1- om lærerne så noen sammenheng mellom ledelsens praksis og lærernes undervisning. I min oppsummering av de spørsmål jeg gjennomførte med lærerne. Spurte jeg lærerne om jeg hadde tolket dem riktig, om det var slik at lærerne er sjefen, og om det kun er deres kompetanse som er gjeldende inn i klasserommet. Tre av lærerne samstemte et ja, mens en av lærerne fremstod som litt nølende og nevnte rektors inspirasjon gjennom Augustin sin filosofi: «*Hvordan var den igjen*»?Jeg tolket at lærerne ble ivrig, alle pratet i munn på hverandre, da de nærmest i kor uttalte: «*Fasthet i det sentrale, romslighet i det perifere og kjærlighet i alt*». Videre ble det lagt til fire replikker: «*idologien*

har vært god «- *«Den har vært gjennomsyrende fra ledelsen» - «Det er jo den vi lever etter» - «uten tvil».*

Jeg supplerer med hva lærerne tidligere har sagt om ledelsens føringer om fasthet, rammer og forventninger. Jeg prøver å formulere et nytt spørsmål, der jeg våger spørre om føringer fra ledelsen har noen betydning i klasserommet. En lærer henvender seg da til de andre i fokusgruppen: *«Dere føler vel dere har ledelsen i ryggen med det dere gjør»?*

En annen lærer: *«Ja, og når jeg tenker etter, så har ledelsen lagt noen føringer, for at vi er tydelige ledere i klasserommet. En supplerer: «og følge opp dokumentasjon og fravær». «Ja, avdelingsleder har det jo fra et sted, og når jeg tenker etter kan jo være fra et overordna nivå».* Samme lærer henvendte seg da til meg: *Det kan jo være det du sier?* Jeg svarer spontant: *»nei jeg sier ikke det (lattermildt), det er du som sier det».* En av lærerne følger opp med å si: *Systemet går gjennom avdelingslederne, ledelsen ser på resultater og da gjør man jo ikke noe dumt* (læreren ler lavt). De andre følger opp med å si: *«nei man gjør jo ikke det».* Jeg velger å tilføye at min hensikt ikke er å få lærerne til si noe støttende eller noe som er negativt, men at jeg vil ha fakta opplysninger. Da kom det en replikk fra lærer: *«Kun facts».*

Videre ble det snakket lærerne seg imellom om at en påvirkende årsak til at ledelsen kanskje ikke var så mye tilstede i klasserommet, var at ledelsen var trygge på den jobben lærerne gjorde. Lærerne fortalte at de heller ikke ønsket en leder som skal *«detaljstyre»* til enhver tid: Sitat lærer: *«en trygg leder skal jo stole på oss»*

En annen faktor som ble nevnt var at avdelingsleder på mekanisk hadde organisatoriske møter der lærerne måtte dele erfaringer og refleksjoner. Replikk fra lærer: *«Holdningene til ledelsen, har nok vært med på å forme oss. Det er nok litt nyansert».*

5.0 Drøfting

Det har vært utfordrende å samle og sortere mine datafunn, dog skal det sies at jeg har fått svar på mange av de spørsmål jeg undret på. Flere av mine datafunn kan synes å ha en nær sammenheng med det teoretiske grunnlaget som jeg har belyst tidligere i oppgaven.

Datafunnene i denne undersøkelsen gjenspeiler rektors inspirasjon gjennom Augustins filosofi, som jeg tolker gjennomsyrrer alle ledd i organisasjonen. **«Fasthet i det sentrale,**

romslighet i det perifere og kjærlighet i alt». Det synliggjør i sterk grad en kultur ved skolen, som er villig til å omstille seg i møte med elever i risikosonen.

I lys av problemstillingen: Hva ser Solborg yrkesfaglig som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen? Formålet med denne forskningen har vært å fremme enkle, men effektive grep. Ved å synliggjøre gode strategier og tiltak som kan ha årsakssammenhenger til at gutter i risikosonen gjennomfører sitt utdanningsløp ved denne skolen. Tiltak og strategier som ble fremhevet og som var typiske fellesnevner hos informantene - «tett på» - faste rutiner og rammer- samarbeidet mellom fellesfaglærerne og programfaglærerne, samt assistentenes tilstedeværelse og praksisbasert undervisning.

I min drøftingsdel vil jeg først belyse å drøfte hva innhentet data sier om drop out tendenser. Det jeg vil frem til vil være et grunnlag i forhold til konteksten. Det har vært mye forskning rundt drop out problematikken og det er mange årsaker til at elever dropper ut, selv om forskning viser til særlige likhetstrekk som går igjen. I et av mine funn kom det frem at flere gutter ikke har forståelse for de plikter som medfører i overgangen til videregående skole. Et annet funn som viser seg å være en avgjørende konsekvens for guttenes motivasjon, er at de selv ikke er ansvarlig for det utdanningsvalget som blir foretatt.

Mitt formål i denne sammenheng er å vise til skolens arbeid med elever i risikosonen og skolens forståelse rundt det som faktisk må til for å kunne hankses med gutter i risikosonen. Ledelsens evne til å utvikle seg i takt med samfunnsutviklingen og etterfølge nasjonale føringer og krav, vel å merke for å hindre drop outs i skolen, har vist seg som en overordna suksessfaktor ved denne skolen. I den sammenheng er det derfor relevant og først drøfte hva funnene sier om drop out tendensene ved skolen, nettopp for å synliggjøre skolens lederne og lærernes forståelse i møte med elever i risikosonen. I denne delen av drøftingen vil jeg også vise til noen tiltak og rutiner som skolen har etablert. Videre vil jeg drøfte mine funn i lys av forskningsspørsmålene.

5.1 Drøfting av funn relatert til drop out tendenser

Jeg har valgt å drøfte funnene basert på hva tidligere forskning hevder har hatt stor betydning for drop out problematikken. Noe som samsvarer med flere av mine funn. I forskningen til School dropout and completion fremheves fire faktorer:

«Elevenes sosiale bakgrunn» - «tidligere skoleprestasjoner» - «faglige og sosiale engasjement» og- «skolens kontekst (Lamb, Sandberg, & Markussen, 2011)

Jeg har valgt å begynne med elevens sosiale bakgrunn:

Elevenes oppvekst vilkår og familie forhold er noe som gjenkjennes i mang en forskning (Markussen et al., 2008; Wollscheid, 2010). Informantene snakket om hva eleven har i bagasjen og hva slags hjem eleven har vokst opp i. En av lederne hevdet at «*Uten kjærlighet ingenting*». Barn og unge trenger oppmerksomhet og oppfølging. Ressurssvake foreldre påvirker ofte barna, dersom barna ikke får tilstrekkelig stimuli eller faste rammer i oppveksten, kan det føre til at de i ungdomsalder havner i risikozonen (Wollscheid, 2010). Denne gruppen ungdom sliter oftere med respekt for autoriteter og har i mindre grad kjennskap til forpliktelser. «*Det er flere elever som kommer til oss uten kjærlighet og ressurser, vi må rett og slett lære de å stå opp om morgenen*». Flere forskningsstudier og mine datafunn tilsier at forutsigbarhet, trygghet og faste rammer kan synes å være relevant for å lykkes med gutter med slike erfaringer (Dybd, 2010; Markussen, 2011; Markussen et al., 2008; Wollscheid, 2010). En utfordring i denne sammenheng er dersom lærere har ulike håndhevelse rundt denne elevgruppen. Datane viser mange fellesnevner, men erfaring tilsier at i en skole vil det alltid være enkeltpersoner eller subkulturer som utfører jobben på sin måte. Bjørnsrud (2009) belyser to sider innenfor skolekultur, den ene siden tar utgangspunkt i «Jurassic Park kulturen», som opptrer motstridende til endringer og har til dels lite fokus på felles rammer og rutiner, mens den andre siden «reformkulturen» stiller seg positivt til nye ideer og ønsker å utvikle handlingsrommet på deres skole. Ledelsens kompetanse og policy blir derfor fremtredende, nettopp for å kunne minimere de ulike kulturer som praktiseres i skolen.

