



Følgevaluering av ”Økt kunnskap om hvordan”

Om tenkesettet og spredning -
Studie i perioden september 2010 - mai 2011

Karin Gustavsen, Lars Opdal og Åse Streitlien

TF-notat nr. 20/2011

TF-notat

Tittel:	Følgeevaluering av "Økt kunnskap om hvordan". Om tenkesettet og spredning -
Undertittel:	Studie i perioden september 2010 - mai 2011
TF-notat:	20/2011
Forfatter(e):	Karin Gustavsen, Lars Opdal, Åse Streitlien
År:	2011
Gradering:	Åpen
Antall sider:	64
Framsidedfoto:	Wikimedia commons
ISBN:	978-82-7401-455-8
ISSN:	1501-9918
Pris:	160,- i trykt utgave. Kan lastes gratis fra telemarksforskning.no

Prosjekt:	Økt kunnskap om hvordan
Prosjektnr.:	20100480
Prosjektleder:	Karin Gustavsen
Oppdragsgiver(e):	Buskerud Fylkeskommune

Resymé:

Rapporten tar for seg spredningsfasen i utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan" som er en treårig satsing primært rettet mot videregående opplæring i Buskerud. Målet er å redusere bortvalg av videregående opplæring i Buskerud. Satsingen består av tre piloter. Pilot 1 omhandler spredning av metoden Appreciate Inquiry (AI), som bygger på perspektivene innen positiv psykologi. Gjennom anerkjennende praksis skal både elever og lærers styrker aktiveres og gjennom dette bedre læringsmiljø og nærvær. Våre data levner liten tvil om at lærere som deltar i satsingen, både er engasjerte og motiverte. Dette er en viktig plattform. Dataene viser også metoden ennå i liten grad blir anvendt systematisk av den enkelte lærer eller i skolen. Vi tar derfor til orde for at om spredning skal skje i et tempo som er i pakt med innsatsens mål, er det viktig å foreta noen enkle, men sentrale, justeringer knyttet til forankring og systematisk erfaringsdeling ved den enkelte skole.

Telemarksforskning, Boks 4, 3833 Bø i Telemark. Org. nr. 948 639 238 MVA

Forord

Arbeid med å øke barn og unges tillit til egne evner og ressurser, står sentralt i tenkesettet som ligger til grunn i innsatsen ”Økt kunnskap om hvordan”. Dette antas å påvirke læringsutbytte og nærværsfaktor i utdanningssystemet, som er nedslagsfelt for satsingen. For at denne ambisjonen skal nåes, er det avgjørende at voksne som er i kontakt med barn og unge er bærere av verdier som styrker barn og unges tillit til seg selv. Dette er essensielle perspektiver i innsatsen Buskerud Fylkeskommune iverksatt. Telemarksforskning har i flere år studert ulike sider ved oppvekst. I samarbeid med Telemarksforskning-Notodden og Høgskolen i Buskerud (HIBU) legger vi nå frem et notat om utfordringer og muligheter knyttet til spredning av tenkesettet som ligger til grunn for innsatsen i Buskerud. Notatet baserer seg på data innhentet i tidlig fase av utviklingsarbeidet, der fire videregående skoler var gjenstand for studien, i tillegg til enkelte intervjuer med sentrale aktører for oppdragsgiverleddet.

Innsatsen ”Økt kunnskap om hvordan” består av tre piloter som har utviklet seg parallelt. Forskningsoppfølgingen har vært avgrenset til å omfatte pilot 1, med en ytterligere avgrensning mot å studere spredning og virkning ved fire videregående skoler. I utgangspunktet var ambisjonen at forskningsoppfølgingen fra Telemarksforskning, HIBU og Telemarksforskning-Notodden skulle gå over tre år. Men, grunnet en omfattende økning av utviklingsarbeidet i alle tre pilotene i perioden forskningsoppfølgingen pågikk, har Buskerud Fylkeskommune vurdert at en slik avgrensning av forskningsoppfølgingen ikke fanger opp vesentlige sider ved utviklingsarbeidet. Studien som ligger til grunn for dette notatet, skal derfor inngå i en samlet vurdering av satsingen i Buskerud. Det vil av den grunn ikke skrives ytterligere rapporter der utviklingen i de videregående skolene som er behandlet i dette notatet, omtales særskilt. Vi takker alle dere som på ulike måter har bidratt med erfaring og kunnskap. En særlig takk til oppdragsgiver for engasjerende, utfordrende og lærende dialoger. ”Økt kunnskap om hvordan” er et interessant arbeid med viktige ambisjoner for barn og unge.

Bø, 17. april 2012

Karin Gustavsén

Prosjektleder, Telemarksforskning

Innhold

Forord.....	3
Innhold	4
Sammendrag	7
1. Innledning.....	9
2. Bakgrunn.....	11
3. Evalueringsoppdraget.....	13
3.1 Metode og data.....	14
3.1.1 Dokumentstudier	18
3.1.2 Fokusgrupper.....	18
3.1.3 Individuelle intervjuer	19
3.1.4 Fellessamlinger.....	19
3.1.5 Logger	20
3.1.6 Datadialog.....	20
4. Utdanningens betydning.....	23
4.1.1 Innledning.....	23
4.1.2 Sosiale ulikheter i utdanning: Hvem faller utenfor?.....	23
4.1.3 Kort gjennomgang av forskningsrapport knyttet til sosiale ulikheter i utdanning.....	26
5. Hva kan forklare bortvalg av videregående opplæring?.....	29
6. Å aktivisere nærværsfaktorene i opplæring: En tverrsektoriell utfordring	35
6.1 Kort presentasjon av noen erfaringer.....	35
7. AI-metoden.....	41
7.1.1 Appreciate Inquiry	41
7.2 Verktøykassa: Veikart og kort.....	42
8. Pilot 1- Spredningsfasen: Hva viser dataene?	45

8.1	Innledning	45
8.2	Dokumentgjennomgangen og individuelle intervjuer med oppdragsgiverleddet	46
8.3	Samlinger.....	48
8.4	Observasjoner.....	48
8.4.1	Forankring til oppdragsgiverleddet (Bfk, KD).....	48
8.4.2	Forankring og utprøving ved de medvirkende skolene	49
8.4.3	Metodens anvendelse - verktøykassa: Veikart og kort.....	51
8.4.4	Elevene – hvem er de?	53
8.5	Oppsummering.....	54
9.	Avsluttende betraktninger	59
10.	Litteratur	61

Sammendrag

Utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", har som ambisjon å sikre at flere ungdommer fullfører videregående opplæring, enten med full kompetanse eller gjennom planlagt kompetanse på lavere nivå. Satsningen er treårig, og kjernen i arbeidet er at deltagende skoler skal ta i bruk anerkjennende metode og tenkesett som grunnleggende pedagogisk plattform. Denne metoden, Appreciate Inquiry (AI), bygger på perspektivene innen positiv psykologi og positivt forebyggende arbeid. Metoden legger til grunn et styrkebasert tenkesett der man gjennom å identifisere elevens talenter og ressurser, aktiviseres elevenes styrker som forløser potensialer. Ved dette utløses ny kapasitet. Elevens selvbilde og selvtillit, vil også styrkes som i sin tur legger grunnlaget for god læringsutvikling. Gjennom en pedagogisk plattform som skal bygge på anerkjennende kommunikasjon, skal både elever og lærere styrkes.

Følgeevalueringen i utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", skal studere spredning av metoden i de fire videregående skolene som deltar i arbeidet. Spredning anses å være sentralt i lys av hovedhensikten og målet med satsingen som er å redusere bortvalg fra videregående opplæring.

Våre data levner liten tvil om at de lærere som deltar i satsingen, både er svært engasjerte og motiverte. Dette er en viktig plattform. Evalueringen viser også at til tross for engasjerte og motiverte enkeltlærere som forsøker ut metoden, blir metoden i liten grad anvendt systematisk av den enkelte lærer eller i skolen foreløpig. Vi tar derfor til orde for at om spredning skal skje i et tempo som er i pakt med målet om å redusere bortvalg av videregående opplæring, er det viktig å foreta noen enkle, men sentrale justeringer knyttet til forankring og systematisk erfaringsdeling ved den enkelte skole. Dette kan bidra til å øke spredningstakten til et nivå som kan øke muligheten for å nå målene med innsatsen.

1. Innledning

Denne rapporten tar for seg spredningen av den styrkebaserte metoden Appreciate Inquiry (AI) i Buskerud Fylke, med fokus på de videregående skolene Drammen, Gol, Kongsberg og Lier. Rapporten er en gjennomgang av følgeevalueringen der fokus er på spredning av metoden i perioden september 2010 frem til mai 2011. Dette er første fase i utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", som er en innsats fra Buskerud Fylkeskommune ut i videregående skoler i Buskerud. Det er leder ved Arbeidsinstituttet i Buskerud som er prosjektleder for utviklingsarbeidet, og som også har bidratt til å initiere arbeidet.

Utviklingsarbeidet består av tre piloter (jf. kap. 3). Følgeevalueringen skal ha fokus på pilot 1, som er spredning av metoden, og skal se dette i lys av ambisjonene med satsingen.

Rapporten starter med en redegjørelse av bakgrunnen for innsatsen, før vi gjennomgår evalueringsdesignet, herunder metode og datagrunnlaget. Dernext redegjør vi for sentral forskning knyttet til bortvalg av videregående opplæring, før vi gjennomgår metoden som ligger til grunn for utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan". Etter dette redegjør vi for observasjoner følgeevalueringen så langt kan vise til, der vi understreker at vi snakker om undervisningsobservasjoner. Til slutt drøfter vi hvilken betydning disse observasjonene kan ha, før vi avslutter med en refleksjon over forskningens rolle i satsingen. Rapportens metodedel er i dette notatet som grunnlagskunnskap, som vil bli drøftet i senere notater når arbeidet har pågått over noe lenger tid.

2. Bakgrunn

Buskerud fylkeskommune v/utdanningsavdelingen har inngått avtale om evaluering av et 3-årig utviklingsprosjekt ved Arbeidsinstituttet i Buskerud (AIB), finansiert av Kunnskapsdepartementet. Det skal utarbeides tre faglige evalueringsrapporter av prosjektet, en for hvert av årene 2010, 2011 og 2012, hvorav rapport for 2012 også skal inneholde en faglig sluttrapport. Denne skal sluttstilles våren 2013.

AIB har i mange år vært en alternativ opplæringsarena for ungdommer som av ulike årsaker har hatt behov for det, og gjennom flere år har AIB utviklet en unik kompetanse på å tilpasse opplæringstilbudet til den enkelte ungdom. Instituttet har blant annet utarbeidet en metode som er basert på å finne ungdommenes sterke sider og bygge videre på disse for å motivere til videre læring. Denne metoden betegnes som anerkjennende elevsamtaler og er bygd på metoden Appreciate Inquiry (AI). Kjernen i dette arbeidet gjøres gjennom anerkjennende samtaler og visuelle veikart benyttes som karriereplan. Det er denne metoden som er kjernen i utviklingsprosjektet.

Hovedmålet med utviklingsarbeidet er å iverksette tiltak for at flere ungdommer i Buskerud skal gjennomføre videregående opplæring, enten med full kompetanse eller gjennom planlagt kompetanse på lavere nivå.

Innsatsen er 3 årig og består av i alt tre piloter:

Pilot 1) Etablering av AIB som regionalt, erfaringsbasert kompetansesenter. Senteret skal spre kompetanse i det styrkebaserte tenkesettet gjennom anerkjennende elevsamtaler og fokus på grunnleggende ferdigheter.

Pilot 2) Kvalifisering av medarbeidere og ungdommer i AIB som trenere i styrkebasert tenkesett.

Pilot 3) De anerkjennende elevsamtalene og veikart som prosessverktøy videreutvikles internt ved AIB.

Pilot 1 i prosjektet har som mål å spre denne metoden og tenkesettet til de videregående skolene i Buskerud. Planen er å få med grunnskoler og opplæringskontor /fagopplæring i prosjektet. Hensikten med dette er å skape mer helhet for ungdommene og bidra til gode overganger. Det er pilot 1 som er fokus for følgeevalueringen.

3. Evalueringsoppdraget

Oppdragsgiver ønsker en effektstudie av tenkesett og metode i pilot 1, sett i sammenheng med resultater i forhold til hovedmålet. Følgende videregående skoler er involvert i prosjektet: Gol, Kongsberg, Lier og Drammen. Prosjektet er ennå i en innledende fase, men det antas å omfatte ca 500 elever.

I pilot 1 inngår følgende delmål, hentet fra Buskerud Fylkeskommunes beskrivelse av prosjektet:

Delmål 1 – Etablere AIB som regionalt, erfaringsbasert kompetansesenter: Senteret skal spre kompetanse i det styrkebaserte tenkesettet gjennom anerkjennende elevsamtaler og fokus på grunnleggende ferdigheter.

Delmål 2 – Spredning av styrkebasert tenkesett: Anerkjennende samtaler. For lærere/instruktører: Etablering av ansvarlige læringsnettverk som får avsatt tid og ansvar til å reflektere over eget arbeid og dokumentere det de gjør. Faglige og økonomiske vurderinger i forhold til opplegg og materiell gjøres av prosjektleder.

De fire videregående skolene som deltar i pilot 1 har ulike organisering, ulike størrelse og ulike studietilbud. De har også ulike beliggenhet (urban og rural). Dette vil innvirke på implementeringen av AI-metoden, graden av involvering fra ledelsens side og hvor raskt metoden og tenkesettet vil kunne spres til flere i lærerkollegiet og til flere elever.

Drammen videregående skole har 1250 elever og tilbyr utdanningsprogram for studiespesialisering med programområde for realfag og språk, samfunnsfag og økonomi, og direkte søkbare tilbud innenfor studiespesialisering med formgivingsfag, entreprenørskap (inspiro) og forskerlinje. Utdanningsprogrammet idrettsfag med toppidrett er også et direkte søkbart tilbud.