Andre faktorer som ble belyst var elever som kommer med en papirbunke. Det kan være elever som kommer inn på særskilt grunnlag, elever med diagnoser, rus og psykiatri, lærevansker eller sykdom mm. Det igjen kan føre til at elever ofte sliter med å møte opp på skolen, eller tilpasse seg skolehverdagen (Markussen et al., 2008). Ved denne skolen planlegges ekstra ressurser systematisk rundt tilrettelegging i god tid før oppstart. Erfaring og forskning tilsier at ungdom trenger faste holdpunkt i hverdagen. Skolen er en arena der gutter i risikozonen kan møte stabilitet og trygghet (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009; Nordenbo, 2008). Skolens forarbeid i møte med denne elevgruppen synes å ha en stor betydning for elevenes gjennomføringsgrad. Det å sette av tid til gutter før eller ved oppstart fører ofte til at de får en relasjon til en voksenperson. Noe som kan gjøre det enklere å faktisk

komme på skolen, samtidig som eleven får nærmere innsyn i de plikter og forventninger som kreves for å kunne gå på videregående skole (Utdanningsforbundet, 2009).

«Tidligere skoleprestasjoner:» henger ofte sammen med elevens forhistorie «*I utgangspunktet er flere elever ikke kvalifisert til å gå på vgs. De har ikke kunnskapen som skal til, for å ta til seg den læringen som skal til*» Dette kan synes å være en årsak til lavere gjennomføringsgrad blant gutter. I snitt har inntakskarakteren ved denne skolen, ligget på 2, 8 på TIP og 2, 4 på RM de siste fem år. Det kan være et resultat av at «*noen elever er null motivert og noen søker bare for å søke*». Eller at guttene kvalifikasjoner ikke står i tråd med hvilke studieretninger de opprinnelige ønsker, og at det igjen fører til at guttene søker på studieretninger som er enklere å komme inn på (Markussen, 2011; Utdanningsforbundet, 2009).

Overgangen til fellesskolen som er en praksis i dag, tar utgangspunkt i at alle elever er likeverdig, men skal behandles ulikt. Opplæringsloven § 1-3, synliggjør skolens ansvar til å møte elever med ulike forutsetninger. De utfordringer som fellesskolen møter blir derfor å integrere alle elever i faglige og sosiale prosesser, for så videre å integrere elevene til å takle samfunnet og de krav som forventes (Bjørnsrud, 2014). En utfordring kan synes å være at det mangler et mellomledd mellom vgs og ungdomskolen. I dagens kunnskapssamfunn uavhengig av elevens bakgrunn, modenhet eller vansker, har elevene et ytre press som stiller elever i en posisjon, der man faktisk ikke har så mye valg, annet enn å begynne på vgs (Halvorsen et al., 2012).

Datafunnene viser at TIP og RM særlig er utsatt for denne søkergruppen. I rapporten Frafall i fagopplæringen (2009) påpekes det at rådgivere ikke har nok kunnskap om yrkesfagutdanning på ungdomsskolen, lærerne hevdet at rådgiver verken har gitt tilstrekkelig karriereveiledning eller har fulgt godt nok med. Det gjenspeiler en forventning om at rådgiverne burde sette av mer tid på å rådføre elevene og synliggjøre hva elevene faktisk møter på yrkesfaglige videregående skoler. Lærerne ved denne skolen hevdet at elevene ofte får beskjed om *at «kjøttkaker kan lages uansett»* eller at TIP er et enklere alternativ. Det er blandet kritikk rundt rådgivere hvor vidt de gjør en god jobb eller ikke. Ved denne skolen ble oppstarts samtale med rådgiver sett på som en viktig faktor i møte med gutter i risikozonen. I dagens skole har rådgiverrollen kanskje en vel så stor betydning for det sosial pedagogiske arbeidet i skolen, som karriereveiledning. Det kan synes som dette arbeidet i stor grad har gått på bekostning av karriereveiledningen, og at det er en gjeldende årsak til mye av den kritikken som rådgiverne møter (Utdanningsforbundet, 2009).

Elevenes faglige og sosiale engasjementet

Mangler på mestring og trivsel i store deler av grunnskolen eller feil utdanningsvalg, påvirker ofte elevenes engasjement i skolehverdagen. I lys av drop out problematikken kan det synes som politiske krav til skolen gjennom reformer og styringsdokument ikke alltid er realistisk med tanke på guttenes forutsetninger eller balast. Det bør stilles spørsmål om hvorvidt det er riktig at «alle» ungdommer bør gå rett over i videregående utdanningsløp. Et funn og dilemma er ofte foreldre eller «signifikante andre» som stiller krav til at elever bør gå på videregående skole uansett utgangspunkt. Flere gutter blir ofte påvirket til å søke utdanninger som er utenfor deres interesseområde. Dette er en naturlig påstand på hvorfor elevenes faglige og sosiale engasjement avtar i videregående skole.

Forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2009) viser til andre faktorer som en relevant betydning for elevenes engasjement. Forskningen hevder at TPO ofte avtar på videregående skole. Ved denne skolen er TPO et sentralt virkemiddel i lærerne undervisning. Det kan og synes som guttenes forventning til videregående skole, ikke alltid henger sammen med hva de faktisk møter i skolehverdagen. Flere gutter kan synes å bli overrasket over at det er mer teoribasert undervisning enn hva de har blitt forespeilet (Markussen et al., 2008). Ved denne skolen har FYR og PTF så langt vært vellykkede strategier. På avdeling for TIP har elevene ni uker totalt med verkstedrelatert arbeid på arenaer utenfor skolen. Samt at RM- elever har to dager med servering og kjøkkenvirksomhet gjennom hele skoleåret i tillegg til elevbedrift. Disse faktorene har nok vært en påvirkende effekt for elevenes høye tilstedeværelse og ikke minst er det læringsfremmede, særlig for elever i risikozonen (Wollscheid, 2010).

«Det er en del ting, balaster de har med seg, likevel klarer vi å få igjennom mange, og det tenker jeg har en sammenheng med praksisarbeidet som skolen har ved avdelingene».

«Mattelærerne tar på seg kokketøy, og lærer om dl-mål og lignende».

På avdeling for TIP er auditoriet flyttet ut i verksted, slik kan fag som matte, naturfag, norsk og engelsk praksisrelaters. Siktemålet til «FYR» er å øke elevenes motivasjon i fellesfagene, nettopp for å redusere drop out. Slike tiltak kan synes å imøtekomme skoletrøtt og skolesvake ungdommer og fører ofte til at elevene opplever mestring. Gjennom praksisrettet undervisning viser forskning at særlig gutter får vist frem andre styrker og egenskaper som ikke alltid vises gjennom teoretiske fag(Utdanningsdirektoratet, 2014).

Skolens kontekst

En tendens hos gutter er at de ofte er senere i utvikling og modning, og derfor kan overgangen til videregående bli for brå (Wollscheid, 2010). Et par av lederne hevdet at guttenes alder ofte har betydning for deres motivasjon for å gå på skole. Med tanke på at en ambisjonen er at videregående opplæring skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, må skolen evne å møte elever med ulike forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Strategier og tiltak som «tett på» og «Vurdering for læring» som innebærer å gi jevnlig konstruktive og anerkjennende tilbakemeldinger trykk på forsentkomming og tydelige rammer, viser seg å være viktige faktorer for guttenes gjennomføringsgrad ved denne skolen. En av lederne hevdet at rammer og konsekvenser synes å mangle hos flere elever som kom fra ungdomsskolen: «*Ved denne skolen er vi konsekvente, tett på, ringer mor og far, vi etterlyser, setter i gang tiltak. Resultatene blir bedre hele tiden, vi ser dere*».

I masteroppgaven til Brenden (2008) kan man lese om årsaker til at gutter mistrives på skolen. Eksempler som ble nevnt var medelever som ruser seg, generelt faglig svake medelever, ulike interesser eller mangler på positiv relasjon til «signifikante andre», som f. eks kamerater eller en lærer. Det kan være en forklaring på hvorfor elever skulker og dropper ut av videregående. Ved denne skolen er «tett på» noe som gjennomsyrr skolens holdning i møte med gutter i risikosonen. «*Guttene starter ikke med blanke ark*». En av lederne hevdet at det handler om å forstå guttene, «*man må sette seg litt inn i hvordan de faktisk har det. For en del av guttene er det å bli forstått, en vesentlig årsak til at de blir i skolen*».

Ungdommenes forventning om å møte likesinnede elever på det sosiale plan, oppleves for noen gutter som et savn når de kommer over i videregående skole. Det fører ofte til at guttene føler at de ikke passer helt inn (Brenden, 2008; Halvorsen et al., 2012). Elevundersøkelser og datafunnene viser til et positiv læringsmiljø ved skolen. Elevundersøkelsen skårer høyt på trivsel og viser at det generelt er lite mobbing ved skolen. Det synliggjør et inkluderende læringsmiljø. Elevenes tilhørighet og trivsel er viktig basis for elevenes læring (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009). En lærer siterte elev: «*Før ble jeg mobbet hver dag på ungdomsskolen, jeg har ikke blitt mobbet en gang her jeg*. Læringsmiljøet ved skolen fremstår som en trygg arena. *I små forhold blir elevene trygge, de blir sett, de blir ikke borte i mengden, og de føler seg velkomne. Eleven opplever en annen hverdag*».