Gol videregående skole har 465 elevplasser og gir studietilbud i seks utdanningsprogram, både studieforberedende og yrkesfaglige. Disse er idrettsfag, musikk, dans og drama, studiespesialisering med programområdene realfag, og språkfag, samfunnsfag og økonomi. I tillegg tilbyr skolen medier og kommunikasjon, design og håndverk, og restaurant- og matfag.

Kongsberg videregående skole har om lag 1400 studieplasser og tilbyr en rekke utdanningsprogram: Idrettsfag, musikk, dans og drama (med musikk), studiespesialiseringer med formgiving, realfag språk, samfunnsfag og økonomi, IB-linje (International Baccalaureate), Vg2 og Vg3. de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, helse- og sosialfag naturbruk, elektro, restaurant- og matfag, service og samferdsel, og teknikk og industriell produksjon.

Lier videregående skole tilbyr utdanning innen følgende yrkesfaglige utdanningsprogram: Allmennfaglig påbygging, design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag samt naturbruk, og er også ressurscenter for elever med autisme og service og samferdsel. Elevtallet er ca 500 elever.

Som vi ser av denne oversikten, har de fire skolene ulike forutsetninger for å drive utviklingsarbeid som igjen påvirker hvilken implementeringsstrategi som velges.

Evaluerings spørsmål

Det er pilot 1, spredning av den styrkebaserte metoden, som er gjenstand for evaluering. Vi legger til grunn at denne piloten er valgt ut som evalueringsobjekt fordi spredning anses som avgjørende for å nå målet med utviklingsarbeidet. Ut fra konkurransegrunnlagets presentasjon av målet med innsatsen, som er å redusere bortvalg av videregående opplæring, har vi satt opp følgende evalueringsspørsmål:

- Hvordan utvikler frafallstallene seg i de fire skolene som er med i prosjektet?
- Hvilke erfaringer har deltakerne i prosjektet med metoden?
- Hvilke erfaringer har deltakerne i prosjektet med organiseringen og strukturen knyttet til metoden?
- Hva er deltakende ungdommers erfaringer med metoden?

3.1 Metode og data

Metoden i dette evalueringsarbeidet er *følgeevaluering*. Følgeevaluering er primært dynamisk, dvs. utviklingsorientert og har fokus rettet mot å utvikle produkt/resultat og prosess. Dette har klare konsekvenser for evaluatorrollen, evalueringens fokus og for kommunikasjon og samhandling med øvrige aktører i prosjektet.

tet. Et dynamisk design som fokuserer produkter/resultater, er dermed rettet mot å kvalitetssikre kritiske betingelser for resultatutviklingen enten disse er knyttet til strukturelle (organisatoriske), kulturelle (verdier, væremåte, oppfatninger, forståelser) og interaksjonelle (samarbeid, kommunikasjon) forhold. Et dynamisk design som fokuserer på prosessen, er rettet mot å mot å kvalitetssikre kritiske betingelser for prosessutviklingen. Evaluatrollen innebærer at man er en faglig, kritisk konstruktiv observatør og innspiller, eller en faglig og kritisk konstruktiv deltaker og medspiller, eller en kombinasjon av begge. Som regel vil et dynamisk perspektiv ha fokus både på prosess og produkt. Andre viktige oppgaver knyttet til evaluatrollen er å organisere/bygge relevante dialogarenaer og regissere dialogprosesser (Pålshaugen, *ibid*:3). Men det er aktørene selv som må fatte beslutninger og være ansvarlig for de valgene som blir gjort.

Det viktigste prinsipp for følgeevaluering, ligger i selve begrepet, nemlig at forsker følger hele prosjektet fra start til slutt. Det er ulike tradisjoner også innen følgeevaluering, og i den tradisjonen vi konsentrerer oss om, kan følgeevalueringen defineres som ”*formativ dialog basert på prosessanalyse*” (Baklien 2000), der det legges vekt på å skape en konstruktiv dialog mellom ulike interessenter i et program eller prosjekt som skal iverksettes. Med formativ dialog menes at kunnskap som erverves underveis i prosessen skal komme det pågående prosjektet til gode¹. Raske endringer både på organisasjons- og samfunnsnivå medfører at tradisjonell etterevaluering lett blir uaktuell. Følgeevaluering er dynamisk, den er i liten grad en tilbake-skuende analyse, men forskning som skjer i nuet, parallelt med den faktiske handling som utspilles. Evalueringen er basert på vitenskapelige metoder og teoretisk basert refleksjon, den har analytiske kvaliteter, men skal være praktisk rettet. Følgeevaluering gir oppdragsgiver oppdatert kunnskap om faktiske prosesser og effekter. Metoden gir fleksibilitet og bidrar til å oppdatere oppdragsgivers beslutningsgrunnlag. Evaluator har en aktiv rolle i forhold til prosjektet og følgeforskning innebærer gjensidige kunnskapsutvikling – forskeren følger utviklingsprosesser i feltet og aktørene i feltet følger og tar del i forskningsprosessen. Det skjer læring gjennom at kunnskap om prosjektet tilbakeføres underveis.

¹ http://www.hive.no/www-sa/adm/Henar/Grete_om_folgeforskning.doc

Det er viktig å være klar over at følgeevaluering er noe annet enn følgeforskning. *Følgeforskning* som strategi er aksjons- eller handlingsrettet, og representerer et intervenserende opplegg. I følgeforskningen engasjerer forskeren seg i praktisk utviklingsarbeid med tanke på å forbedre den foreliggende realitet. Følgeforskning må av nødvendighet rette oppmerksomheten mot å avdekke de rådende strukturelle, kulturelle og interaksjonelle betingelser for dialogisk kommunikasjon i virksomheten(e). Følgeforskning er først og fremst rettet mot å være phronetisk (Flyvbjerg 1991)², dvs. et viktig kunnskapsmessig fundament for praktisk handling. En slik forskningsstrategi skaper eksterne interesser i forskningen (partene i bedriftene og utviklingsagentene og andre) som vil teste (sette prøve på) og problematisere forskningen (kunnskapen) på forskjellig vis. Phronetisk forskning fokuserer kontekstuell forståelse.

Følgeforskning og følgeevaluering er komplementære strategier for kvalitetssikring av utviklings- og endringsprosesser. I utviklingsarbeidet ”Økt kunnskap om hvordan”, er det følgeevaluering som er metoden. Forskernes oppdrag i arbeidet er å bidra med kunnskap knyttet til en del av utviklingsarbeidet, nemlig spredning. Forskerne er verken aksjonsforskere eller følgeforskere, men følgeevaluatorer på ett avgrenset område av utviklingsarbeidet.

Datagrunnlaget i denne delrapporten er basert på innhenting av kvalitative data. Kvalitative metoder viser til både teknikker for datainnsamling og analyseform. Det legges vekt på informantens egen forståelse av det fenomenet som studeres. Metoden krever høy grad av sensitivitet for informantens fortellinger. Det kreves at forskeren er åpen for hva informantene har å si henne/han. Dette krever både sensitivitet overfor informanten og fleksibilitet overfor eget forskningsprosjekt (Patton 1990). Forskningsprosessen i kvalitativ metode er refleksiv, ved at tolkning står sentralt i hele prosessen. Dataene kjennetegnes av en fortellende form hvor detaljrikdommen er framtrædende (Marshall og Rossman 1989). Vi har vært opptatt av hvordan informantene opplever og forstår sin situasjon. Dermed har informantens generelle meninger om temaet ikke vært det sentrale, men konkrete handlinger og erfaringer fra hverdagslivet.

Funn i kvalitativ forskning kan omhandle informanterfaringer som er nye for forskningsområdet som studeres. Det kan også være erfaringer som utdyper andre

² <http://www.ergonom.no/downloads/177-180-Sletterod.pdf>

studier eller teorier på området. Likeledes kan det være erfaringer som kan nyansere bildet av tidligere funn.

Datamaterialet kan sies å ha nådd et metningsnivå når informantenes fortellinger og/eller uttrykk ikke lenger bringer inn nye perspektiver til området som studeres. Målet med å bruke kvalitative metoder i denne fasen av prosjektet er da også å få fram et bredt spekter av erfaringer.

I denne del av studien har vi så langt ikke klassifisert dataene som funn. Derimot betrakter vi våre data å ha karakter av observasjoner. Dette innebærer at vi så langt i følgeevalueringsarbeidet kan antyde en retning, men vi kan verken fastslå eller konkludere verken funn eller mønstre. Det ligger da også i følgeevalueringsens "natur", at den skal være en underveisveileder som skal bidra til å angi retningsvalg for best mulig måloppnåelse. I noen tilfeller vil også følgeevalueringen legge grunnlaget for revidering av både mål og virkemidler underveis i prosessen. Så langt i arbeidet har vi ikke tilstrekkelig med data for å kunne si noe om dette.

I dette følgeevalueringsarbeidet har vi så langt ikke intervjuet ungdommer, hvilket ene og alene er begrunnet i at metodeutprøvingen er i startgropen og at få ungdommer har vært eksponert for den. I neste fase av evalueringen, som løper fra august 2011 til mai 2012, vil følgeevalueringen i stor grad innhente data fra felt (skolene) der vi skal fokusere på å innhente data fra et utvalg elever (ungdommer). Elever/ungdommer på AIB har over flere år deltatt i metodeutprøving - og utvikling, men AIB er ikke gjenstand for følgeevaluering. Vi vil likevel, i neste fase av evalueringen, benytte noen ungdommer på AIB som ressurspersoner knyttet til utvikling av intervjuguider som vi skal benytte i møte med elever på skolene som er gjenstand for evaluering (Gol, Kongsberg, Drammen, Lier).

Denne delrapporten inneholder data fra følgende kilder:

- Dokumentstudier
- Deltagelse på fellessamlinger
- Deltagelse på to styringsgruppemøter
- Fokusgruppeintervjuer
- Individuelle intervjuer
- Logger

Alle videregående skoler i Buskerud ble invitert til å være med på prosjektet, og deltakende skoler er de som svarte positivt på denne henvendelsen. Det må antas at det har motivasjonsmessig betydning at skolene er med på bakgrunn av eget ønske,

og ikke på bakgrunn av eksternt press. Utvalget av skoler er dermed verken tilfeldig utvalgt, eller utvalgt på bakgrunn av spesielle utfordringer knyttet til frafallsproblematikk.

3.1.1 Dokumentstudier

Dokumentstudier gir en form for kronologisk oversikt over hva man underveis i et forløp har funnet behov for å fremstille skriftlig. Ved gjennomgang av dokumenter knyttet til et prosjekt får man dermed både en skriftlig fremstilling av hva som er nedtegnet gjennom prosjektet, og man får også et mer statistisk materiale i form av oversikt over hvor mye som er nedtegnet av ulike tema knyttet til prosjektet. Omfanget av skriftlig dokumentasjon gir indikasjoner på hvilken vekt temaene har blitt tillagt.

3.1.2 Fokusgrupper

Fokusgruppeintervjuer kjennetegnes av at man innhenter kvalitative data fra en mindre gruppe personer om et tema. Fokusgruppeintervju kan være velegnet til å finne forbedringsområder ut fra hva deltakerne i prosjektet opplever eller savner, samt gi ideer til hva som bør gjøres annerledes. Poenget med å samle informantene i en gruppe - i stedet for at intervjuer deltagerne enkeltvis - er at deltakerne da forholder seg til hverandres meninger.

Metoden kan brukes som en løpende kvalitetsvurdering av en utviklingsprosess hvor synspunkter og erfaringer blir viktige tilbakemeldinger til prosjektledelse.

Hensikten med denne delen av studien, var å få tilgang til feltefaringer. Dette som et ledd i å beskrive hva som oppleves som relevant her og nå. Erfaringsdata gir unik innsikt i samtidens temaer. Sagt på en annen måte gir erfaringsdata tilgang til nåtidens temaer, nåtidens spørsmål og derved også det som blir den nære fremtidens utfordringer. Erfaringsdata er data som er mulig å registrere før vi kan gjenfinne dette i statistiske data og analyser. Spørreundersøkelser gir også tilgang på nåtidsdata, men det gir ikke mulighet for utveksling og utforskning, slik blant annet intervjuer gjør.

Vi benyttet en semistrukturert intervjuguide som kjennetegnes av at temaene er forhåndsbestemt, men at intervjuguiden inneholder åpne spørsmål der informante-

ne kunne snakke relativt fritt ut fra temaene i guiden og selv kunne introdusere nye temaer om deres erfaring tilsa det.

Fordelen med slike intervjuer er at de er fleksible med hensyn til hva den enkelte legger vekt på og har erfaringer med. Mulige ulemper kan knyttes til at informantene ikke får eksakt de samme spørsmålene slik at svarene i noen grad farges av hvordan spørsmålene er stilt. Dette er i første rekke et reliabilitetsproblem som vi mener klart oppveies av den dybde vi får i svarene på semistrukturerte intervjuer.

Vi har så langt i prosessen gjennomførte ett fokusgruppeintervju ved hver av de deltagende skoler som vi studerer (Gol, Kongsberg, Drammen, Lier). I Gol deltok 5 lærere og ledere, Drammen 4 lærere og ledere, Kongsberg to lærere og i Lier to lærere.

3.1.3 Individuelle intervjuer

Hensikten med denne delen av studien, var å få tilgang til oppdragsgivers og prosjektleders forståelse av innsatsen, dets oppbygging, utvikling og mål. Dette for å identifisere både felles og motstridende forståelse av betydning for spredning og måloppnåelse.

Vi benyttet også her en semistrukturert intervjuguide som kjennetegnes av at temaene er forhåndsbestemt, men at intervjuguiden inneholder åpne spørsmål der informantene kunne snakke relativt fritt ut fra temaene i guiden og selv kunne introdusere nye temaer dersom deres erfaring tilsa det.

Vi har intervjuet to representanter fra Buskerud Fylkeskommune, en representant fra Kunnskapsdepartementet, samt prosjektleder for innsatsen.

3.1.4 Fellessamlinger

Samlingene gir rom for tre viktige momenter: Refleksjoner rundt tankesettet, innføring i ulike metoder og rom for samtale og diskusjon med kolleger som er opptatt av det samme som deg selv. Samlingene gjennomføres delvis som fellessamlinger med flere piloter, delvis som samlinger for hver enkelt pilot. Det er prosjektleder³

³ Rektor ved AiB

som leder samlingene, i nært samarbeid med Sareptas⁴ as, som er AIBs partner i læringsarbeidete for styrkebasert læring.

I alt er det gjennomført 6 samlinger over 8 dager i perioden april 2010 – mai 2011. Evaluatorgruppen har deltatt på tre samlinger (september og desember 2010, januar 2011).

3.1.5 Logger

Under fellessamlingen 21. januar 2011, som var en dialogkonferanse felles for alle pilotene og som involverte ledelse fra toppnivå (fylkesordfører, fylkesutdannings- sjef og rektorer, samt lærer og elever), introduserte evaluatorgruppen logg som verktøy i prosessdokumentasjon. Loggen, Gjort – Lært – Lurt, er en aksjonslæ- ringslogg der hensikten er å identifisere hva som er gjort, hva lærte jeg og hva var lurt som jeg skal gjøre mer av. Loggen gir slik sett også tilgang til ”mer om hvor- dan”, gjennom at den enkelte lærer kan føre opp sine erfaringer, læringen i det og gjennom dette identifisere den lure og gode praksis.

Loggen ble sendt alle skolene i løpet av februar, og lærer, som deltar i metodeut- prøvingen, ble anmodete om å logge sine erfaringer over 4 – 6 uker. Vi har fått inn kun to logger. I denne delen av evalueringen, vil vi derfor ikke analysere loggene særskilt. I stedet vil vi i samråd med oppdragsgiver, prosjektleder og eventuelt lærer i felt vurdere om loggen som datakilde og læringverktøy, er egnet i den videre pro- sessen.

3.1.6 Datadialog

I dette evalueringsarbeidet har vi valgt å gjennomføre systematiske datadialog med aktuelle aktører underveis i prosessen. I aksjonsforskning er dialogkonferanser en kjent metode (Arntzen og Hauger 2003). Datadialogene er noe strammere i for- men. I disse dialogene er det evaluators eller forskerens observasjoner, funn og vurderinger som legges frem for en gitt gruppe. Dernest gjennomføres en tydelig og presis dialog om gyldigheten av funnene (eller observasjonene, fenomenene), om hva det kan bety og hva aktørene mener er en egnet oppfølging. Denne datadialo-

⁴ <http://sareptas.proweb.no/showpage.asp?fileId=639&id=56>

gen er i seg selv en kilde til data for evaluator eller forsker. Vi har blant annet erfart i andre utviklingsinnsatser, at datadialogen har oppklart misoppfatninger, utydelighet mv, som var avgjørende for arbeidet. Så langt i evalueringen av spredningen i "Økt kunnskap om hvordan", har vi gjennomført en datadialog.

4. Utdanningens betydning

4.1.1 Innledning

Utdanningens betydning for senere tilknytning til arbeidslivet, fravær av fattigdom og for helse er godt dokumentert. Utdanning er også av stor betydning for identitetsutvikling. Å gi alle gode muligheter til å ta utdanning er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet. Fra sentrale myndigheter anses også utdanning å være svaret på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor i dag. Deres mange voksne mennesker står utenfor arbeidslivet, legger det også et stort press på velferdsordningene og på forsørgelsesbyrden for dem som er i arbeid, samtidig som det fører til knapphet på arbeidskraft. Utdanning og kompetanseutvikling anses derfor å være nøkkelen til å lykkes med arbeidslinja i velferdspolitikken. Det er også en ambisjon fra sittende regjering at utdanningssystemet må lykkes bedre enn i dag med å jevne ut sosial ulikhet, slik at alle gis like muligheter, befolkningens samlede talent blir tatt vare på og færre blir avhengig av offentlige støtteordninger.

4.1.2 Sosiale ulikheter i utdanning: Hvem faller utenfor?

Det er godt dokumentert at det ikke er tilfeldig hvem står i fare for å bli marginalisert. Ser vi på utdanningsforskningen, er det avdekket at sosioøkonomisk bakgrunn påvirker ungdommens handlingsvalg. Det er et faktum at det har vært og er betydelige forskjeller i fordeling av utdanning mellom ulike sosiale lag. Dette forholdet er påvist i både norsk og internasjonal utdannings- og klasseforskning (Coleman 1966, Lindbekk 1973, Knutsen 1980, Øyen (red.) 1996)⁵. Der vi først ser hvordan elevens sosiale bakgrunn påvirker utdanningssjansene, vil dette forsterkes senere i

⁵ Sosiologiens interesse for utdanning har nesten like lang historie som sosiologien selv. Sosiologiske klassikere som Emil Durkheim og Herbert Spencer skrev om utdanning og samfunn allerede for 80 – 90 år tilbake. Pitrim A. Sorokin var den første samfunnsforskeren vi kjenner som systematisk studerte sammenhengen mellom utdanning, lagdeling og sosial mobilitet. En rekke utdanningssosiologiske forskningsarbeider har senere behandlet det samme emnet. (Øyen (red.) 3. utg. 1996, Knutsen 1980, NOU:76, Nordli Hansen 1995, 1990, 1985)

livet ved at utdanning gir ulike andel av samfunnsprivilegiene, blant annet tilgangen til arbeidsmarkedet (Knutsen 1980).

Både PISA og TIMSS dokumenterer en betydelig sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner. I Norden er Norge det landet som har sterkes sammenheng mellom kulturell kapital og skoleprestasjoner (gjengitt i Grønmo mfl. 2004). I dette bildet bryter evalueringen av Reform -97, ved hjelp av Haug (2003), ned ”skylden” på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn ved å vise til at skolen er en stor bidragsyter til sosial reproduksjon. Det er riktig at skolene presterer svært forskjellig.

Forskning har også pekt på at likhetsskolen er en myte⁶. Leiulfsrud (2005) fant at sosial status er svært viktig for hvor store sosiale problemer norske skolelever har:

Kva for bydel ein bur i, ser ut til å styre langt meir enn eg hadde trudd. Dette går på tvers av vår «nasjonale forteljing» om oss sjølve, seier professoren: – Vi trur vi er så like.

Som vist, finner vi de mest helseutsatte personene blant grupper med lav sosioøkonomisk status. Der ungdommen under oppvekst har erfart opphopning av belastninger, vil de også ha en særskilt utfordring knyttet til troen på egen mestringsevne (Nielsen 2008). Dette kan igjen påvirke læringskapasitet under blant annet grunnskoleutdanning. Om barn og unge har lavt selvbilde knyttet til seg selv om lærende individer, står de i fare for å utvikle negativ elevidentitet. I sin tur kan dette påvirke prestasjoner.

Det kan også se ut til at utsatthet følger generasjoner, hvilket blant fremgår av studier som viser at utdanningssystemet i mindre grad enn antatt makter å påvirke sosial mobilitet. (St.meld. nr. 16 (2006 – 2007)). Dette vil, som vist over, i sin tur påvirke den unge voksne sine muligheter på arbeidsmarkedet.

Mulighetene i arbeidslivet følger som sagt utdanningsnivå. Dagens arbeidsliv etter spør i stadig større grad arbeidskraft med formell kompetanse. Som vist over, innebærer dette at ungdom som allerede under oppvekst er i en utsatt posisjon i forhold til utdanningssystemet, vil ha høyere risiko for å forbli utsatt også som arbeidssøkere. Marginaliseringsprosessen vil derved forsterkes ved at ungdom som har brutte utdanningsløp og som står utenfor opplæring, svekker sine sjanser på arbeids-

⁶ <http://www.ntnu.no/gemini/2004-03/7.htm>

markedet. Derved vil deres mulighet til å være selvhjulpne også reduseres. Analysen Unges Levekår (SSB 2007), viser nettopp dette. Den viser også at ikke-vestlige innvandrere er i en særlig utsatt posisjon, at unge uten arbeidstilknytning rapporterer om psykiske plager 2 til 3 ganger oftere enn annen ungdom og er i større grad brukere av helsetjenesten. Studier av arbeidsledige har vist at ledighetens varighet har betydning for trivsel og aktivitetsnivå (Halvorsen 1994), hvilket også er pekt på som en levekårsutfordring i studien Unges levekår (SSB 2007).

En studie fra USA viser at fattige barn utsettes for reduserte sjanser for kognitiv utvikling som kan forklares med manglende stimulering i form av opplevelser og aktiviteter (Kishiyama mfl. 2008). Dette kan blant annet påvirke læring under skolegang. Undersøkelsen viser også at barn fra familier med lavere sosioøkonomisk status, ikke er mindre evnerike enn andre barn. Men deres muligheter til å utvikle sine evner og talenter, er langt færre.

Forskning på skolehverdag og fattigdom, viser også at fattigdomsutsatte barn og unge ofte bærer på omfattende bekymringer knyttet både til sine foreldre og seg selv (Gustavsen Tvetene og Stolanowski 2005, Ridge 2002). For eksempel fant Ridge (2002) at fattige barn opplevde at de ble mobbet i større grad enn andre barn, de hadde langt høyere grad av mistrivsel på skolen, og de var bekymret for skolen og for fremtiden:

We have seen from the qualitative study that children from low-income families have particular concerns about the quality of school life they are experiencing, and their opportunities to “fit in” and join in with the opportunities available to their peers at school. (Ridge 2002)

Dette kan ”forstyrre” læringsmuligheter, noe som igjen øker faren for dårlige skolerresultater. I sin tur kan dette påvirke selvbildet negativt og barnet får lav mestringsfølelse, noe som ytterligere ”forstyrrer” læringsbildet.

Ridge fant også at barn som bor i familier som mottok offentlig stønad var mer tilbøyelige til å si at skolen ikke var viktig for dem. Ridge sier følgende om dette:

How important children feel success at school may well reflect their perceptions as learners and may affect the outcome of learning process. (Ridge 2002:128).

4.1.3 Kort gjennomgang av forskningsrapport knyttet til sosiale ulikheter i utdanning

Rapporten "Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning" (Bakken mfl. 2010), viser at sosiale ulikheter i utdanning ikke har blitt redusert de senere årene. Under konferansen "Hva vet vi om god praksis i barnehage og skole" ⁷, uttrykte flere av utdanningsforskerne at den sosiale ulikheten i skolen ser ut til å være større enn på svært mange år. Forskningen viser bl.a. at elevgrupper som også før reformen presterte svakest, oppnår enda dårligere karaktergjennomsnitt under Kunnskapsløftet enn under Reform 97, mens elever med høyt utdannede foreldre oppnår noe bedre karakterer enn før. Forskjellene mellom gruppene har økt i alle fag, men sterkest er endringen i de praktisk-estetiske fagene.

Undersøkelsen viser også at det ikke er blitt mindre karakterforskjeller mellom elever med ulikt kjønn, minoritetsstatus eller utdanningsnivå hos foreldrene i Kunnskapsløftets første år. Den viser også at foreldres utdanning har økende betydning for elevers karakterer, mens karakterforskjeller mellom gutter og jenter og mellom majoritets- og minoritets elever med innvandrerbakgrunn, har vært stabile. Bakken fant også at prestasjonsforskjellene mellom elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå, øker gjennom ungdomstrinnet. Det er altså større prestasjonsforskjeller etter foreldres utdanning på slutten av ungdomstrinnet enn på slutten av barnetrinnet. Prestasjonsutviklingen for minoritets- og majoritets elevene er derimot forholdsvis like, når vi tar hensyn til at minoritets elever har lavere utdannede foreldre enn majoritets elever. Hvor stor betydning kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanningsnivå har for elevenes prestasjonsutvikling gjennom ungdomstrinnet, varierer mye mellom skoler. På en del skoler har elevene stor faglig framgang gjennom ungdomstrinnet, mens det er motsatt på andre skoler. Analysene viser at «effektive» skoler i gjennomsnitt er like effektive for alle elevgrupper, uavhengig av kjønn, foreldres utdanning og minoritetsstatus. Dette betyr at skoler som oppnår gode resultater for elevene sine, trekker opp resultatene for alle elevgrupper. Når det gjelder kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanningsnivå, viser studien at disse forholdene har mindre å si for elevers prestasjonsutvikling på skoler hvor ele-

⁷ <http://www.morsmal.org/cgi-bin/index.cgi?action=viewnews&id=1814>

vene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet sitt, enn på skoler med dårlig læringsmiljø. Analysene tyder også på at ungdomsskolene, gjennom å styrke læringsmiljøet sitt, ikke bare kan forbedre resultatene for elevene sine generelt, men også at de kan bidra til at prestasjonsforskjellene mellom ulike elevgrupper ikke blir så store.

5. Hva kan forklare bortvalg av videregående opplæring?

Mange har spurt seg hva som gir en god skole og et godt læringsutbytte for elevene. Spørsmålet har aktualisert seg gjennom de store internasjonale undersøkelsene som TIMSS⁸ og PISA⁹. Resultater herfra viser at norsk skole sakker akterut når det gjelder elevenes kunnskapsnivå på viktige områder, og at variasjon i prestasjonene blant elever er stor, også innenfor en og samme skole. Gjennomføringen av nasjonale tester har også medvirket til større interesse for hvordan man kan øke elevenes læringsutbytte. Mange ungdommer velger bort videregående opplæring. Nesten alle ungdommer begynner på videregående opplæring, men etter fem år er det bare 70 % som gjennomfører med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Fra regjeringens side satses det nå på ”Ny Giv” for å få flere til å fullføre videregående opplæring (<http://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/2010/02/om-frafall/>).

Internasjonale og norske studier av frafall etter obligatorisk skole har identifisert flere viktige empiriske hovedtrekk: Jo bedre elevenes faglige forutsetninger i form av karakterer fra obligatorisk skole er og jo høyere utdanning foreldrene har, jo lavere frafall har elevene (Byrhagen, Falch og Strøm 2006).