Ledelsens prioriteringer kan være en årsak til elevenes høye tilstedeværelse ved skolen. Miljøarbeider og assistenter som jobber «tett på» elevene i miljøet ved skolen, viser seg å ha en påvirkende effekt for at elevene opplever at de blir sett, samt at det kan ha en forebyggende effekt med tanke på lite mobbing og rusmisbruk. Flere av de tiltak som rapporten til Frafall i fagopplæringen(2009) etterspør «slik yrkesfaglærere ser det» viser seg å være godt implementert ved denne skolen(Utdanningsforbundet, 2009).

Oppsummering:

Innledningsvis i min drøftingsdel har jeg nå valgt å synliggjøre hovedvekten av hva datafunnene representerer som gjeldende årsaker til drop out i videregående skole. Samt at jeg har belyst noen strategier og tiltak som skolen har gjort for å hindre at gutter dropper ut av Videregående opplæring. Videre vil jeg drøfte mine funn opp mot teori i lys av forskningsspørsmålene.

5.2 Drøfting av forskningsspørsmålene:

Med utgangspunkt i problemstillingen: Hva ser Solborg yrkesfaglige skole på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen? Har jeg valgt å drøfte mine funn med bakgrunn i forskningsspørsmålene, for å kunne besvare problemstillingen.

- Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?
- Hvilke strategier har læreren lyktes med i møte med gutter som er i risikosonen?
- Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikosonen blir verdsatt?

5.3 Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?

I den teoretiske forankringen i denne masteroppgaven har jeg belyst teori om lærende organisasjoner. I lys av Senge (1999) sine fem disipliner vil jeg vektlegge tre av disiplinene i min drøfting av dette forskningsspørsmålet:

- o *Felles visjoner: felles mål, verdier, en ledestjerne for fremtiden.*
- o *Gruppelæring: tenke i felleskap, teamarbeid, lytte til andre, utvikle et praksisfelleskap*

- *Systemtenkning: Se sammenheng mellom de fem disipliner, gjennom teori og hva som gjøres i praksis. Fra reaktiv tankegang- til proaktiv utvikling.*

(Senge & Lillebø, 1999)

Felles visjon:

I St. meld. nr. 31 stilles det forventninger til at ledelsen ved skoler inkluderer alle ansatte ved skolen i prosesser som innebærer elevenes læring. En rektor har som oppgave gjennom sin stillingsinstruks som enhetsleder ansvar for å ivareta pedagogiske, økonomiske og administrative områder ved skolen. Det innebærer også at rektor bør ha en overordnet oversikt over hva som rører seg i personalet. En rektors profesjon og kompetanse synliggjøres ofte gjennom hvordan skolens visjon er forankret og hvor tydelig man er på hvilke oppgaver og områder som skal prioriteres. En viktig forutsetning for å lykkes med et praksisfelleskap, er at man utvikler seg sammen (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Dette underbygger ledernes holdninger og væremåte ved denne skolen. Skolen har en «felles visjon» **«Alle ved skolen skal regelmessig oppleve gleden ved å lykkes, faglig og sosialt, individuelt og i grupper»** Visjonen synes å være godt befestet i kulturen, og gjenspeiler skolens verdiforankring og målsetninger i en tilnærmet lærende organisasjon. Det synes og som rektors inspirasjon i lys av Augustin filosofi har lagt røtter i hele personalet.

Ledelsens holdninger og lærernes engasjement og interesse rundt elever viser til et positivt elevsyn ved skolen. *«Jeg som leder må være glad i personalet mitt og lærerne på være glade i elevene sine»*. Visjonen synliggjør ved at alle ved skolen skal lykkes, enten du er personal eller elev.

I følge Postholm (2010) er det avgjørende hvordan skolen har implementert visjonen. Hvordan visjonen brukes i det daglige arbeidet har en langt større betydning enn hva som står nedfelt i en plan. *«All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen»* (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, p. 27). Rektors fremgangsmåte og væremåte har ofte store betydning for hvordan studieledere, avdelingsledere eller andre mellomledere og øvrige personalet prioriterer sitt arbeid i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004). Møtestruktur og innholdet i møtene, samt hvordan ledelsen har innarbeidet en kultur, har hatt en stor betydning, for at det er utviklet en felles forståelse i organisasjonen. Det igjen påvirker hva som formidles videre ut til elevene.

«Det er ulike roller i et lederteam, involvering blir derfor et kjerneord. Det å få til ting sammen, alle blomster skal blomstre. Dette har vi strevd med. Det å få alle til å forstå, som de nærmeste ledere, rådgivere og lærere, men først og fremst lederne»

«Involvering» har blitt fremstilt som et «kjerneord». Rektor har brukt flere år på å påvirke og involvere personalet i målsetninger ved skolen, slik at man har en felles ledestjerne for fremtiden «Slow learning»(Fullan, 2001, p. 119). Visjonen og grunnfilosofien ved skolen viser seg å være levende (Senge & Lillebø, 1999).

«Verdiforankring, tror jeg sitter i ryggmargen, alle skal kjenne gleden av å lykkes. Verdien er at jeg ønsker å se glade elever, alle skal lykkes. Visjonen må sitte, ikke bare et slagord. Min atferd som leder er viktig, hva slags føringer har den for lærer, rådgiver og hverandre»

Fullan (2001), Postholm (2010) og Fuglestad & Møller (2006) påpeker viktigheten av at det er kultur for læring ved skolen. Suksesskriterier for en rektor er å tydeliggjøre en felles visjon og skape trygghet i personalet. Rektors evne til å følge opp, ved å gjenta og repetere visjonen i møtevirksomheter, i ulike intervjuer, i presentasjoner, på foreldremøte mm. Det vil i sterkere grad føre til at visjonen og mål befester seg i personalet, samtidig som foreldre og elever vil få kjennskap til skolens visjon og mål. I tråd med Postholm(2010) mener Senge (1999) at det er avgjørende hvordan visjonen brukes i det daglige arbeidet. Denne visjonen synes å være en ledestjerne i skolens praksisarbeid. Ledelse og lærere er opptatt av at eleven skal lykkes faglig og sosialt. Det fremmer i sterkere grad lærernes innsats og motivasjon, fremfor at lærerne har blitt pålagt hva man skal gjøre (Ellingsen, 2010).

Gruppelæring:

Hvordan ledelsen arbeider ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikosonen, synliggjøres i hvordan ledelsen inkluderer lærere, rådgivere eller andre som kan være til positiv hjelp for eleven. I følge Fullan (2001) bør det verken være top down eller down up styring. Hver enkelt medarbeider bør få muligheten til å utvikle seg og fremme sin mening. Deling av kunnskap og kompetanse blir relevant for å fremme organisasjonens utvikling (Fullan, 2001). Innhentet data viser at det er rom for andre medarbeideres kunnskap og kompetanse. Ledermøte, avdelingsmøter og teammøter ble fremhevet som en viktig arena for deling av erfaring fra praksishverdagen. Samtidig kan det synes som lærerne hadde stor tillit fra sin leder og at handlingsrommet ble utnyttet med romslighet fra ledergruppa. Det belyser Senge (1999) sin teori om viktigheten av det å dele kunnskap og erfaringer på tvers av avdelingene

og på tvers av lærernes kunnskap. Det gjenkjennes også i teori om kollektiv læring (Fuglestad & Møller, 2006).

Forskning og erfaring tilsier at det kan være nyttig å reflektere over egen praksis i plenum. Da er det i større grad muligheter for å yte en felles praksis innad i organisasjonen (Fuglestad & Møller, 2006). Dette underbygger Senge (1999) sin teori om å jobbe ut i fra et praksis felleskap

TPO har hatt ulike praksiser i årens forløp, skolens evne til å møte elevene med en opplæring som passer alle, kan være en utfordring å realisere i praksis. Ansvar forflytter seg derfor ned på mikronivået, til hvordan den lokale skole og ledelsen tolker intensjonen om TPO og hvordan en lærer praktiserer den i sin undervisning. For å kunne oppnå prinsippet om TPO er det viktig man har en felles forståelse rundt begrepet og felles avklaringer rundt eleven, nettopp for å kunne imøtekomme elevenes behov. Dette synliggjør viktigheten av teamarbeid gjennom gruppelæring innad i organisasjonen (Bjørnsrud, 2009).

Systemtenkning:

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet *Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?* Blir systemarbeid relevant for å fremme en felles innsats rundt elever i risikosonen, slik at guttene møter forutsigbarhet i skolehverdagen.