Aktuelle spørsmål er om skolen trenger mer ressurser for å løse både svake kunnskaper og at elever velger å ikke fullføre videregående utdanning. Eller vi kan spørre *hvilke* ressurser den trenger og *hvordan* ressursene best skal organiseres. Eller er det lærerne som er den avgjørende faktoren?

⁸ TIMSS, The Third International Mathematics and Science Study, er et internasjonalt prosjekt som handler om matematikk og naturfag i skolen. Det er en sammenlignende studie av realfagundervisningen i skolen fra barnetrinnet til den videregående skolen. Nesten en million elever fra 15 000 skoler i 45 land deltok i undersøkelsen. Norge kom med sommeren 1991. Resultatene det her henvises til er fra TIMSS-undersøkelsen 1995.

⁹ PISA står for Programme for International Student Assessment

I evaluering av Reform 94 (videregående opplæring) fant man en del kritiske faktorer som påvirket elevenes skolegang. En del elever innenfor gruppen særvilkårselever, så ut til å bevege seg horisontalt i utdanningsløpet; det vil si at de hoppet fra et studietilbud til et annet uten å fullføre videregående opplæring. Myklebust (1999) beskriver dette som et komplisert samspill av overganger semester for semester. Særlig var det stor turbulens mellom 1. og 2. studieår. Det kan tyde på at elever hadde problemer med å velge studieretning i så ung alder og utdanningsløpet bærer preg av påhopp og avhopp. Studier av videregående opplæring og bortvalg, viste tilsvarende funn, og der fant man at elever som hadde kommet inn på førstevalget, i større grad var tilbøyelige til å fullføre videregående opplæring, både på yrkesfaglig og studiespesialiserende retning. Bortvalget var høyest i første året, men også overgangen fra 2. til 3. er en kritisk periode (Markussen mfl. 2008). Ifølge Byrhaugen og Strøm (2006) er det flere faktorer som påvirker beslutningen om å avbryte opplæringen. For det første kan beslutningen bunne i at elevene ikke består eksamen eller på en eller annen måte ikke oppfyller kravene til å fortsette. For det andre kan det være slik at valg av studieretning ble foretatt på basis av ufullstendig informasjon om egenskapene ved studieretningen (faglige krav, innhold, arbeidsmåter m.m.)

Et annet funn i evalueringen av reform 94 var at oppfølgingstjenesten (OT) i liten grad maktet å integrere hele målgruppen i skole og arbeid. Her ble det gjennomført dybdeintervju med en del ungdommer som viste at tjenestens aktive oppsøkende linje betydde svært mye for mange (Grøgaard, Midtsundstad og Egge, 1999). Dette indikerer at institusjonelle forhold er av betydning. Det at relativt mange læreplassøkere ikke får læreplass, betyr at det også eksisterer strukturelle hindringer innebygd i systemet, som fratar noen av ungdommene en reell rett til videregående opplæring (Markussen mfl. 2008).

Andre faktorer som påvirker bortvalg er sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet (Markussen mfl. 2008). Det er godt dokumentert at det ikke er tilfeldig hvem står i fare for å bli marginalisert (St. meld. nr. 16 (2006 – 2007)), og det er et faktum at det har vært og er betydelige forskjeller i fordeling av utdanning mellom ulike sosiale lag. Dette forholdet er påvist i både norsk og internasjonal utdannings- og klasseforskning (for eksempel Øyen 1996). Der vi først ser hvordan elevens sosiale bakgrunn påvirker utdanningssjansene, vil dette forsterkes senere i livet ved at utdanning gir ulike andel av samfunnsprivilegiene, blant annet tilgangen til arbeidsmarkedet (ibid.). Det kan også se ut til at utsatthet følger generasjoner, hvilket blant

annet fremgår av studier som viser at utdanningssystemet i mindre grad enn antatt makter å påvirke sosial mobilitet. (St. meld. nr. 16 (2006 – 2007)). Dette vil, som vist over, i sin tur påvirke den unge voksne sine muligheter på arbeidsmarkedet.

Når det gjelder kjønnsforskjeller i utdanningen, viser studier at en del gutter ser ut til å få problemer med skolegang. De er underyttere ("underachievers") og særlig gjelder det gutter fra fattige områder og fra minoritetsgrupper med lav status (Leder 1992). Det ser ut til at flere og flere gutter får dårlige resultater i sentrale skolefag og faller fra tidlig i utdanningsløpet. Dette rapporterte Leder på 90-tallet, og mye kan ha endret seg siden den gang. Men hvis vi ser på nyere statistikk her i landet, kommer det fram at det er langt flere gutter enn jenter som får spesialundervisning. Tall fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem 2008) viser at ca 7 % av elevene i grunnskolen får spesialundervisning, og av disse igjen er 70 % gutter. Det tilsier større oppmerksomhet mot hva som kan være bakgrunnen for denne skjeve kjønnsfordelingen. Samtidig er det, som Nielsen (1998) peker på, viktig å ha øye for variasjoner innenfor hver kjønnsgruppe: "Ved å lete etter forskjeller mellom jenter og gutter som grupper kommer man samtidig til å befestе den kjønnsdualisme som man i utgangspunktet ville kritisere" (Nielsen 1998: 81).

Etnisitet ser også ut til å påvirke utdanningsløpet. Analysen Unges Levekår (SSB 2007), viser at ikke-vestlige innvandrere er i en særlig utsatt posisjon. Likevel viser forskning av det er forskjell på minoritetsgruppene mht. etnisk bakgrunn; for eksempel får elever fra Vietnam og enkelte asiatiske land høyere karaktersnitt enn etnisk norske. Studier av Osloskolene viser også til store variasjoner i lesehastigheten og leseforståelsen til elever med minoritetsbakgrunn, selv om skolene representerer det samme sosiokulturelle mangfoldet. Av dette kan det leses at det ser ut til at systemet "skole", selv med samme skoleeier, fremmer eller hemmer elevens grunnlag for læring.

Barn og elever reagerer ulikt i læringssituasjoner avhengig av hvordan de oppfatter seg selv og hva de tror de er i stand til å gjøre (Skaalvik og Bong 2003). De oppfatningene som elevene har av seg selv, er subjektive og har sine røtter i tidligere erfaringer. Selvoppfatning i skolesammenheng er tett knyttet til faglig kompetanse, og det er derfor rimelig å forvente en sterk sammenheng med faglige prestasjoner. Elevenes syn på egen kompetanse og hvordan de ser på egne evner til å løse oppgaver i skolearbeidet, vil ha innvirkning på de strategiene de benytter for å løse oppgaver. Johansen m. fl. (2008) bruker begrepet "akademisk selvtillit" som innebærer selv-

vurdering og mestringsforventning i en skole/utdanningsammenheng. Forholdet mellom holdninger, selvoppfatning og skoleprestasjoner er imidlertid komplisert, og det ligger en stor utfordring i å forstå hvordan disse faktorene påvirker hverandre. Forskning viser at det er en viss sammenheng, men det framstår ikke et enkelt budskap ut fra nasjonale og internasjonale data. Det ser for eksempel ikke ut til at det går noen snarvei til høyere prestasjoner gjennom stor vektlegging av det som fremmer elevenes selvtillit.

Når det gjelder begrepet selvoppfatning, så er det en fellesbetegnelse for ulike aspekter ved en persons selvforståelse. Ofte brukes det omtrent synonymt med det vi i dagligtale kaller ”selvtillit”. Vanligvis vil vi si at en elevs selvoppfatning er hans eller hennes bevisste oppfatning av seg selv, noe som inkluderer både vurderinger og forventninger. Som Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver, har den pedagogiske forskningen om selvoppfatning særlig vært konsentrert om selvoppfatning knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner. Ut fra dette har det utviklet seg to forskningstradisjoner; *selvvurderingstradisjonen* og *forventnings-tradisjonen*. Som representant for selvvurderingstradisjonen kan vi nevne Marsh (1990). Oppmerksomheten her har vært rettet mot individets generelle verdsetting av seg selv, dvs. hvordan individet aksepterer seg selv og våger å vise både sterke og svake sider.

En nyere feltstudie fra Danmark av hverdagslivet i en barnehage, viste at pedagogene i barnehagen gjør forskjell på barna. Studien viser at barna gis ulike muligheter og ”spor” ut av barnehagen, og at dette henger nøye sammen med møtet mellom pedagogene og barnehagebarna (Palludan 2008). Kan noen barn virkelige oppleve at de blir snakket *med*, mens andre blir snakket *til* av samme pedagog? Finnes forskjellsbehandling også mellom barna? Hvorfor er noen barn oppsøkende overfor de voksne i barnehagen, mens andre barn trekker mot periferien? Dette er noen av de tankevekkende spørsmålene som reises av Charlotte Palludan i boken ”Barnehaven gjør en forskel”. Her forteller hun om hvordan differensieringsprosesser foregår og vedlikeholdes i barnehager – prosesser som bærer preg av forskjellsbehandling. Gjennom sitt feltarbeid over ett år i en barnehage i København, viser hun komplekse sammenhenger mellom rytme, toner og plasseringsmønstre og barnas status både som barnehagebarn og i sitt familieliv. Hun viser også sammenhenger mellom pedagogenes anerkjennelse, barns posisjoneringer, det å være samtalepartner, og etnisitet, kjønn og klassetilhørighet i barnehagen (ibid:185).

Fordelingsutvalget¹⁰ (NOU 2009: 10) viser til at det er godt dokumentert at det er en nær sammenheng mellom svake karakterer i grunnskolen og senere frafall i videregående, noe som i følge fordelingsutvalget viser at norske grunnskoler sender fra seg en stor andel elever som i praksis ikke har forutsetninger til å mestre opplæringen i videregående. Et spørsmål utvalget stiller i den forbindelse, er om flere av disse vil kunne fullføre videregående skole dersom riktige tiltak settes inn. Fordelingsutvalget viser også til at mange ungdommer med svake karakterer fra grunnskolen sliter med andre problemer som kan gi seg utslag i fravær, atferdsproblemer og sviktende motivasjon. En rapport fra Folkehelseinstituttet viser at 13 pst. av ungdommer mellom 13-15 år er så plaget av symptomer på angst og depresjon at de trenger behandling. Utvalget fremholder at for elever med sammensatte problemer er det viktig at skolen styrker opplegg for eleven som inkluderer støtte til å løse psykiske og sosiale problemer, og at vi ser på alternative veier til å sikre at flere klarer å fullføre videregående opplæring enn i dag. Fordelingsutvalget mener man bør gi den enkelte elev eller lærling tettere oppfølging og mer hjelp i grunnskolen til komme opp på det nivået som kreves for å fullføre og bestå opplæringen (NOU 2009).

Barn og unges medvirkning og medinnflytelse i utdanning og opplæring har også fått stor oppmerksomhet i senere læreplaner (L97, LK06). Imidlertid viser for eksempel "Elevundersøkelsen", som gjennomføres årlig, at de unge selv mener de har liten innflytelse på sin egen opplærings situasjon. I 2005 kom det fram at følelsen av medbestemmelse fra ungdomstrinnet til videregående synker gradvis (Furre mfl. 2006). I utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", er elevmedvirkning sentralt.

¹⁰ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10.html?id=558836>

6. Å aktivisere nærværsfaktorene i opplæring: En tverrsektoriell utfordring

6.1 Kort presentasjon av noen erfaringer

I et AI-perspektiv er det mulig å studere suksesshistorier for å spre kunnskap og erfaringer. Videre vil vi være mulig å studere hva som fremmer elevenes tilstedeværelse og hva som styrker nærværsfaktorene, noe vi kommer tilbake til under beskrivelsen av metoden i neste kapittel.

Med bakgrunn i regjeringens handlingsprogram mot fattigdom ble det i perioden 2004 til 2007 gjennomført en nasjonal innsats; ”Satsing mot frafall”. Satsningen hadde som mål å forebygge frafall fra videregående opplæring, bedre statistikkgrunnlaget og dokumentasjonen om frafall og å fange opp og veilede ungdom som faller ut tilbake i arbeid eller utdanning. Alle fylkene deltok i satsningen.

SINTEF har evaluert tiltaksarbeidet og sett på hva som syntes å ha god effekt, og har i sin rapport av februar 2007; ”Intet menneske er en øy”, konkluderte med at det er mange og sammensatte årsaker til at elever avbryter videregående opplæring. Tiltak som synes å ha god effekt er bl.a.:

- styrket yrkes- og utdanningsveiledning for elever
- økt involvering av foreldre
- kompetanseutvikling for rådgivere, kontaktlærere, NAV-ansatte o.a.
- informasjonsutveksling og samarbeid om utsatte elever mellom ungdomsskole og videregående skole
- fokus på å få til en god skolestart
- planlagte, alternative opplæringsløp som fører til kompetanse på lavere nivå enn fag-/ svennebrev

- alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen
- rask oppfølging av elever ved fravær

Evalueringen peker imidlertid på at det ikke finnes noen revolusjonerende enkelttiltak for å forhindre frafall. Langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig er det som gir resultater.

SINTEF hevder videre at arbeidet må foregå kontinuerlig og forankres som en del av hele skolens oppgave. I tillegg må skolen kunne samarbeide godt med så vel egne støttetjenester (Oppfølgingstjenesten og PP-tjenesten) som med ansvarlige etater i kommunen, for eksempel sosialtjenesten, barnevern og helsetjenesten, spesialisthelsetjenesten og NAV. Det er viktig å ha klare ansvars- og oppgavefordelinger, slik at alle aktuelle personer og institusjoner vet når de skal trå til og hva de skal gjøre. Samtidig er det sentralt å opprettholde fokuset på arbeidet mot frafall i skolen og at arbeidet blir forankret i langsiktig planverk hos alle aktørene.