I St. meld. nr 31 fremheves rektors kompetanse ved skolen som relevant for å opparbeide legitimitet. Det igjen kan påvirke hvorvidt personalet aksepterer at det utøves lederskap ved skolen eller ikke. Ved denne skolen kan det synes som de ulike lederrollene er godt implementert.

«Det å spre lik praksis gjennom ulike erfaringer. Siste fire år fikk vi det til. Det å Synliggjøre hva som er akseptabelt og ikke, det må formidles i grupper, lærere ut i klasserommet og lederen på personalrommet. Tyngden og utstråling, må være å mene det».

I St. meld. nr. 31 konkluderes det med at de skoler som klarer å opparbeide en kultur, der det formidles felles mål gjennom felles praksis kjennetegner gode skoler. Distribuert lederskap gjenspeiles ved at de ulike lederne generelt var opptatt av at de utøvde en felles praksis ovenfor sitt personale. Ledelsens føringer med faste rammer påvirker lærerne, og det er særlig viktig for arbeidet med gutter i risikosonen (Spillane, 2006).

Fasthet i det sentrale synliggjøres i hvordan skolen har opparbeidet en robust pedagogisk plattform. Lojalitet innad i ledergruppa med felles og tydelig formidling til det øvrige personalet ble ansett som svært viktig. De ulike lederne synes å fremstå som legitime, ved at de oppfyller sine legat, i lys av styringsdokument, styringsdialoger og hva som er bestemt i felleskap innad i ledergruppa (Fuglestad & Møller, 2006).

«Systemarbeid tar tid- må få pedagogisk plattform på plass før blomstring.» Systemarbeidet ved skolen tolker jeg som velfungerende. Lærerne hadde en felles forståelse rundt forventninger på hva det er aksept for og ikke, som for eksempel konsekvenser ved for sent komming og fravær, -tydelighet rundt arbeidsro og- rette fokus på «vurdering for læring». Disse strategier og tiltak gjenspeiler satsningsområdene i virksomhetsplanen ved skolen.

«Fra jeg til vi følelsen- har tatt flere år, men leder jobbet systematisk med klare forventninger til lederrollen, lærer/rådgiverrollen og elevrollen».

I rapporten Frafall i fagutdanningen(2009) «slik yrkesfaglærerne ser det» fremheves «tett på» som en viktig strategi, men lærerne fra denne forskningen stiller spørsmål om hva man legger i «tett på» Det kan synes som «tett på i sterk grad forbindes med tett oppfølging av elever. Ved denne skolen er «tett på» noe som gjennomsyrrer hele organisasjonen fra ledelse til ansatte- seg imellom og videre til elever, opp og ned på tvers i hele organisasjonen.

Det er viktig at elever generelt, men særlig i risikosonen, får tett og systematisk oppfølging. I undersøkelsen Unge på kanten (2012) fremheves disse faktorene. For å kunne imøtekomme prinsippet om TPO, er det viktig at skolen har innarbeidet en delingskultur og noen rammebetingelser i bunn. Slik at personalet vet hva de skal forholde seg til og har en felles holdning rundt elevene. Ledermøtene ble brukt til deling av erfaringer og opplevelser fra de ulike avdelingene.

«Vi går igjennom inntak på våren-informerer om de ulike elevene (ser på der det er mest behov) til avdelingslederne og videre til kontaktlærere. Det har kommet ny inntaksforskrift, mer tilrettelegging i fokus, skolen har jo alt gjort dette i flere år. Avdelingsleder formidler videre, kontaktlærer har da ansvar for videre oppfølging»

Senge(1999) belyser at for å utvikle en lærende organisasjon, og dersom man skal lykkes med ulike tiltak, er det viktig at de ansatte blir involvert i arbeidet ved skolen. Systemarbeid med grad av romslighet synliggjøres i hvordan ledelsen på tidlige stadier har etablert strukturer og rutiner i organisasjonen. Avdelingsleder, kontaktlærer og assistent før skolestart går igjennom

klasselister. Da med utgangspunkt i elever med særskilt behov eller elever med andre type utfordringer. Det at lærerne i stor grad er involvert i prosessen rundt elever og har god kjennskap til elevene. Det fremskaper i større grad en forpliktelse til arbeidet med elevene og medvirker til en større forståelse på hvordan og hvorfor tildeling av ressurser ved de ulike avdelingene og klassene er riktig og nødvendig (Fullan, 2001).

Et annet tiltak som synes å være vellykket ved skolen, har vært classesammensetninger på avdeling for TIP. For eksempel det å blande svake og sterke elever 40-60. I lys av et konstruktivistisk læringssyn hadde Vygotski og Piaget ulike synspunkt på hva som fremmet best læring i grupper. Piaget var i sterkere grad tilhenger av elever som er på tilnærmet likt faglig og sosialt nivå, mens Vygotski mente at en blanding var å foretrekke. Det kan synes som en kombinasjon av heterogene og homogene grupper kan være hensiktsmessig for elevenes læring og utvikling. I følge Mead(1994) påtar ungdom seg ofte en rolle, ved at de etterstreber medelevers væremåte og holdninger(Dysthe, 2001). Erfaringer som lederne påpekte i denne sammenheng var at classesammensetningen hadde en positiv effekt på de svake elevene, og at de antatt sterkeste ofte fikk flere faglige utfordringer. Det å dele inn i grupper innad i klasser, ble også nevnt som en positiv faktor, men samtidig var det viktig å være observant på at det ikke ble stigmatisering.

I tilknytning til praksisnært arbeid kan det synes som PTF er en strategi som er godt implementert ved skolen. I NOVA rapporten fra (2010) fremheves viktigheten av egeninnsats hos den enkelte leder eller lærer ved de ulike skolene, og ha en stor betydning for om PTF er velfungerende eller ikke. Avdelingslederne ved denne skolen og programfaglæreren ved RM, har opparbeidet et nettverk og positivt samarbeid med det lokale næringsliv. Dette underbygger Fullan (2001) sin teori om viktigheten av å bygge relasjoner med andre skoler og eksterne samarbeidspartnere.

Skolens helhetlige arbeid rundt personalet og elever viser ikke bare til en kultur med et positivt elevsyn, men et genuint positivt menneskesyn. Det er flere faktorer som må på plass for å få til et velfungerende systemarbeid i en skole. Dersom felles verdier og skolens visjon skal befeste seg i kulturen, blir personlig mestring og teamarbeid viktig for å fremme en felles forståelse og praksis ved skolen. Det må være rom for refleksjon og stor grad av åpenhet. Gjennom drøfting og testing kan de mentale modellene endres slik at man i fellesskap kan utvikle felles mål. Det gjenspeiler sammenhengen mellom Senge (1999) sine fem disipliner.

5.4 Hvilke strategier har læreren lykkes med i møte med gutter i risikosonen?

I dette forskningsspørsmålet har jeg valgt dele drøftingen min inn i tre aspekter som Nordenbo(2008) belyser kjennetegner en god lærer

Relasjonskompetanse – Regelledelseskompetanse og- Didaktisk kompetanse

Lærerens relasjonskompetanse:

«Læreren er den som er tettest på eleven og er den viktigste for eleven. Læreren må faktisk være glad i eleven, for at eleven skal føle glede. Visjonen må avspeile oppover, nedover til sida og over alt»

Mang en forskning, samt lederne ved skolen anser lærer/elev relasjon som det viktigste for å motivere elever gjennom skolehverdagen (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009; Nordenbo, 2008; Utdanningsforbundet, 2009). En lærer bør være tydelig på sin rolle, samtidig skal læreren være en person som elever henvender seg til i skolehverdagen. Mead (1994) hevder at ungdom ofte speiler seg i andres uttalelser eller kroppsspråk. En lærers holdninger og kroppsspråk er synbart og synliggjøres ofte gjennom lærerens undervisningshandlinger. Elever gjennomskuer raskt en lærer, dersom han/hun fremstår som uinteressert eller tilbakeholden, noe som igjen kan påvirke elevens selvoppfatning. En lærers og assistentenes oppgave blir derfor å opparbeide en positiv relasjon til elevene, ved å fremstå som tydelig, imøtekommende og empatisk (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009).

Det kan synes som fasthet i det sentrale gjennomsyrrer lærernes i praksis i skolehverdagen, som det å være autoritær, men samtidig være raus. Praksisfelleskapet ved skolen synliggjøres gjennom sitat og kommentarer fra lærerne: *«Romslighet, rammer, fasthet, forventninger og klarhet skaper trygghet»*. Det viser en balanse mellom fasthet, romslighet og kjærlighet i arbeidet med elever.