I tillegg må skolen kunne samarbeide godt med et støttenettverk utenfor skolen, bestående av bl.a. Oppfølgingstjenesten, barnevernet og NAV. Det er viktig å ha en klar ansvars- og oppgavefordeling, slik at alle aktuelle personer og institusjoner vet når de skal trå til og hva de skal gjøre. Samtidig er det sentralt å opprettholde fokuset på arbeidet mot frafall. Tiltak som syntes å ha god effekt var bl.a. styrket yrkes- og utdanningsveiledning for elever, økt involvering av foreldre, kompetanseutvikling for bl.a. rådgivere, kontaktlærere og NAV-ansatte, informasjonsutveksling og samarbeid om utsatte elever mellom ungdomsskole og videregående skole, fokus på å få til en god skolestart, planlagte, alternative opplæringsløp som fører til kompetanse på lavere nivå enn fullt fagbrev, alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen, rask oppfølging av elever ved fravær¹¹ (Buland mfl. 2007)

LOS-prosjektet¹² forsøkte ut en modell der ungdommer som var i en utsatt posisjon i forhold til opplæring og arbeid, fikk tilbud om å få en LOS knyttet til seg¹³. Lo-

¹¹ http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2602)

¹² <http://fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=34357>

sen var den unges egen kontaktperson som skulle bistå den unge som ”stifinner” og støttespiller i kontakten med skole, hjelpeapparatet og arbeidslivet. Evalueringen viste at ungdommene var godt fornøyd med å ha sin personlige koordinator/LOS. Anbefalinger for videre modellutvikling omhandler blant annet betydningen av å sikre overganger grunnskole- ungdomsskole, ungdomsskole- videregående opplæring, samt at man må sikre at ungdommen er utredet for lese-skrivevansker, konsentrasjonsutfordringer mv. Dette funnet samsvarer for øvrig med de funn som nylig ble publisert fra en pilotstudie blant 93 innsatte i Bergen fengsel. Studien viser at mellom 50 og 70 prosent av deltakerne har leseferdigheter langt under gjennomsnittet for unge voksne. Også i denne undersøkelsen pekes det på at hovedandelen har oppmerksomhetsutfordringer, de er ikke utredet for ADHD og har opplevd manglende mestring og brutte skoleløp¹⁴. Når det så gjelder andre funn i LOS-prosjektet, fant man at LOS-tilbudet også fungerte godt som gruppetilbud, men dette forutsetter at hver LOS bør ikke ha mer enn max 5 ungdommer knyttet til seg (Syse 2007)¹⁵. I en eksplorerende studie av et utvalg ungdommer i alderen 18 – 25 som ikke tok del i ordinært studie- eller arbeidsliv, der det overordnede spørsmålet var hva som bidrar til å hemme deltakelse, fant man at informantene gjennomgående hadde opplevd betydelige utfordringer i oppveksten blant annet knyttet til mangel på gode relasjoner. Videre hadde de en problemfylt skoletid med sterke opplevelser av mangel på mestring. (Nilsen 2008¹⁶) Studien viste at profesjonelle hjelpere kan utgjøre en forskjell, hvilket samsvarer med funnene i LOS-prosjektet. Telemarksforskning evaluerte Samordningsforsøket som ble gjennomført i 15 kommuner i perioden 2002 til 2005, og som hadde spesielt fokus på å få ledige ungdom over i utdanning eller arbeid. Evalueringen av forsøket viste at ungdom hadde spesielt stort utbytte av samordnede tjenester. Ungdom i forsøkskommunene

¹³ Samfunnsforsker Karin Gustavsen ved Telemarksforskning Bø, bidro, på oppdrag fra Fylkesmannen i Vestfold, inn i utviklingsarbeidet bla gjennom veiledning av kommunale prosjektledere i en fase der prosjektet ble utformet.

¹⁴ <http://www.forskning.no/artikler/2008/august/190537>

¹⁵ <http://www.fylkesmannen.no/liste.aspx?m=3567&amid=1992881>

¹⁶ <http://agderforskning.sitegen.no/customers/agder/files/Paper%20acn%2013-15%20june.pdf>

var gjennomgående mer fornøyd med tjenestene enn tilsvarende ungdom i et utvalg sammenligningskommuner. Videre viste evalueringen at forsøkene hadde en positiv effekt på ungdoms overgang fra passive stønader til jobb. Disse resultatene peker således på at måten man innretter virkemidlene på, evnen til å samhandle mellom ulike institusjoner, og ikke minst tilbøyeligheten til å gi denne gruppen oppmerksomhet, kan bidra til å motvirke marginalisering blant ungdom. Selv om denne evalueringen ikke kan gi svar på hvorfor ungdom blir stående utenfor, kan den si litt om hvordan virkemiddelapparatet kan eller bør innrettes for å møte denne spesielle gruppen (Møller 2007).

Det kan videre vises til at god språkopplæring i barnehagen er en viktig suksessfaktor for videre skolegang. For eksempel vil minoritetsspråklige barn som får god språkstimulering i barnehagen, ha mindre behov for spesialpedagogiske tiltak i skolealder (Karlsen 2002). Ett av temaheftene som er utviklet til Rammeplanen¹⁷ omhandler språklig og kulturelt mangfold (Gjervan 2007). Men språkopplæring i barnehagen er viktig for alle barn, uavhengig av språklig bakgrunn. Det er utviklet ulike læremidler og språktreningsprogrammer som personalet i barnehagen kan benytte seg av. Ett av disse er TRAS (Tidlig registrering av språkutvikling) som er et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen. Materiellet er ment å være til hjelp i å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn. Språket gir ikke bare identitet og tilhørighet til et fellesskap. Ved hjelp av språket lærer barnet også å forstå seg selv og omverdenen, noe som er avgjørende for barnets videre utvikling – både intellektuelt, sosialt og emosjonelt.

Feltstudien fra barnehagen i Danmark (Palludan 2008), som dokumenterte at mekanismer på mikronivå kan bidra til å forklare reproduksjon av ulikhet på makronivå, inneholder viktig kunnskap når vi skal søke å forstå hva som kan medvirke til å forklare reproduksjon av sosial ulikhet. Undersøkelsen viser at hverdagslivets handlinger danner komplekse mønstre som kan vise seg å bidra til en uønsket reproduksjon av ulikhet, uten at de involverte aktørene selv er seg bevisst dette. Disse aktørene er blant annet pedagoger som er nærmest barna i hverdagen. Det er de som representerer den ”førstelinjen” som kan gripe fatt i problemene før de har vokst seg så store at hjelpeapparatet blir koblet inn. Samtidig trenger ledere og læ-

¹⁷ <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplanen/>

rere i skolen både kunnskap om metoder og tilnæringsmåter som gjør at de føler seg kompetente og trygge nok til å gripe inn tidlig.

Nyere forskning innen positiv psykologi foreslår at dersom vi skal lykkes med å skape dyptgående endringer i etablerte handlingsmønstre, bør man forlate den forståelsesrammen som ligger til grunn for problemtenkning (Seligman 2002). Dette betyr ikke at man skal overse de problemene som elevene sliter med på skolen, eller det som er negativt ved dagens skole, men jobbe med problemene på en mer offensiv måte. Gjennom systematisk utviklingsarbeid i barneskolen (Hauger og Karlsen 2006) og på videregående skoler (Mæland og Hauger 2008, Hauger 2009) har Sareptas as hentet inn viktige erfaringer med hvordan man kan intervensjonere overfor enkeltelever, på en skole eller en klasse på en slik måte at elevenes, klassens og skolens styrker kan aktiveres når problemer begynner å oppstå (op.cit).

For å få til effektiv forebyggende arbeid, herunder kriminalitetsforebygging, forebygging av rusmisbruk og rusavhengighet, mobbing og sosial utstøting fra arbeidslivet og fattigdom, må det også gjøres noe med de sosiale prosessene som er med på å skape disse problemene, og strukturene som kan bidra til å reproducere blant annet sosial ulikhet (Gustavsen Tvetene og Stolanowski 2005). Dilemmaet er imidlertid at når problematferden hos ungdom har blitt så stor at den fanges opp av hjelpeapparatet, er det ofte "for sent" eller "for vanskelig" å gjøre noe med problemene. Skolen er derfor et (av flere) steder der man må jobbe med problemene før de blir for store. Samtidig erfarer fagmiljøene med ansvar for de ulike forebyggingsområdene at den forebyggende innsatsen i skolen blir for generell. Innsatsen rettes ofte mot "alle" eller mot "ingen". Å komme tidlig inn i forhold til enkeltelever handler om å sette inn tiltak før man kan sette en diagnose (Nesvåg mfl. 2007). Man er derfor blitt mer opptatt av hva det er som skal til for at man på en enda bedre måte kan målrette den forebyggende innsatsen i forhold til risikoelever. Begrepet som brukes for å beskrive en slik forebyggingsstrategi er *tidlig intervensjon*. Universelle tiltak er tiltak som settes i verk før problemutviklingsprosessen kan observeres. Skal begrepet tidlig intervensjon brukes bør man identifisere en forhøyet problemrisiko skriver forfatterne. I gjennomgangen av forskningen om tidlig intervensjon i skolen, drøfter forfatterne om tiltakene bør settes inn mot spesifikke typer atferdsproblemer eller mer generelt mot problemutvikling. Deres gjennomgang viser at ikke-spesifikke, eller kategoriske intervensjoner, gir den beste effekten. Dette er tiltak som retter seg mot å styrke generelle beskyttelsesfaktorer og prosesser, og søker å forhindre en videre utvikling av risikoprosesser knyttet til barnet og dets

omgivelser (ibid.). Forskningsgjennomgangen konkluderer med at de mest effektive tidlige intervensjonstiltakene i skolen handler om å styrke de beskyttende faktorene. Dette er blant annet tiltak som styrker risikoutsatte elevers tilknytning til den klassen de går i, til skolen og til framtidig arbeidsliv.

Innenfor pedagogikken er ikke bruk av en styrkebasert tilnærming til læring en ny tanke. Allerede på 1920-tallet viste Elisabeth Hurlock gjennom sine arbeider at det å skryte av elevers matematikkferdigheter hadde en større positiv effekt på deres prestasjoner enn kritikk. Andre pedagoger har viet livet sitt til å studere ”det beste av det beste hos elevene”, for å finne fram til oppskriften på suksess.¹⁸ Andre anerkjente pedagogiske filosofer som særlig har vært opptatt av hvordan skolen og undervisningen kan få fram elevenes beste kvaliteter, er blant annet John Dewey, Benjamin Franklin, Johan Stuart Mill og Herbert Spencer (Lopez 2006). Internasjonal forskning viser imidlertid at det er overraskende hvor sjelden man forsøker å finne fram til og aktiviserer styrkene hos risikoelever, styrker som er relevant for deres evne til å lære (Huebner og Diener 2008). I prosjektet ”Økt kunnskap om hvordan” er det nettopp denne metoden som er i fokus. I det følgende presenterer vi denne.

¹⁸ Lewis Terman, se Terman og Oden 1947.

7. AI-metoden

7.1.1 Appreciate Inquiry

Det er etablert et eget forskningsfelt innen positiv psykologi og et forskningsfelt for positiv organisasjonsforskning (Positive Organizational Scholarship). Denne forskningen kan gi oss ny innsikt i de mekanismene som skaper fremragende organisasjoner (Sekerka 2005). I dette organisasjonsforskningsperspektivet handler det om å ta utgangspunkt i det beste som allerede er, dvs., i kontinuiteten. Når utvikling av organisasjoner tar utgangspunkt i kontinuiteten, forstått som de beste erfaringene, blir det ofte lettere for alle å engasjere seg i framtiden – den synes mer overskuelig og meningsfull når den forstås i lys av tidligere tiders suksesser.

Aksjonsforskningstradisjonen Appreciative ble første gang ført i pennen av David Cooperrider og Suresh Srivastva ved Case Western Reserve University på midten av 1980 tallet. En AI-prosess (Appreciative Inquiry) begynner med et motsatt utgangspunkt: Man starter med å studere eller undersøke (og dermed anerkjenne) hva som kjennetegner organisasjoner når de fungerer på sitt beste. Mange i kommunal ledelse er allerede kjent med denne forskningstradisjonen. Vi finner den som grunnleggende for KS/Helse Sør-Øst sitt interaktive nettsted Helsedialog.no, KS sin nettside Oppvekst og Utdanning – organisering og ledelse og Helsedirektoratets nettsted Kommunetorget.no.

Selve navnet på teorien bygger på to sentrale begreper: Ordet Appreciate henviser til evnen å legge merke til det beste i folk og i organisasjoner (det verdsettende øyet), evnen til å legge merke til, og verdsette det som er bra hos andre. Cooperrider (2000) beskriver dette som en kognitiv kapasitet knyttet til evnen vår til å legge merke til, fortolke og lage mening av det som skjer. Inquiry refererer til en handling som innebærer å undersøke, oppdage og lære gjennom å stille positive spørsmål. Verbet inquiry refererer til tre typer aktiviteter: Å stille spørsmål, å studere og å undersøke. Inquiry referer til en læringsprosess både for individer og organisasjoner. For å få til dette, kreves det en åpen innstilling og evne til å se nye potensialer og muligheter.

Innsatsen "Økt kunnskap om hvordan" bygger på nettopp disse perspektivene og nyere forskning innen positiv psykologi og positivt forebyggende arbeid. Forebyg-

gende arbeid som begrep, kan forstås på ulike måter og knytter seg opp til ulike fagtradisjoner og ulike vitenskapsteoretiske måter å forstå verden på. Bruk av forskjellige tilnæringsmåter åpner opp for flere muligheter i det forebyggende arbeidet.