Et viktig tiltak i forbindelse med «tett på» er: to-lærer system og *«Assistenten, ja hva skulle vi gjort uten de?»* Assistentenes jevnlig tilstedeværelse på mekanisk har vært til stor hjelp med det sosial pedagogiske arbeidet rundt guttene og har vært en avlastning for noen av kontaktlærerne. For enkelte av guttene ble det sagt at assistentene hadde fått en slags mamma eller pappa rolle. I forskningen til Nordenbo(2008) fremheves lærernes emosjonelle tilstedeværelse, det å vise til mellom menneskelig aspekt, har en positiv betydning for elever, særlig i risikosonen.

En viktig basis for elevenes utvikling og læring og særlig gutter i risikozonen, er trygghet i skolehverdagen (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009). I denne sammenheng er guttenes relasjon til lærere og assistenter viktig. En lærer må ikke bare være leder, men også litt kamerat. Det er en balanse mellom sjef og kamerat. For å fremme en positiv interaksjon elever seg imellom i klasserommet og mellom lærer, assistent og elev, blir voksenpersonenes fremgangsmåte relevant. Dersom guttene får tillit til lærer eller assistenter, kan det bidra økt innsats i skolehverdagen (Nordenbo, 2008). Samtidig ble det påpekt fra lærer at:

«Det er viktig og ikke rette fokus på de som trøbler mest, la de som er gode bli enda bedre. Det har ført til en positiv strøm, som ofte fører til at de andre elevene henger seg på. Det er viktig å skape en positiv driv i klasserommet».

En tendens er at elever med faglige eller sosiale utfordringer, ofte kan skape uro i klasserommet. Ved å formidle forventninger gjennom faste rammer, vet elevene hva de må forholde seg til. En mestringsfaktor synes å være lærerens fokus på individuell forbedring og mestring, noe som gjenspeiler et konstruktivistisk læringssyn (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Lærerens didaktiske kompetanse

For å fange elevenes oppmerksomhet kan det synes som lærerens formidlingsevne, variasjon og praksisrettet undervisningsform i møte med gutter i risikozonen, har en effekt på hvordan elevene blir stimulert til læring i skolearbeidet. Hvilke språk som formidles i klasserommet er viktig i møte med elever, særlig i risikozonen (Dyshe, 2001). Gjennom hyppige tilbakemeldinger og fremover meldinger, samt elevinvolvering, noe som innebærer at eleven selv må sette mål og reflektere over hva han kan bli bedre på. Det underbygger prinsippet om «vurdering for læring». Disse faktorene kan også sees i sammenheng med aspekter som Skaalvik & Skaalvik (2009) hevder har en betydning for elevenes mestring i skolehverdagen.

«Du kan ikke lese en avisartikkel uten overskrift» «Det kreves forberedelser til timen, det er en kjempe nøkkel». Konkretisering og progresjon ved å tydeliggjøre hva som skal gjennomføres i hver time, gjennom delmål i undervisningsøkten gir en tydelig forventning og forutsigbarhet til elevene i klassen. TPO gjennom differensiering av undervisningen fremheves av mange forskere som avgjørende for elevenes utvikling og læring (Markussen et al., 2008).

«Med tett oppfølging og tilpasset opplæring i forhold til ungdom i faresonen, vil det være mulig å hindre mange av disse fra å slutte og bringe mange av dem gjennom til bestått, og

andelen med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse kan økes merkbart» (Markussen et al., 2008, p. 33).

En lærers evne til å gi eleven realistiske, men utfordrende arbeidsoppgaver, slik at eleven utvikles i sin proksimale sone, er ofte med på å øke elevens læringslyst. I undersøkelsen til Nordenbo (2008) belyses betydningen av at en lærer viser at han/hun har tro på det eleven gjør, det gir ofte elevene større selvtillit.

«Lærerens undervisningshandlinger er den faktoren som i størst utstrekning forklarer elevenes fremgang i læring, og er viktigere enn f.eks. klassestørrelse og nivåspredning» (Nordenbo, 2008, p. 50). Dette samsvarer med den positive effekten om å dele klassen inn i tilnærmet like mange svake som sterke elever på mekanisk avdeling. Men det undergraver i større grad forskningen til Frafall i fagopplæringen (2009) «slik yrkesfaglæreren ser det». Forskningen fremhever at det er viktig med økte ressurser og færre elever i klassen og helst med flere spesialpedagoger til å ta seg av de svakeste elevene (Utdanningsforbundet, 2009). Ved denne skolen deler lærerne også klasser i to, det avhenger av konteksten. Nevneverdig er at assistenter er jevnlig tilstede, særlig på avdeling TIP. Et eksempel som viser seg og ha en positiv effekt, er når lærer deler inn i små grupper når det er fremføringer eller lignende, det har i sterkere grad lettet arbeidspresset for flere av elevene.

På avdeling RM deles klassen i to når elevene har praksis på kjøkken og i restauranten, nettopp for å gjøre elevene tryggere, men også for å kunne jobbe tettere på elevene. Lærere som har et kontrivistisk syn på undervisning, har ofte et mer helhetlig perspektiv rundt eleven. Ved å tilpasse fagstoffet ut i fra elevenes nivå, slik at eleven evner å løse oppgaven, kan det bidra til å forsterke elevenes selvoppfatning i faget. Det igjen kan påvirke til at eleven yter større innsats og har mer kondis til å stå i arbeidet, selv om eleven ikke får det til med en gang (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009).

En fordel ved å være færre elever i en klasse, kan føre til at man raskere oppfatter avvik og tidligere kan gripe inn. En suksessfaktor viser seg å være dersom en lærer på et tidlig stadium intervensjoner på elever i risikozonen, så har det ofte en positiv effekt på elevenes atferd. Liten klassestørrelse derimot undergraver likevel noen av de narrative syntesene i forskningen til Nordenbo (2008), der elever hevder at klassestørrelse i mindre grad er av betydning, dersom lærerens undervisningshandlinger er gode (Nordenbo, 2008).

Konstruivistisk læringssyn: *legg vekt på om elevene forstår generelle prinsipper innenfor eit fagområde, og om dei kan bruke dei metodane og strategiane som er nyttige for å løyse problem i faget* «»(Dysthe, 2001, p. 40)

Uavhengig av klassestørrelse eller ikke, så har lærerens fremgangsmåte en stor betydning for elevenes mestring i skolehverdagen (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009). En lærer påpekte viktigheten av «*det å være tydelig på at elevene må jobbe dobbelt så mye dersom de har dysleksi eller lignende, man må ikke sy puter under armene på elevene*». Elevene bør realistgjøres på hva som forventes i møte med arbeidslivet. Dette var også viktig å informere foreldrene om. Elevene skal naturligvis likevel få den hjelp de har krav på. Tilak som at lærerne leser oppgaver høyt for elevene, der de ser det er behov. «Tett på» ved bruk av Cd ord, benytte bilder som hjelpeverktøy, IKT og blogg. Samt det å legge til ekstra tid, synes å være nødvendig for elever med ulike vansker. En av læreren hevdet at elevene i hans klasse, dessverre synes det var flaut å bruke CD ord, selv om det kunne være til positiv hjelp. Selv om skolen har tilrettelagt for bruk av ulike verktøy, er det ikke nødvendigvis alltid man lykkes med det.

Med bakgrunn i praksisbasert undervisning og TPO, samt det positive samarbeidet skolen har med det lokale næringsliv, har det ført til at enkeltelever som ikke fungerer i skolehverdagen ofte får mer tilrettelegging ute i bedrift, eller mer yrkespraksis ved skolen. Selv om elevene får ekstra tilrettelegging, blir de likevel ikke fritatt fra å innlevere rapporter eller oppgaver i de ulike fagene. Innleveringer tilpasses riktig nok elevens nivå, men det stilles krav til at elever opprettholder avtaler, brudd på avtale kan føre til at de blir tatt ut av praksis. Dette viser en balanse mellom romslighet og faste rammer ved skolen.

En kritikk som har blitt fremmet rundt strategien PTF, er utfordringer rundt rapportskriving. For noen gutter kan den teoretiske forståelsen av hva som har blitt gjort i praksis, være vanskelig å få ned på papir (Utdanningsforbundet, 2009). I følge lærerne var bilder med forklarende tekst et positivt virkemiddel for elevene, fremfor det å skrive lange avhandlinger. Det er et tiltak som lærerne så langt har lykkes med.

Ukeplaner og månedsplaner var også ifølge lærerne helt nødvendig. Fronter ble brukt som en viktig arena for innleveringer og som formidling av informasjon for foreldre og elever. Dette skaper en større forutsigbarhet i elevgruppa, særlig for gutter.