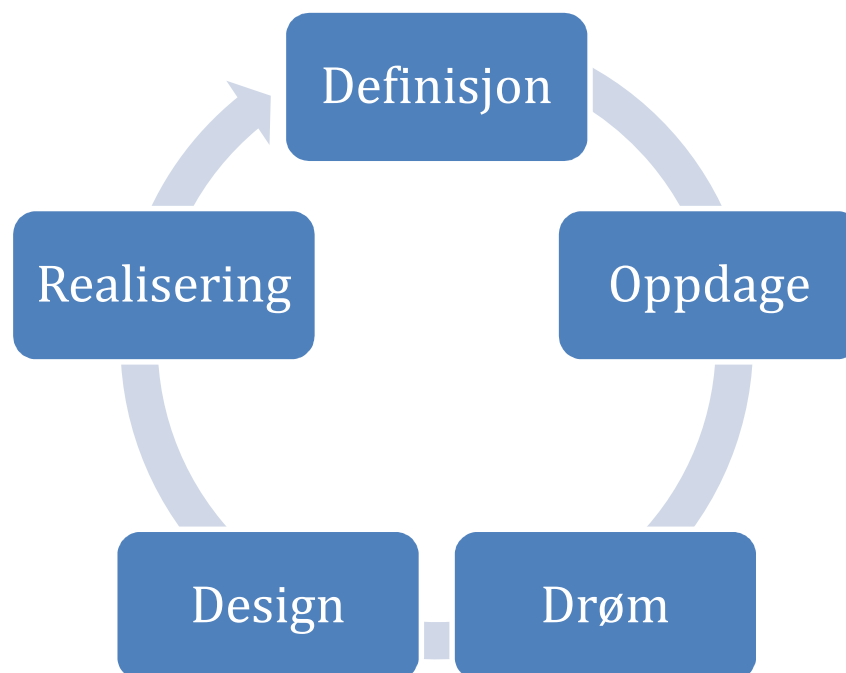
Begrepet positivt forebyggende arbeid ble første gang introdusert av professor Martin Seligman i 1998. Som teori og begrep knytter det seg til framveksten av positiv psykologi som et eget forskningsfelt (Seligman 2002). Denne forskningen fremmer læringsperspektivet med aksjonsstudier på ”god praksis” og ”det som skaper suksess”. Seligman viser til at det er forskjellige mekanismer som trer i kraft ved forskning av et problem enn på en løsning av problemet. Med andre ord kan vi studere det samme problemet, men med et defensivt eller offensivt fokus. Ved å studere styrker og suksesser kan nye suksesser utvikles.

Cooperrider arbeidet i nærmere 20 år med AI uten å skrive mye om hvordan drive en AI-prosess. Dette var et prinsipielt valg fordi han ønsket et større fokus på filosofien bak metoden enn på selve teknikkene. Dette har ført til at AI gjennomføres på mange måter, og det blir neppe riktig å påstå at en metode er **den** riktige (Bushe 2011).

Kritikere av AI som metode uttrykker dels en skepsis til at erfaringer enten er positive eller negative, uten å rette oppmerksomheten mot at det som kan oppleves positivt for noen, kan oppleves negativt for andre. Dels retter kritikken seg til at en ensidig vekt på det positive kan undertrykke viktige diskusjoner knyttet til negative erfaringer med endringsarbeid (Bushe 2011).

7.2 Verktøykassa: Veikart og kort

Arbeidsinstituttets arbeid med AI sentreres rundt den såkalte 5D modellen som anskueliggjør AI som en kontinuerlig prosess.



I samarbeid med Sareptas, som representerer et viktig kompetansemiljø for Arbeidsinstituttet, følges denne prosessen i arbeidet med ungdom på Arbeidsinstituttet, og dette er også grunnlaget for spredningsarbeidet på de 4 videregående skole- ne vi følger i dette prosjektet. Det er i litteratur om AI bred enighet om at disse 5 elementene er basale i AI-prosesser.

Arbeidsinstituttet har arbeidet med ulike verktøy som søker å fange opp denne prosessen i praksis; hvor treøvelsen og veikartene kanskje er de mest sentrale. Treøvelsen anvendes i definisjonsfasen, og er egnet for å bevisstgjøre deltakerne på egne styrker. Veikart er egnet for å bevisstgjøre ungdom på valg som må gjøres for å realisere egne drømmer. Et annet verktøy som også brukes, er følgekort, som bidrar til å identifisere elevenes personlige styrker. Kortene er utviklet av og selges gjennom Sareptas (Mæland og Hauger 2008)

Sareptas har inngått kontrakt med Buskerud fylkeskommune om bistand til Arbeidsinstituttet. Det ligger ingen føringer i dette samarbeidet utover kontraktperioden. Våre observasjoner gir inntrykk av et tett og meningsfullt samarbeid mellom Arbeidsinstituttet og Sareptas.

8. Pilot 1- Spredningsfasen: Hva viser dataene?

8.1 Innledning

I det følgende redegjør vi for hvilke observasjoner evalueringen viser så langt i spredningsarbeidet. Vi presiserer at vi ikke kan snakke om mønstre eller funn så tidlig i utviklingen. Til det er dataene for få og for ”skjøre”. Derimot kan vi legge frem *observasjoner* basert på data innsamlet i perioden september 2010 – april 2011. Etter april 2011 har det vært gjennomført ytterligere en temadag etter ønske fra deltagere der tema var anerkjennende elevsamtaler og bruk av veikart. Videre har det vært flere kontaktpunkter mot Kongsberg vgs etter april 2011.

I tillegg har prosjektleder hatt oppfølging med Lier vgs, Gol og Kongsberg vgs, gjennomført en hel dags AI-prosess med ledergruppa ved Drammen vgs. Temaet var optimal ledelse. To fra ledelsen ved Gol vgs deltok også på Sareptas 3-dagers lederutviklingsprogram. Det har vært avholdt to styringsgruppemøter.

11. april 2011 ble også Arbeidsinstituttet Buskerud av Buskerud Fylkeskommune gitt status Kompetansesenter i Styrkebasert Læring, som var ett av delmålene i pilot 1. Status som kompetansesenter kan forstås som et anker i spredningsarbeidet. Gjennom dette vil AiB befeste sin posisjon på området. Som tidligere nevnt er dette et samarbeid med LenthSareptas (se fotnote 16).

Når vi i det videre redegjør for observasjoner knyttet til spredning på skolene vi studerer¹⁹, er det med andre ord viktig at dette forstås i lys av at utviklingsarbeidet er en prosess der mange parallelle aktiviteter pågår løpende.

Vi starter med å redegjøre for hvilke styringssignaler og forventninger som er knyttet til det samlede utviklingsarbeidet slik det fremgår av dokumenter i saken og av intervjuer med oppdragsgiverleddet (Kunnskapsdepartementet og Buskerud Fylkeskommune). Dernest gjennomgår vi observasjoner knyttet til sentrale dimensjoner i arbeidet med spredning av metoden som etterfølges av en drøfting. Observasjon-

¹⁹ Gol, Kongsberg, Geilo, Lier

ne vi redegjør for, ble lagt frem i en datadialog 16. mars 2011. Underveis legger vi frem kommentarer på observasjonene slik det fremkom av datadialogen og i to etterfølgende møter. Til slutt drøfter vi observasjonene og kommentarene i lys av målene med utviklingsarbeidet. Vi avrunder med å kommentere observasjonene i lys av hensikten med følgeevalueringen.

8.2 Dokumentgjennomgangen og individuelle intervjuer med oppdragsgiverleddet

Vi har i denne rapporten hatt tilgang til e-postkorrespondanse mellom AiB og deltakere i Pilot 1 knyttet til fellessamlingene, agenda og referater fra samlingene, samt at vi også har hatt tilgang til det som blir presentert underveis på samlingene, det være seg lysark eller flipover-ark. Vi har også etterspurt korrespondanse mellom Buskerud fylkeskommune og AiB som dreier seg om prosjektet, og har også inkludert denne dokumentasjonen her.

Når det gjelder korrespondanse mellom Buskerud fylkeskommune som prosjekteier og AiB som gjennomfører, har vi festet oss ved at det er lite - kanskje overraskende lite - dokumentasjon knyttet til tema som rolleavklaring, konkretisering av mål og andre mulige styringssignaler i dette prosjektet. Vi ser dette mer som en observasjon hittil, og går ikke inn på vidløftige tolkninger av dette forholdet, annet enn å anta at det nok er sider ved prosjektstyringen som er mer muntlig basert, og som en dokumentgjennomgang ikke vil få tak i.

Intervjuer med prosjekteier (Buskerud Fylkeskommune) understreker at begrunnelsen for å sette i gang prosjektet hang nært sammen med at NAV trakk seg ut av AiB i 2008, og at valget stod mellom å bygge ned AiB eller å utvikle det til noe mer. Buskerud Fylkeskommunes faglige og administrative ledelse samarbeidet med politisk ledelse i Buskerud Fylkeskommune om å rette et initiativ til politisk ledelse i Kunnskapsdepartementet der satsingen ”Økt kunnskap om hvordan” ble lagt frem. Det ble avholdt møte tidlig på høsten 2009 som ble etterfulgt av brev til departementet fra Buskerud Fylkeskommune av oktober 2009 der satsingen ble redegjort for. Dernest ble det avholdt nytt møte mellom departementet og fylkeskommunen, der embetsverket også ble trukket inn. Etter dette ble det besluttet at Kunnskapsdepartementet skulle støtte innsatsen med et årlig beløp på kr 2,5 mill for årene 2009, 2010 og 2011. Departementet begrunnet sin innsats med at de hadde ønske

om å se på alternative opplæringstiltak, og om dette virker i forhold til å redusere bortvalg av videregående opplæring.

Fylkeskommunen på sin side tilfører innsatsen en økonomisk støtte på kr 2 millioner på årlig basis i tre år. Fylkeskommunen anser selv at de gjennom denne innsatsen er i forkant av satsning på frafallsproblematikk, før det ble et nasjonalpolitisk tema. Slik sett var det nasjonalpolitiske engasjementet rundt denne problematikken svært beleilig for AiBs videre arbeid, men også for AiBs videre argumentasjon. Buskerud fylkeskommune, som prosjekteier, bruker også AI-metoden i sin egen organisasjonsutvikling, og arbeider internt i egen gruppe med samme tematikk. Prosjekteier er også åpen på at prosjektleder og leder ved AIB har fått en spesiell rolle i den utvidete ledergruppen fordi dette anses som viktig for spredningsarbeidet. En viktig forklaring på hvorfor satsingen kunne iverksettes, er AIBs kontinuerlige utviklingsarbeid med parallelle prosesser i organisasjonen. Dette har foregått gjennom AI-metoden brukt i organisasjonsutvikling og i det direkte arbeidet med ungdommer og medarbeidere. Dette er gjort i samarbeid med Sareptas. Samlet forklarer nok dette mye av det vi ikke finner skriftlig dokumentasjon på.

Kunnskapsdepartementet beskriver satsingen som en innsats som står på egne bein og at den ikke er direkte knyttet til andre prosjekter i regi av departementet. Men utprøving av alternative metoder blir ansett som interessant og viktig. Departementet understreket at det fra deres side ikke var satt noen premisser i skriftelige brev eller notater, men at de ønsker fokus på elever som er sårbare og utsatt og at det er på dette området departementet ønsker å utvikle nye modeller.

Av tilsagnsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Buskerud Fylkeskommune, fremgår at det gis bevilgninger på kr 2,5 mill pr år i 3 år fra Kunnskapsdepartementet. Buskerud fylkeskommune er allerede inne med 22,5 mill til driften av AIB. Ca 500.000 av de omsøkte 2,5 mill pr år er tenkt brukt til prosjektleder. Av den samlede økonomiske tildelingen til innsatsen, for tre år totalt er kr 500.000 tildelt følgeevalueringen for alle tre årene, dvs kr. 170.000 pr år i 3 år.

En viktig forklaring på hvorfor satsingen kunne iverksettes, er AiBs mangeårige samarbeid med Sareptas, slik vi tidligere har redegjort for.

I forhold til spredning, er dette tidligere nevnt nedfelt som ett av tre hovedområder i utviklingsarbeidet. Spredning anses å være sentralt for å nå målene med satsingen.

8.3 Samlinger

Dokumentgjennomgangen viser at agenda for fellessamlingene bærer preg av å være både målrettede og åpne. Målrettede ved at de systematisk tematiserer ulike sider ved AI som metode, knyttet nært opp mot den forståelse AiB og samarbeidspartner Sareptas har av filosofien og metoden. Agendaene er åpne ved at de tydelig gir rom for innspill fra deltakere underveis, og at de endres i tråd med ønsker og innspill fra deltakere. Dette bekreftes også av at det innkalles til, og gjennomføres ekstra samlinger for å forfølge tematikk det er vist spesiell interesse for.

Referatene fra samlingene representerer en type multimodal tekst hvor både det skrevne ord og bilder fra samlingen det refereres til, fremstår som likeverdige tekstlige elementer. Bildene viser situasjoner det er lett for leseren å huske tilbake på, samtidig som det skrevne referatet gjentar og fremhever poengene fra samlingen. Vi opplever denne måten å referere på som godt egnet i en AI-prosess, og også avstemt med det filosofiske utgangspunktet, eller tankesettet. Slik sett fungerer referatene både som en dokumentasjon på hva som foregikk sist gang, og som en gjenopplevelse av samlingen.

Lysark og flipover-ark fra samlingene viser blant annet at det som introduseres på innkalling og agenda faktisk kommer opp som bærende momenter i samlingene. Dette viser sammenheng og konsistens i det planlagte opplæringsløpet som fellessamlingene representerer. Gjennomgangen på fellessamlingene viser også at det foregår en rekke enkeltteksempler på utprøving av metoden på skolene som gir nyttig kunnskap om hvordan det kan være lurt å gå frem. Våre data er innsamlet i en tidlig fase av utprøvingen, og det er grunn til å tro at vi vil få langt flere eksempler på utprøving av metoden i løpet av 2011 – 2012. I det videre skal vi redegjøre for hva vi kan si om spredning så langt, basert på data vi har hatt tilgang til.