Lærerens regjledelseskompetanse

De siste åra har lærerens lederegenskaper blitt fremstilt som en viktig faktor i møte med elever i risikozonen (Nordenbo, 2008). Det å realitetsorientere elevene ved oppstart, som det å forklare at det å være rettferdig som lærer, ikke alltid handler om å behandle elevene likt.

I mine data fremhevet lærerne betydningen av å tydeliggjøre hvem som er lederen i klasserommet. Noen elever er ambivalente i sitt første møte med læreren. Det å forklare hva som forventes ved oppstart hevdet lærerne var en gjeldende faktor for å få elevene til å forstå at det å gå på videregående også innebærer forpliktelser. *«Videregående skole er frivillig, men har du takket ja til videregående skole, medfører det at du også takker ja til forpliktelser»* Yrkesfagutdanning stiller enda større krav til elevenes tilstedeværelse ved skolen. Samt at atferd og ordens karakteren har stor betydning for videre muligheter i arbeidslivet (Utdanningsforbundet, 2009). Skolen har stort trykk på disse forventningene ved oppstart.

Lærerne var lojale til tiltak rundt fraværsordninger og forsentkomming som hadde som formål å bevisstgjøre elevene i sterkere grad. Dersom elevene kom forsent på morgenen måtte de møte på i resepsjonen for å fylle ut skjema. I skjemaet måtte eleven forklare hvorfor han kom for sent og hva som kunne gjøres for å unngå dette senere. Det synliggjør en konsekvens som er felles for alle elevene ved skolen. Dette støtter om forskningen til Skaalvik & Skaalvik(2009) som hevder felles grensesetting og forutsigbarhet er viktig for elevenes utvikling og læring. *«Det avhenger av hvordan de voksne jobber på hver enkelt elev»*. Lærerne var tydelig på at dersom en elev var syk var han forpliktet til å gi beskjed før 08.00 om morgenen enten ved å ringe eller sende sms, hvis ikke ble det ansett som skulk.

5.5 Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikozonen blir verdsatt?

I mine drøftinger av de to foregående forsknings spørsmålene har jeg belyst skolens føringer med bakgrunn i en lærende en organisasjon og lærernes strategier rundt elever. Jeg har synliggjort skolens inspirasjon gjennom Augustins filosofi og visjonens betydning som en ledestjerne mot et positivt praksisfelleskap. I dette forskningsspørsmålet vil jeg med utgangspunkt i ledelsens tanker drøfte hvordan de hevder at lærernes arbeid blir verdsatt. Videre vil jeg drøfte lærernes erfaringer rundt tilbakemeldinger på sitt arbeid og deling av sin kunnskap i skolen.

Lederne hevdet at skolens forarbeid og tilrettelegging før skolestart påvirker en fastere struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, ikke bare for elever, men også for lærerne. «Tett på» er en gjenganger som er nevnt blant alle informantene, og ble ansett som svært relevant for å kunne lykkes med gutter i risikosonen. Det underbygger forskningen til Frafall i fagopplæringen (2009) «slik yrkesfaglærere ser det.»

I rapporten «Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden», synliggjør Jensen & Hulum (2009) årsaker til forskjeller, ved de ulike skolene knyttet til drop outs. De øvrige informantene hevdet at avdelingslederne har en sentral rolle ved skolen. «Tett på» ble fremhevet som en strategi ved skolen. Med ledere som er «tett på» kan det i sterkere grad føre til en felles lærerpolitikk, samt at lederne kan «få frem de usynlige kreftene som virker inn på kulturen, slik at fordommer og antagelser i sterkere grad kan hemmes» Senge(1999) hevder at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon, er involvering av personalet i utviklingsprosesser. Ledelsens evne til å involvere lærerne i arbeidet rundt strategier og tiltak kan synes å ha en positiv effekt på lærernes holdninger og lojalitet til ledelsens føringer.

Lærerne ved TIP hevdet de hadde sterk tiltro til sin avdelingsleder: *«Helt enig, vi er veldig heldig på avdelingsleder nivå, han vet hva som foregår og har gitt oss mye ansvar»* Hva slags yrkesbakgrunn den enkelte avdelingsleder hadde, ble fremstilt som viktig blant lærerne, noe som også synliggjorde et skille faglig sett mellom avdelingslederen ved TIP og RM. Noen av lærerne hevdet at det utgjorde en forskjell i den grad at man enklere kan dele kunnskap med sin avdelingsleder, ettersom leder har kompetanse på fagfeltet, samt at diskusjoner rundt eventuelle tiltak og strategier i praksis, ofte utvikler en større forståelse.

«Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid»(Kunnskapsdepartementet, 2003/2004, p. 2). Det kan synes som avdelingslederne generelt var gode på å tilrettelegge forholdene på hver enkelt avdeling. Alle lærerne mente de hadde stor tillit hos sin leder. Det igjen førte til at lærerne får utnyttet sitt handlingsrommet i sterkere grad, slik anerkjenner ledelsen kompetansen til lærerne ved skolen. For å kunne utnytte den kunnskap som befinner seg hos de ulike lærerne ved skolen, har det vært rom for idemyldring, refleksjoner og deling av erfaring(Senge & Lillebø, 1999). Spillane (2006) hevder at skoleutvikling må sees i sammenheng med skolekultur, der samarbeid på tvers, gjennom tillit, felles visjon eller mål er med på å frembringe en fellesskapsfølelse» I følge Fullan (2001) vil ikke lærerne engasjere seg i å dele med mindre de finner det motiverende å gjøre det.

«De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen» (Senge & Lillebø, 1999, p. 10).

Senge (1999) belyser personlig mestring som betydningsfullt for å kunne lykkes i arbeidet med mennesker. Det at man blir verdsatt for den jobben som gjøres. Fellesfaglærerne hevdet at de hadde lært mye av programfaglærerne og visa versa. Det kan synes som lærerne ser verdien i å jobbe med elever og kollegaer og at arbeidet oppleves meningsfylt. Uformelle møter i ganger og på pauserom, samt formell møtevirksomhet var en positiv arena for deling av erfaring og kunnskap. Flere Videregående skoler og forskning hevder at samarbeidsklima mellom fellesfaglærere og programfaglærere er dårlig (Utdanningsforbundet, 2009). Ved denne skolen er samarbeidsklima mellom programfaglærerne og fellesfaglærerne en suksessfaktor.

Lederne ved skolen var og samstemt i at det var viktig at nasjonale styringsdokument og føringer fra skoleeier og ledelsen, ikke ble tredd nedover hodet på lærerne. *«For at kravene kan ha virkning som støtte for lærerne, må omverdenens forventninger være noe lærerne ønsker å imøtekomme» (Ellingsen, 2010, p. 243).*

Etterspurte behov fra lærerne er viktig å ta på alvor. Lærerne er i hovedsak de som er tettest på elevene, og har derfor best kjennskap til hva som skjer. Innhentet data tilsier at lærerne blir tatt på alvor ved skolen og at det er aksept for å dele lærernes kunnskap og kompetanse. Likevel kan det synes som lærerne har behov for enda mer tilbakemeldinger på deres undervisningshandling.

«Skolens tidligere organisasjonskultur gjorde det vanskelig med systematiske tilbakemeldinger, man må lage struktur for at det er mulig. Derfor er avdelingslederne tettere på. Før i tiden var klasserommet stengt».

I følge Senge (1999) er det viktig at de mentale modeller i personalet blir stimulert. Lærerne hevdet at rektor vet lite om hva som skjer inne i undervisning. En av lærerne hevdet også at hun følte seg litt alene: *«Før kunne jeg dele erfaring og kunnskap med andre kollegaer, nå er det stort sett bare jeg som gir».* Det kan synes å være en utfordring når avdelingen blir liten og det er færre kollegaer å dele erfaringer med. Senge (1999) hevder det viktig at man utfordrer etablerte mentale mønster, for å kunne sette nye tanker i sving. En stor fordel i en

slik sammenheng var dersom fellesfaglærerne hadde samme klasse i flere fellesfag, det førte ofte til et tettere og bedre samarbeid mellom fellesfaglærere, kontaktlærere og programfaglærere.