8.4 Observasjoner

8.4.1 Forankring til oppdragsgiverleddet (Bfk, KD)

Hovedinntrykket er at det er god forankring av innsatsen internt i Buskerud fylkeskommun og at det er tydelig interesse fra departementet knyttet til erfaringer og resultater. Mulige utfordringer er primært knyttet til at det er flere parallelle sat-

singer rettet mot samme målgruppe og med likelydende målsetting (eks. Ny Giv). Vi spør oss om dette hemmer eller fremmer måloppnåelse i Økt kunnskap om hvordan. Parallele satsinger kan være en styrke om dette er koordinert og samordnet, men kan representere en kilde til uro og misnøye om aktørene i de ulike satsingene opplever konkurranse (eks. knyttet til økonomi og tid). Flere av informantene i fokusgruppene var bekymret for at ”den ene satsingen slår i hjel den andre”, og synes det var vanskelig å vite hva de skulle prioritere lokalt. Under datadialogen, da vi la frem denne observasjonen, ble det tatt til orde for at det er viktig at oppdragsgiverleddet påser at likelydende innsatser koordineres. Etter datadialogen 16. mars 2011, har arbeidet med Ny Giv i Buskerud Fylkeskommune og innsatsen ”Økt kunnskap om hvordan”, blitt knyttet noe nærmere sammen. Hva dette kan bety for spredning av AI-metoden, vil vi komme nærmere tilbake til i neste delrapport.

Et annet hovedinntrykk knyttet til forankring i oppdragsgiverleddet, er at fylkeskommunen, i tillegg til å ha ambisjoner om at metodearbeidet skal redusere bortvalg fra videregående opplæring, også skal implementeres i organisasjonens ledelseskultur som et grunnleggende verdisyn.

I den forbindelse er det interessant å merke seg en side ved informantenes vurdering av fylkeskommunens ulike prosjekter og styringen av disse, noe dette sitatet er et uttrykk for:

Fra fylkeskommunen kommer det føringer spredt og delt. Vi har savna dette med fokus på kjerneoppgaver. Og så må de bestemme seg for om vi skal jobbe problemorientert eller styrkebasert. (sitat informant ved en skole)

Vi spør om det er behov for en ”opprydding” som både går på koordinering slik vi har vist til over, men også knyttet til hvilke verdier som skal dominere organisasjonen (fylkeskommunen og skolene). Er det rett og slett behov for ”verdiopprydding”?

8.4.2 Forankring og utprøving ved de medvirkende skolene

Følgeevalueringen viser så langt at det er svært varierende forankring ved den enkelte skole. Det er i alt fire skoler som deltar i utviklingsarbeidet. Det vil si at det er fire skoler som anses som en kjernetropp. I løpet av perioden vi har studert (september 2010 – april 2011) har også andre skoler deltatt på samlingene (Holmen

vgs, Akershus fylkeskommune, Hol ungdomsskole, ungdomsenheten i Asker kommune, fagopplæringen i Bfk har deltatt sporadisk). PPOT (Pedagogisk Psykologisk Oppfølgingstjeneste) har stående invitasjon, men i fall disse deltar, er de ikke inkludert i vår følgeevaluering. Likevel, en stadig økning av antall skoler som er interessert i metoden og som deltar på samlinger, viser i seg selv at det foregår en spredning i miljøet. Men, til tross for at det er noen flere skoler med på samlinger enn kjerneskolene, viser våre data at det ikke har skjedd betydelig metodespredningen internt på den enkelte skole vi har studert. På tre av fire skoler har det skjedd lite eller ingen spredning. Det er den enkelte lærer som deltar i prosjektet som også deltar i metodeutprøvingen, og i liten eller ingen grad andre lærere. I liten grad har også lærer som deltar i arbeidet fra samme skole, gått inn i et systematisk metode-samarbeid på egen skole eks. gjennom felles dialoger, møter etc. Det ser tvert imot ut til at den enkelte lærer opptrer nokså alene:

Det er vanskelig å sette av tid og fokus på dette, vi trenger litt drahjelp. Jeg tror vi trenger en veileder tett på skolen for å følge opp dette.

Det er også varierende i hvor stor grad en enkelte lærer selv har forsøkt ut metoden regelmessig og systematisk, men de fleste av lærerne har forsøkt ut metoden både i klasserommet (overfor elever) og i kollegasammenheng (hvordan de henvender seg til en kollega). Enkelte har også benyttet metoden i medarbeidersamtaler.

En lærer sa det slik knyttet til metodeutprøvingen i klasserommet:

Men i fagene har jeg brukt kortene. Jeg valgte ut responskortene som var mest egnet, ca 10 - 12 stykker av 30 mulige. Dette var i en elevgruppe med ca 20 elever. To elever skulle fremføre en oppgave og viste på tavla hvordan de hadde løst det. Etter presentasjonen brukte resten av elevene responskortene. Jeg var overrasket over hvor mye respons vedkommende fikk av de andre på grunn av dette. En del hadde kommentarer i tillegg. De som presenterte, ble tydelig glad for responsen de fikk. De fulgte godt med og etterpå synes de det var bra og de ville gjerne prøve det en annen gang også. De sa at det ble opplevd som mer konkret og seriøst enn den vanlige.

Dette utsagnet er representativt for de lærere som har forsøkt ut metoden i møte med elever.

På en skole gav informantene uttrykk for at det er vanskelig å finne tid til å drøfte erfaringer med metoden og metoden i seg selv, med kollegaer. Flere informanter

gav også uttrykk for at det i liten grad er tradisjon for systematisk fagutvikling ved videregående skoler generelt. En av dem sa:

Lærere som ikke er med på dette, hva vet de? Ikke mye. På vår skole arbeider vi ikke systematisk med dette, men vi snakker litt med enkeltlærer innimellom. Det er opp til hver enkelt.

Ved en skole ser vi at ledelsen og de lærer som deltar i metodeutviklingen, har gått inn i et systematisk spredningsarbeid på egen skole. I februar 2011 var det planlagt kollegaseminarer for våren 2011 og aktiv bruk av kommunikasjonsverktøyet inn mot kollegaer, både enkeltvis, i grupper og som felles kollegium (eks. personalmøtene). Dette arbeidet vil vi følge videre. Kanskje kan vi her hente kunnskap som kan lære oss mer om hvordan spredning kan skje?

Samlet er det vårt inntrykk at forankringen i skolene ser ut til å være avgrenset til deltagende lærere som selv må rydde tid og plass til utviklingsarbeidet. Det er likevel liten tvil om at ledelsen ved deltagende skoler ser med stor interesse på arbeidet. Ved en skole deltar øverste ledelse selv, og ved en annen skole er ledelsen representert. Slik sett er arbeidet forankret i ledelsen. Men altså i liten grad nedfelt som en del av skolens arbeidsform.

8.4.3 Metodens anvendelse - verktøykassa: Veikart og kort

Som ledd i metodeutviklingen er det, som tidligere nevnt, utviklet ei verktøykasse. Spredningen vil også være knyttet til om og hvordan verktøykassen anvendes. Så langt i arbeidet er det en utbredt positiv holdning til veikartets betydning som retningsgivende verktøy. Det er også en tydelig positiv holdning til kortenes betydning som kommunikasjonsverktøy, til språkstimulering og bevisstgjøring av språkets betydning. Der kortene er benyttet, viser lærere til at også elever gir god tilbakemelding. Flere lærere ønsket også å utvikle kortenes anvendbarhet i forhold til flere fagområder. Det er svært positiv holdning til kortenes potensial hva gjelder utvikling av et språk for ankerkjennelse. En lærer sier:

Jeg har brukt det i mine elevsamtaler, tenkte at det kunne være en god anledning til å prøve ut metoden. Det er kanskje de beste elevsamtalene jeg har hatt noensinne. Hos alle fikk vi opp punkter de var gode på, og de var bevisst på å trekke frem talenter og overføre dette til flere områder.

Enkelte lærer har forsøkt ut kortene i klassetimer med elever, i elevsamtaler og i medarbeidersamtaler. Noen har også henvist til at de er bevisst på at de skal opptre anerkjennende i forhold til kollegaer.

På en videregående skole ble vi, etter gjennomført intervju, tatt med inn i et klasserom hvor det hang veikart utarbeidet av elevene. Veikartene ble utarbeidet for en tid tilbake, og hang oppe slik at de ikke ble glemt, men de har ikke blitt systematisk brukt etter dette.

Ved en annen skole forteller lærerne om bruk av kortene:

Vi har prøvd tilbakemelding på muntlig framføring. Med de kortene. Den har vi prøvd overfor personalet og med elevene. Jeg spurte elevene om de var interessert i å være med på noe nytt. Jeg fortalte at jeg var med i et prosjekt og skulle prøve ut litt forskjellige ting. Jada, det ville de. Så da tok vi den – vi skulle ha en gruppeframføring da, så da tok vi de kortene. Så da fant de fram til tilbakemeldinger og alle var enige om at det var veldig bra å få positive tilbakemeldinger.

For perioden september 2010 til april 2011, viser imidlertid våre data at veikartet og kortene, til tross for at de vurderes som viktige, er lite benyttet og at det er lav grad av systematikk i forhold til dette. En skole har tatt i bruk verktøykassen og arbeidet med å utarbeide en systematikk knyttet til dette, mens øvrige tre skoler har i liten grad benyttet veikart og kort.

Evalueringen viser så langt at alle lærer er svært bevisst metodens ideologiske grunnlag og menneskesyn, og har minst en gang tatt i bruk varianter av veikart og kort i sin kommunikasjon med elever og/eller kollegaer.

Hovedinntrykket er at det er god oppslutning om metodens grunnleggende verdisyn, men at det er varierende i hvilken grad verktøykassa følges. Det kan se ut til at verktøyet tilpasses av den enkelte lærer "på min måte". Vi spør oss om dette kan påvirke ivaretagelse av det teoretiske grunnlaget og verdisynet som ligger til grunn for metoden, og hvilke uttrykk det i så fall vil få. Det er det for tidlig å si noe om så langt i prosessen, men vi anser at dette er en observasjon som det er viktig å være kjent med, både for oppdragsgiver og prosjektleder.

Enkelte lærere var noe urolig for omfanget av kort og at det kunne bli komplisert, men hovedinntrykket er at verktøykassen som inspirasjon og hjelpemiddel er godt mottatt.

Vår vurdering er at det kan bli en utfordring både for metodeutviklingen i seg selv, men også for spredningen, om verktøykassa i liten grad forsøkes ut systematisk. Dette blant annet fordi erfaringsgrunnet blir nokså tynt. Vår vurdering er også at mangel på systematisk utprøving henger sammen med forankring i skolene. Det blir kanskje i for stor grad opp til den enkelte deltagende lærer og i for liten grad en del av skolens plattform og prioriteringer.

Likevel, våre data viser at alle lærere vi intervjuet ser et stort potensial i metoden både i forhold til elever, med også knyttet til kollegaer;

Jeg tenkte først på elevene og elevsamtalen, jeg tror på at dette har et stort potensial, kurset har vist at vi kan bruke det på dette, blir ok samtaler med elever ut av det, dette er noe alle kan gjennomføre. Så tenkte jeg også på kolleganivå i skolen, denne metoden krever at vi senker guarden litt, at vi godtar at ikke alt er bra, det kan bli for nært for noen. Det er interessant i forhold til at vi ikke er vant til å dele selv gode erfaringer.

Flere trekker frem at metoden også er egnet til bruk i medarbeidersamtaler, i kollegasamtaler og generelt som en pedagogisk plattform ved lærestedet.

8.4.4 Elevene – hvem er de?

En av kunnskapsdepartementets føringer til arbeidet, er at det skal rettes mot det som betraktes som utsatte elevgrupper. Hovedinntrykket fra skolene som deltar i utviklingsarbeidet (Geilo, Kongsberg, Drammen og Lier) er at det er tilfeldig hvilke elever som deltar i metodeutprøvingen. Noen lærere begrunner sin deltagelse (som er selvvalgt) med elevgruppen de har ansvar for, men de fleste lærere etterlater et inntrykk av at motivasjonen først og fremst er rettet mot dem selv og behov for og ønske om faglig utvikling. Ett interessant resonnement i den forbindelse kom frem under datadialogen. Her ble det tatt til orde for at det kan være en fordel at målgruppen er alle elever, fordi metodens verdisyn kan få betydning for det samlede læringsklima på skolen. Om elever og lærere generelt blir oppmerksom på betydningen av ankerkjennende språk og kommunikasjon, kan det påvirke hvordan elever ser på hverandre, læreres syn på elever og hverandre som kollegaer, samt kommunikasjonen mellom lærere, lærere og ledere og i det samlede kollegiet. Samlet kan dette skape et ankerkjennende og inkluderende miljø som vil komme alle elever til gode. Fra Fylkeskommunens side, ser vi da også at metoden betraktes like

mye som en plattform i byggingen av en ny organisasjonskultur. Dette er etter vår vurdering svært interessant betraktning, og kan være et viktig perspektiv å ha med i det videre utviklingsarbeidet.

Etter vår vurdering er det likevel behov for å gjøre oppmerksom på at hovedmålet med satsingen er rettet mot potensielle bortvalgselever. Om rekrutteringen av deltagere i opplæringen skjer gjennom selvutvelgelse av lærere, kan vi ”stå i fare for” at de lærere som deltar, allerede arbeider styrkebasert. Mange av våre informanter sier dette om seg selv. Det er derfor også behov for å spørre om innsatsen bør målrettes noe mer mot lærere som har elevgrupper som er potensielt bortvalgselever.

8.5 Oppsummering

I følgeforskningen ønsker vi å belyse ulike faktorer som påvirker implementeringen av AI-metoden i de fire videregående skolene som er valgt ut. For å forstå implementeringsprosessen kan det være nødvendig med flere teoretiske tilnærminger. Som Andersen (2010) peker på, vil teoriene bidra til ulike antakelse og forventninger om funn i forhold til problemstillingen i følgeforskningen.

Slik vi ser det, er endringsteori et naturlig valg, samt implementeringsteori. Vi må kunne anta de tre pilotene som er satt i gang, vil medføre endringer på ulike nivåer i skolesystemet. I ”Økt kunnskap om hvordan” er det planlagt en endring i hvordan skolene møter elevene og en endring i forhold til metodebruk som skal sikre at flere elever finner seg til rette i videregående opplæring og fullfører utdanningsløpet.

Ifølge Van de Ven og Poole (1995) kan teorier som omhandler endringsprosesser, deles inn i fire hovedtyper eller idealmodeller. Disse representerer ulike sekvenser av organisasjonsendringer som drives av ”såkalte konseptuelle motorer og opererer på ulike organisatoriske nivå” (Andresen 2010:17). Endringer kan skje ved:

1. planlagt endring
2. endring som livssykluser
3. endring ved evolusjon
4. endring som dialektisk prosess.

Implementering av et nytt konsept slik ”Økt kunnskap om hvordan” legger opp til, vil kunne ses på som en *planlagt endring* som har uttalte mål som skal nås innenfor en avgrenset tidsperiode. Samtidig vil konseptuelle faktorer i de organisasjonene

som deltar, innvirke på utviklingsprosessen slik at prosjektet vil utvikle seg i en dialektisk prosess mellom prosjektledelsen og de involverte på praksisnivå. Det kan for eksempel oppstå uforutsette utfordringer som må løses i situasjonen der og da og kreve nye tilnærminger. Nye metoder i en skole betyr endring av praksis, og slike endringer berører menneskene der, både ledelse, lærere og elever. Noen vil være positive til endringer, mens andre kan være mer avventende i forhold til hva dette vil bety for den enkelte og for samarbeidet. Slik Andersen (2010) peker på, vil vanligvis motivasjonen hos prosjektdeltakerne øke hvis viktige beslutninger fattes i konsensus. Eller sagt på en annen måte, måten beslutninger blir fattet på påvirker implementeringen; ”jo mer involverende beslutningsprosess, jo enklere implementering” (Andersen 2010:28).

Slik vi ser det, står prosjektet i en innføringsfase, dvs. at ideene fra ”Økt kunnskap om hvordan” er i en fase der disse ideene gradvis nedfelles i praksis og påvirker rutiner ved de gjeldende institusjonene. Dette er ifølge Røvik (1998) en spennende og kritisk fase i spredningen av AI-metoden. Det er i denne fasen – innførings-/implementerings-/overleveringsfasen – at konseptet møter lokale tradisjoner i organisasjonen.

Antakelsene og forventningene kan vise oss tre scenarier i implementeringen: rask tilkobling, frastøting og frikobling (Røvik 1998).

Så langt mener vi å kunne se at lærere som deltar i prosjektet, møter noen utfordringer i implementeringen, dvs. å spre kunnskapen om metoden og involvere flere kollegaer i arbeidet. Slik vil ofte ta tid. Samtidig kan det være kritisk for implementeringen hvis AI-arbeidet blir ”frikoblet” eller ”frastøtt” og fortsetter å leve sitt eget liv uten at det angår hele skolen. I intervju med lærere har vi fått informasjon om at skolene arbeider med flere prosjekter samtidig, og at det derfor kan oppstå konkurranse om oppmerksomhet. Et annet moment som kan påvirke interessen er at arbeidet etter AI-metoden ikke oppleves som noe som kommer på toppen av annet arbeid, men blir en integrert del i den daglige undervisningen. I en implementeringsfase kan det lett oppstå motstand mot endring i kollegiet.

Vår analyse peker ikke på slik direkte motstand, men mer at det ikke er tid til å møtes, planlegge og diskutere.

En god implementeringsstrategi er en forutsetning for at skoler skal lykkes med endringsarbeid som har sitt utgangspunkt i et prosjekt (Berg 1999). Forankring av prosjektet hos skoleledelsen er et viktig element i den sammenheng.

Kvaliteten på iverksetting og gjennomføring av et utviklingsprosjekt vil være sterkt avhengig av personalets motivasjon for endring og at de opplever en form for oppmuntring eller gevinst når de legger ned en ekstra innsats i en travel hverdag (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Skal AI-prosjektet nå målene, vil det være nødvendig å sette i gang tiltak i skolene som medfører endring når det gjelder blant annet planlegging, valg av pedagogiske prinsipper, samarbeid og iverksetting av tiltak. Selve organisasjonsstrukturen kan noen ganger virke hemmende for endringsprosesser. Med organisasjonsstruktur mener vi hele den formelle organisasjonen; regler og rutiner som foreligger, fordeling av ansvar og ledelse, teknologiske løsninger, beslutningsmyndighet, informasjon, kommunikasjon m.m. Utviklingsprosjekter som er forankret både på individ- og systemnivå vil ofte være de mest levedyktige på sikt.

Observasjoner om lav grad av spredning på tre av fire skoler, er etter vårt syn svært viktig kunnskap for det videre utviklingsarbeidet. Møtene som ble avholdt etter datadialogen 16. mars, viser at både prosjekteier og prosjektleder er opptatt av dette tema. Slik vi vurderer det, er det tatt et noe strammere grep om spredningsdelen i prosjektet etter 16. mars. Samtidig kan det se ut til at både prosjekteier og prosjektleder har dempet forventningene til hvor omfattende spredning vi kan forvente i denne fasen av utviklingsarbeidet. De har tatt til orde for at de selv vurderer forankringen på skolene og det arbeidet som gjøres ved den enkelte skole, som tilfredsstillende tatt i betraktning at kun har gått ett år av et treårig utviklingsløp.

Vårt spørsmål til den videre utviklingen når det gjelder spredning ved den enkelte skole, er om lærernes utfordring knyttet til å prøve ut metoden (hyppighet av og systematikken i utprøvingen) kan medføre utfordringer knyttet til spredning. Om det kun er et fåtall av lærere ved skolene som arbeider med metoden i ”lukkede rom”, kan det medføre at arbeidet ”privatiseres”. Det aktive, utprøvende miljø ved hver enkelt skole er altså nokså begrenset og består av få lærer og det er i liten grad knyttet til systematisk utprøving på bred basis. Dette innebærer at refleksjon og fagutvikling primært er knyttet til fellessamlingene i prosjektet. Lærere og ledere som ikke deltar direkte i utviklingsarbeidet, kan derved stå i fare for ikke å bli introdusert for arbeidet. De vil derved heller ikke gis mulighet til å bidra. Naturlig nok kan dette påvirke spredning.

Vi spør derfor om flere lærer ved den enkelte skole bør delta både på fellessamlinger, men også i utviklingsarbeidet generelt slik at det ikke blir så sårbart som det kan se ut til så langt i prosjektet. Kanskje kan en idé være å avholde en kjerneskoledialog der kjerneskolene i utprøvingen inviteres med et større antall deltakere hver?

9. Avsluttende betraktninger

Følgeevalueringen i utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", skal studere spredning av metoden i de fire videregående skolene som deltar i arbeidet. Spredning anses å være sentralt i lys av hovedhensikten med satsingen som er å redusere bortvalg fra videregående opplæring. Gjennom en pedagogisk plattform som skal bygge på anerkjennende kommunikasjon, skal både elever og lærere styrkes. Våre data levner liten tvil om at de lærere som deltar i satsingen, både er svært engasjerte og motiverte. Dette er en svært viktig plattform. Vi tar likevel til orde for at dette ikke er tiltrekkelig om spredning skal kunne skje i et tempo som er i pakt med innsatsens ambisjon. Det er selvsagt fullt mulig å endre forventninger til spredningstakten, men det kan neppe gjøres uten at det påvirker målet. Vår vurdering er at noen enkle, men sentrale justeringer knyttet til forankring og systematisk erfaringsdeling ved den enkelte skole, kan bidra til å øke spredningstakten til et nivå som kan øke muligheten for å nå målene med det samlede utviklingsarbeidet.

Når det gjelder følgeevaluering som metode, har vi tidligere redegjort for hva vi legger i dette. I utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", der vi følger en av tre piloter, er det viktig både for evaluator, oppdragsgiver og berørte aktører å ha en felles forståelse av oppdraget. Evaluatorgruppen, oppdragsgiver og prosjektleder har avholdt tre møter der følgeevaluering som metode er belyst og drøftet, blant annet i lys av andre forskningsmetoder. Især har vi drøftet aksjonsforskningstilnærming, som har sterkere innslag av både "kritisk venn" og pådriver/ utvikler. I kunnskapsutviklingen knyttet til "Økt kunnskap om hvordan", kunne det vært hensiktsmessig å anvende aksjonsforskning som metode, fordi den gir anledning til tett oppfølging, løpende prosessdokumentasjon og et lærende og forskende partnerskap. Det har vært uttrykt ønske om dette fra flere aktører som deltar i utviklingsarbeidet, fordi forskningen da i større grad også kan bidra til å avdekke "Mer om hvordan" og ikke alene studere spredningen og effekter av denne. Så er det slik at oppdraget i denne evalueringen er definert til å studere spredning og effekter av utviklingsarbeidet. En slik evaluering sammenfaller ikke med ønske om aksjonsforskning.

Vår henstilling til oppdragsgiver og prosjektleder er derfor at denne rapporten fra første året i utviklingsarbeidet "Økt kunnskap om hvordan", også må danne

grunnlag for drøfting av følgeevalueringens muligheter og begrensninger. I samråd kan vi så drøfte videre veivalg knyttet til evaluering eller forskning.

10. Litteratur

Arnesen, A., Ogden, T. og M-A Sørli (2006). *Positiv elevatferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Andersen, K. (2010). *Prosjektarbeid – har det noe å si? Implementeringen av interne prosjektgruppers konsepter i basisorganisasjoner*. Mastergradsoppgave i organisasjon og ledelse. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for statsvitenskap. Universitetet i Tromsø.

Baklien, B. (2000). *Evalueringsforskning for og om forvaltningen*. I Foss, O. og J. Mønnesland (red). *Evaluering av offentlig virksomhet. Metoder og vurderinger*. Oslo: IBR 4-2000

Bushe, G.R. (2011). *Appreciative inquiry: Theory and critique*. I Boje, D., B. Burne og J. Hassard (red.) *The Routledge Companion To Organizational Change*. Oxford: Routledge.

Buland, T., V. Havn, L. Finback og T. Dahl. (2007). *Intet menneske er ei øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Oslo: Sintef

Byrhagen, F. og B. Strøm (2006). *Frafall i videregående opplæring. Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylker*. Trondheim: SØF-RAPPORT NR 08/06.

Cooperrider, D. L. og D. Whitney (2005). *Appreciative Inquiry. A positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Cooperrider, D. L., D. Whitney og J. M. Stavros (2003). *Appreciative Inquiry Handbook*. San

Francisco: Lakeshore Communications.

Cooperrider, D. L. (2000). *Appreciative inquiry: rethinking human organization toward a positive theory of change*. Illinois: Stipes Publishing.

Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings About Case-Study Research*. I *Qualitative Inquiry* 12(2): 219-245. London: Sage.

- Furre, H., I. J. Danielsen, R. Stiberg-Jamt og E. M. Skaalvik (2006). *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006*. Kristiansand: Oxford Research AS.
- Leiulfstrud, H., I. Bison og H. Jensberg (2005). *Social class in Europe: European social survey 2002/3*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og Makt. Det konkrete videnskap. (Doktorgradsavhandling)*. København: Akademisk Forlag.
- Gustavsven Tvetene, K. og P. A. Stolanowski (2005). *Har vi råd, mamma – om fattigdom og inntektssikring*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hauger, B. (red.). *Det gode elevmøtet. Skolen som arena for tidlig intervensjon og positivt forebyggende arbeid.. Teori, praktiske eksempler og metoder*. Tønsberg: Helse og Rehabilitering.
- Hauger, B. & Karlsen A. (2006). *Positiv læring. Bruk av Appreciative Inquiry for å skape et godt klassemiljø og få fram det beste hos elevene. Erfaringer fra Ringshaug skole*, Tønsberg: Sareptas
- Huebner, E. S. og C. Diener (2008). *Research on life satisfaction of children and youth*. I M. Eid og R. J. Larsen (Red.) *The science of subjective well-being*. New York: The Guilford Press.
- Johansen, V., A. Skålholt og T. Schanke (2008) *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. Lillehammer: ØF- rapport nr.: 08/2008
- Karlsen, E. J. (2002): *Tidlig språktrening gir bedre skolestart* .
http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Statped/Felles/Informasjonsbladet%20Statped/Statped_magasin_2_2007.pdf Lesedato: 01.05.09.
- Leder, G. C. (1992). *Mathematics and gender: Changing perspectives*. I D. A. Grouws (Red.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.
- Markussen, E, M. W. Frøseth, B. Løddingen og N. Sandberg (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*. Rapport, 13/2008
Oslo: NIFU STEP.
- Marsh, H. W. (1990). *The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson. Model*. *Journal of Educational psychology* 1990, Vol. 82. No. 4, 623-636.
- Møller, G. (2007). *Evaluering av Samordningsforsøket*. Rapport 139. Bø: Telemarksforskning.
- Myklebust, V. (1999). *Særvilkårselevar i vidaregåande opplæring – vegar og vegvalg*. I
- R. Kvalsund, T. Deichman-Sørensen og P. O. Aamodt (red.). *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Mæland, I. og B. Hauger (2008). *Anerkjennende elevsamtaler. Metoder for reel elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Tønsberg: Buskerud Fylkeskommuner og Sareptas as.
- Nielsen, H.B. (1998). *Små piger, søde piger, stille piger – om pigeliv og pigesocialisering*. I
- Klette, K. (red.). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Palluda, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks pædagogiske universitet.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- Skaalvik, E. og Bong, M. (2003): *Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities*. I Marsh, H.W., Craven, R.G. and McInerney, D.M. (red.). *International advances in self research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålshaugen, Ø. (1991). *Som sagt, så gjort? Språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning*. (Del av Dr. phil.avhandling). Oslo: Novus forlag.

Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion. From a child's perspective*. Bristol: The Policy Press.

Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner – trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget AS.

Syse, J. (2007) *Evaluering av LOS*. Henær - rapport 1
<http://www.fylkesmannen.no/liste.aspx?m=3567&amid=1992881>)

Øyen, E. (red.) (1996): *Sosiologi og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Annet:

[St.meld. nr. 16 \(2006-2007\)](#) -og *ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 6 (2002-2003). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Oslo: Sosialdepartementet.

St.meld. nr. 20 (2006-2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Helse- og omsorgsdepartementet.

NOU 2009: 10. *Fordelingsutvalget*. Oslo: Finansdepartementet

Helsedirektoratet (2005). *Gradientutfordringen - en handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse*. Oslo:Helsedirektoratet