En annen viktig strategi var avdelingsleders jevnlige tilstedeværelse, noe som kan synes å gi en lavere terskel for at lærerne tar kontakt med sin leder, enten det er for å fremme tiltak eller tømme frustrasjon. Det underbygger viktigheten av det å være «tett på» «Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) «Tett på» innebærer altså ikke bare at det er elevene som skal følges opp og bli sett og hørt, men skoleeier har ansvar for å følge opp den lokale skole først og fremst da rektor. Derfra forflytter ansvaret seg fra rektor og til det øvrige personalet ved skolen, og det gjelder ikke minst lærerne ved skolen, som all forskning viser har en markant betydning for elevenes utvikling i skolehverdagen (Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009-2010; Nordenbo, 2008). Med en avdelingsleder som er «tett på» blir lærerne i større grad sett og hørt, og kan anerkjennes for arbeidet de gjør med elevene. Det igjen kan bidra til å fremme en positiv kultur blant lærerne. Replikk fra lærer: «*Holdningene til ledelsen, har nok vært med på å forme oss. Det er nok litt nyansert*».

6.0 Avsluttende refleksjon

Min problemstilling i denne oppgaven var: Hva ser Solborg yrkesfaglige skole på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikosonen?

Suksessfaktorer som har blitt belyst i denne oppgaven henger nøye sammen med ledelsen og lærernes arbeid ved skolen. En proaktiv skolekultur er ikke noe som bare kan besluttes, endring og utvikling tar tid, det krever tålmodighet og man må etterspørre og følge opp. Det kreves mye forarbeid og en planlagt struktur for få til et praksisfellesskap. Det kan synes som skolen har benyttet sin handlefrihet positivt (Fullan, 2001). Det foreligger mange forventninger til den Videregående skole. Studien viser en skolekultur som gjenkjennes gjennom en verditenkende ledelse som retter fokus på selve kjernevirksomheten i organisasjonen, vel og merke med elevenes læring for øye. Samhandling er utviklet mellom individer, omgivelser og kjærlighet i arbeidet.

Kulturen gjennomsyrrer gjensidig respekt mellom ledelse, ansatte og i stor grad elever. Etablerte rutiner skyldes at skolen har en åpen fremtoning mellom de ulike aktørene i hele organisasjonen. Skolens arbeid med elever, viser en omsorg og forståelse om hva som skal til,

for å kunne stimulere utvikling og læring, særlig for gutter i risikozonen (Fullan, 2010). Disse aspektene belyser en overordnet suksessfaktor som igjen har ført til at tiltak og strategier har blitt til suksessfaktorer i møte med gutter i risikozonen.

Tanker for en mulig fremtidig jobb som leder

Ofte blir man så blendet av oppgaver som skal gjøres at man verken ser, eller evner å lytte tilstrekkelig. I den forbindelse fanget jeg opp noen utsagn fra lærerne som jeg synes er svært interessant å belyse. Det finnes mye kunnskap blant lærere, det har også vært mye fokus på den tause kunnskapen. I det momang har jeg erfart at det alltid er behov for refleksjon og bevisstgjøring rundt hvordan og hvorfor ulike avgjørelser blir tatt fra ledelsen.

Da jeg gjennomførte fokusintervjuet var jeg nysgjerrig på om lærerne så en sammenheng mellom ledelsens praksis og deres. Fra lærerne kom det relativt raskt og bastant at det var deres kompetanse som kun var gjeldende inn i undervisning og i klasserommet. I samme momang ble avdelingsleder fremhevet som en viktig person, som hadde tillit, kunnskap og forståelse for deres arbeid. For meg ble det derfor uklart at lærerne først hadde fremhevet sin leder som en viktig ressurs i deres arbeid, og dernest hevdet at de var selvgående, og at den øvrige ledelsen ved skolen, hadde ingen betydning for hvordan de gjennomførte sin undervisning. Jeg skal innrømme at det var fristende å legge til en kommentar når denne «påstanden» ble lagt frem. Men min rolle var å fremstå med profesjon og heller ikke la mine antagelser overstyre lærernes meninger og utsagn. Jeg valgte derfor å omformulere spørsmålet, noe som førte til at lærerne faktisk endret på sine uttalelser: «*idologien har vært god*» «*Den har vært gjennomsyrende fra ledelsen*» - «*Det er jo den vi lever etter*» - «*uten tvil*».

I boka til Senge (1999) kan man lese:

«Det er en illusjon å tro at verden består av adskilte og usammenhengende krefter. Når vi gir slipp på denne illusjonen kan vi bygge "lærende organisasjoner", organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge & Lillebø, 1999, p. 9).

Systemarbeidet ved denne skolen gjennomsyrrer at skal man lykkes med elever i risikozonen, må jobben utføres på alle arenaer i organisasjonen. Dette er en bevisstgjøring som bør komme

tydeligere frem i lys, nettopp for å fremme en felles forståelse i personalet på hvordan og hvorfor skolen evner å utføre et praksisfelleskap i møte med gutter i risikozonen.

Dette har vært en interesant og lærerik prosess, og ikke minst har det for meg ført til en økt bevisstgjøring og forståelse rundt lærernes arbeid og hvordan ledelsen har tilrettelagt for muligheter i en lærende skole. Lærerne ble som nevnt valgt fra øverste hylle, nevneverdig at den hyllen har plass til mange ved denne skolen.

Hva nå- hva bør forskes på videre?

Det vil alltid være et forbedringspotensiale innad i skoler. Det hevdes at skolen har stagnert i samfunnsutviklingen, som et resultat av det har NOU-er har kommet med føringer for elevens læring i fremtidens skole. NOU (2015)- «LUDVIGSEN UTVALGET» har nylig 15.6.2015 lagt frem statusrapport for fremtidens skole. Regjeringen har nedsatt et offentlig utvalg som er fremtidsrettet med tanke på kompetanser elever må utvikle for å henge med i samfunnsutviklingen. «*Et av de viktigste budskapene fra SkoleProffene er at det skal settes av tid på timeplanen til å snakke om livet*» (Fremtidens skole -Ingrid, 2015). Uten tvil er det mye positivt på gang.

Tidligere i oppgaven drøftet jeg at ungdom har et ytre press. Det stilles nærmest et krav om at ungdom må gå på Videregående skole. Med de utfordringer som foreligger med ulike forutsetninger i elevmassen og vårt flerkulturelle samfunn, er det vågalt å tro at Videregående opplæring har kapasitet til å tilfredsstille «alle» elever uavhengig av nivå og forutsetninger. Det kan synes som det er behov for forskning på dette området. Min påstand er basert på en erfaring i møte med elever som knapt har deltatt i opplæringen de siste tre år på ungdomsskolen eller generelt ikke har noen skolebakgrunn. Samt minoritets elever som ikke kan kommunisere på Engelsk eller Norsk. Apropos det å snakke om «livet», jeg velger å legge til realitetsgjøre elevene i møte med «livet». Er det riktig at elever skal dyttes inn i Videregående opplæring med antatt svakest mulig utgangspunkt, er det den beste løsningen og fører det til positive mestringsopplevelser for elevene..

Litteraturliste

- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brenden, R. (2008, 15.06.15). Marginalisering av skoleungdom: -Hvorfor slutter gutter på videregående skole? , from <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/144677/Masteroppgave%20i%20velferdspolitikk%20h%c3%b8st%202008%20Ragnar%20Brenden.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Dybd, H. (2010, 02.06.15). Tidlig innsats gir mindre frafall. from <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/08/tidlig-innsats-gir-mindre-frafall>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Einar M. Skaalvik, d. p., professor i pedagogisk psykologi og forskningsmetode ved NTNU., & Sidsel Skaalvik, d. p., professor i spesialpedagogikk ved NTNU. (2009, 04.06.2015). Elevenes opplevelse av skolen:
- sentrale sammenhenger og utvikling med alder. from http://www.spesialpedagogikk.no/PageFiles/121609/skaalvik_skaalvik_v2.pdf
- Ellingsen, F. M. (2010). *Atferd og læringsmiljø sett fra lederperspektivet: Hvordan ser skoleledere på sine muligheter til å skape et godt læringsmiljø og påvirke problematferd?* Hønefoss: HIBU, Hønefoss.
- Fremtidens skole -Ingrid, U. o. M. f. F. (2015, 15.06.15). Fremtidens skole Blogg. from <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/03/27/en-skole-for-livet/>
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). *Motion leadership: the skinny on becoming change savvy*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Gjærum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, B., Hansen, O. J., & Tägström, J. (2012). *Unge på kanten: om inkludering av utsatte ungdommer* (Vol. 2012:005). [København]: Nordisk Ministerråd.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave*. Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2003/2004, 14.06.15). St.meld.nr 30 Kultur for læring. from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008, 12.06.15). St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010, 15.06.15). St.meld.nr 19 Tid til læring. from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?docId=STM200920100019000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S., Sandberg, N., & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Dordrecht: Springer.
- Lier, A. R., Haaland, G., Sannerud, R., & Melvold, U. (2003). *Yrkespedagogiske innspill som grunnlag for læreplanarbeid: etter NOU 2003 "I første rekke"* (Vol. nr 4/2003). Lillestrøm: Høgskolen.

- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring: i Norge og andre land (Vol. 1/2011, pp. S. 10-15). Oslo: Bedre skole.
- Markussen, E., Sandberg, N., & Lødding, B. A. F. M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole CY - København.
- Norge, & Stette, Ø. (2012). *Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer 2012 : lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) : forskrifter til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Norsk samfunnsvitenskapelig, d. (2003). *NSD: personvernombudet for forskning*. Bergen: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Rumberger, G. J. P. a. R. W. (2005, 15.06.15). «American Educational Research Journal» Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative indicators of High School Performance. from <http://education.ucr.edu/pdf/faculty/palardy/Palardy3.pdf>
- Rønne, L. I. (2010). - og noen går det trill rundt for!: om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. [Oslo]: Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M., & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 04.06.15). Rammeverk for FYR prosjektet - fellesfag-yrkesretting og relevans. from <http://www.udir.no/Upload/FYR/Rammeverk%20FYR.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsforbundet. (2009, 03.06.15). Frafall fra fagopplæringen-slik yrkesfaglærern ser det. from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Rapporter/Rapport_2009_01.pdf
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wollscheid, S. (2010, 03.06.15). Språk, stimulans og læringslyst –
- Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring
- gjennom hele oppveksten
- EN KUNNSKAPSOVERSIKT. from http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf
- Øzerk, K. (2011, 03.06.15). Skolens kvalitet betyr mye
- lærerens dyktighet enda mer
- At. from https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Ozerk.pdf

Vedlegg 1 Intervjuguide fokusgruppeintervju

Problemstilling: Hva ser Solborg yrkesfaglig skole på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikozonen?

Underproblemstillinger:

- Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for elever i risikozonen?
- Hvilke strategier har læreren lyktes med i møte med gutter i risikozonen?
- Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikozonen blir verdsett?

Fase 1: Rammesetting

- Først vil jeg si temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Synliggjør at du ønsker å fremme suksessfaktorer rundt gutter i risikozonen.

Informasjon

- Informer om formålet med intervjuet og hva det skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
- Kontrollsikre at informantene og jeg som forsker har felles forståelse av hvilke tema som spørsmålene omhandler
- Informere om form for transkribering videre om blant annet lydopptak
- Redegjør for informantene at de kan lese igjennom svar de har avgitt

Fase 2: Overgangsspørsmål

- ✓ Hva tenker du er årsaken til at gutter dropper ut av videregående opplæring
- ✓ Hvordan arbeider skolen for å hindre drop outs for gutter?
- ✓ Hvordan deles praksiserfaring på skolen
- ✓ Hvilke arenaer bruker dere til deling av praksis?

Fase 3: Nøkkelsspørsmål:

- Hvilke strategier/ tiltak har fungert på RM for gutter i risikozonen
- Hvilke strategier /tiltak har fungert på TIP for gutter i risikozonen
- Hva er «vi» gode på? Oppfølging, gi eksempel på suksessfaktorer
- Ser dere sammenheng mellom ledelsens praksis og deres

Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste:

- Hvordan oppfatter lærerne/rådgiver at ledelsen ivaretar deres praksis,
- Gi eksempler: hvordan få tak i de gode tiltak, gjennomsyrrer det organisasjonen
- Elever i risikozonen/spredning
- Lojalitet, felles kultur.....

Fase 4: Oppsummere funn: Har jeg forstått deg riktig? Er det noe dere vil legge til?

Vedlegg 2 Intervjuguide semistrukturert intervju

Problemstilling: Hva ser Solborg yrkesfaglig skole på som suksessfaktorer for å hindre drop outs for gutter i risikozonen?

Underproblemstillinger:

- Hvordan arbeider ledelsen ved skolen for å hindre drop outs for elever i risikozonen?
- Hvilke strategier har læreren lyktes med i møte med gutter i risikozonen?
- Hvordan erfarer lærerne at deres arbeid med gutter i risikozonen blir verdsett?

Fase 1: Rammesetting

- Først vil jeg si temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Synliggjør at du ønsker å fremme suksessfaktorer rundt gutter i risikozonen.

Informasjon

- Informer om formålet med intervjuet og hva det skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
- Kontrollsikre at informantene og jeg som forsker har felles forståelse av hvilke tema som spørsmålene omhandler
- Informere om form for transkribering videre om blant annet lydopptak
- Redegjør for informantene at de kan lese igjennom svar de har avgitt

Fase 2: Overgangsspørsmål

- ✓ Hva tenker du er årsaken til at gutter dropper ut av videregående opplæring
- ✓ Hvordan arbeider skolen for å hindre drop outs for gutter?
- ✓ Hvordan deles praksiserfaring på skolen
- ✓ Hvilke arenaer bruker dere til deling av praksis?

Fase 3: Nøkkelsspørsmål:

- Hvilke strategier/ tiltak har fungert på RM for gutter i risikozonen
- Hvilke strategier /tiltak har fungert på TIP for gutter i risikozonen
- Hva er «vi» gode på? Oppfølging, gi eksempel på suksessfaktorer
- Ser dere sammenheng mellom ledelsens praksis og rådgiver og lærernes
- Hvordan tenker du ledelsen anerkjenner lærerens praksis hva er dine erfaringer

Oppfølgingsspørsmål eller sjekkliste:

- Hvordan oppfatter du som leder at lærere og rådgivere ivaretar ledelsens praksis,
- Gi eksempler: hvordan få tak i de gode tiltak, gjennomsyrrer det organisasjonen
- Elever i risikozonen/spredning

Fase 4: Oppsummere funn: Har jeg forstått deg riktig? Er det noe du/dere vil legge til?

Vedlegg 3 Informert samtykkeerklæring

Innledning

I perioden 2011 til 2015 har jeg vært student ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Jeg har vært masterstudent i faget pedagogikk med fordypning på utdanningsledelse. Skoleåret 2014/15 har jeg brukt å skrive på masteroppgaven.

Tema for min problemstilling er suksessfaktorer som har hindret drop outs for gutter i risikosonen ved skolen

Som verktøy ønsker jeg å se på nærmere på ledelsespraksis, rådgiver og lærerpraksis ved skolen, før ny skolesammenslåing 01.08.2014. Skolen kan vise til positive resultater og jeg ønsker derfor å synliggjøre suksessfaktorer ved denne skolen, i lys av drop out problematikken.

Innsamling av empiri vil skje ved den yrkesfaglige videregående skolen informantene jobber.

Metode

Ved innsamling av empiri har jeg valgt å benytte kvalitativ forskningsdesign. Med utgangspunkt i tre semistrukturerte intervju av fire informanter fra ledelsen og et fokusgruppeintervju der intensjonen er å samle en rådgiver, kontaktlærer, programfaglærerlærer og fellesfaglærer.

Masteroppgaven skal etter planen leveres innen juni 2015, og intervjuene/samtalene vil foregå i mars måned 2015. Min veileder er Inge Vinje, Professor ved fakultet for Humaniora og Utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og skoleutvikling.

Om intervjuene

Det semistrukturerte intervjuet vil forgå slik at jeg intervjuer tidligere rektor og en avdelingsleder alene og avdelingslederne fra TIP og RM sammen.

I Fokusgruppen vil rådgiver og de ulike lærerne være samlet som en gruppe under intervjuet/samtalen. Formålet med denne undersøkelsen er at jeg ønsker å høre dine tanker og refleksjoner rundt suksessfaktorer, som du hevder er relevant for at gutter i risikosonen har lykkes i sitt utdanningsløp.

Tidsperspektivet på intervjuene vil variere fra ca. 1- 1½ time. For å få med så mye som mulig av deres tanker og uttalelser vil jeg benytte systematiske notater, om mulig lydopptak. Alle informantene vil få innsyn i egne opplysninger, så lenge studien foregår. Det vil kvalitetssikre datamaterialet i sterkere grad, ved at man sikrer at informantenes opplysninger stemmer overens med forskers notater. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt.

Samtykke

Videre vil jeg påpeke at det er frivillig å være med. Innholdet i masteroppgaven er med intensjon om å fremme gode tiltak og strategier. Likeledes vil jeg bestrebe størst mulig anonymisering av de innsamlede data, og alle notater som ikke blir en del av selve masteroppgaven, vil bli slettet innen en måned etter godkjenning av oppgaven.

Jeg setter pris på din deltagelse

Med vennlig hilsen

Rikke Valen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å være informant i denne masteroppgaven.

Sted og dato:

Signatur:

Telefonnummer:

