



www.uis.no/hhuis

Morten Lundon

«Hetlandsmodellen»

**Organisering og samarbeid,
gir modellen økt
læringsutbytte for elevene?**

Masteravhandling 2016

Avhandlingen er innlevert som del av
«Executive MBA-studiet» ved
Handelshøgskolen ved Universitetet i Stavanger

UNIVERSITETET I STAVANGER

**MASTERGRADSSTUDIUM I
EXECUTIVE MBA**

MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Vårsemester 2016

FORFATTER:

Morten Lundon

VEILEDER:

Professor, Dr. Jan Erik Karlsen

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

*«Hetlandsmodellen» - organisering og samarbeid, gir
modellen økt læringsutbytte for elevene?*

EMNEORD/STIKKORD: Økt læringsutbytte, praksisfelleskap, lærende organisasjon

SIDETALL: 81 (inkludert litteraturliste og vedlegg)

STAVANGER, 20. juni 2016.....

DATO/ÅR

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på en lang ferd mot målet. Oppstarten var våren 2013, og pågangsmotet var høyt etter 6 avsluttende eksamener i programmet Executive MBA ved universitet i Stavanger høsten 2014. Målet var å være ferdig med masteroppgaven våren 2015. Slik ville det seg imidlertid ikke. Plutselig sykdom høsten 2014, satte en stopper for det. Etter noen måneder borte fra studiene ble det oppstart med denne oppgaven igjen sent våren 2015.

Utgangspunktet var klart, jeg ville undersøke noe som jeg er en del av, Hetland videregående skole. Etter å ha flyttet tilbake til et moderne skolebygg, skulle «Hetlands-modellen» implementeres i organisasjonen. Storklasser med 90 elever, 3 lærere som samarbeidet om planlegging, gjennomføring og etterarbeid av elevene i storklassene, kalt tripletter. Samtidig som elevene ble plassert i grupper på 4 og 6 i klasserommet.

Arbeidet med dette studiet har vært en spennende, interessant og en veldig utviklende periode i mitt liv. Jeg har lært mye om meg selv, hvordan møte vanskelige perioder, og komme seg gjennom dem.

Det er mange å takke for at jeg endelig er i mål. Først og fremst min veileder Jan Erik Karlsen, Professor Dr., med ærlig og konstruktiv veiledning. Uten Jan Erik sitt bidrag, ville jeg aldri ha kommet i mål. Også takk til Mette H. Høgsand ved UiS Etter- og videreutdanning.

Videre vil jeg takke alle mine respondenter som velvillig stilte opp og delte av sin tid, kunnskap og erfaring, både elever og lærere. Også en takk til tidligere rektor Torolv Hellemo som støttet meg ved oppstarten i 2013. En stor takk til min samboer, Kirsten, som har stått ved min side både ved opp- og nedturer. Du har hele tiden hatt troen. Til slutt en stor klem til Billie, våre kjære 2 år gamle Bichon frisé, som har vært en god samtalepartner når ingen andre var der.

Stavanger, juni 2016

Morten Lundon

Sammendrag

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er å få kunnskap om det foregår økt læringsutbytte for elevene ved Hetland videregående skole. Det er en tydelig nasjonal forventning om at lærere og ledelsen i skolen skal ta del i et profesjonelt fellesskap. Dette er også gjengitt i Ludvigsen-utvalget sin utredning om hvordan Norges fremtidige skole skal se ut: «Sterke profesjonsfellesskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at den støtter opp om det elevene skal lære i fornyede fag».

Problemstillingen min er:

«Hetlandsmodellen» - organisering og samarbeid, gir modellen økt læringsutbytte for elevene?

For å prøve å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å gjennomføre en kasestudie for Hetland videregående skole og «Hetlandsmodellen». Jeg har benyttet en abduktiv tilnærming. Ved hjelp av metodetriangulering har jeg sett på sekundærdata fra personal- og elevundersøkelsen. Videre eksamensresultat for noen utvalgte fellesfag, hvor jeg har sammenlignet Hetland med andre sammenlignbare skoler i Rogaland fylke. Samtidig er data først og fremst basert på kvalitativt design. Jeg har intervjuet 5 lærere ved Hetland, og gjennomført to gruppeintervju med 5 avgangselever ved skolen.

Den teoretiske forankringen baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv på læring med blant annet henvisning til Wenger og Senge, samt SEKI-modellen.

Mine funn i analysedelen blant lærerne er at samarbeidet og relasjonen mellom medlemmene i teamene jevnt over er positive. Praksisfellesskap, kunnskapsdeling og erfaringsbasert læring er tilstede. Tidsfaktoren oppgis som den viktigste hemmende faktor som gjør at dialog og refleksjon blir mangelfull for å utnytte potensiale i modellen. Hovedfunnene fra elevene gir inntrykk av at de opplever den praktiske gjennomføringen av modellen som tilfeldig. De savner en bedre struktur, organisering og gjennomføring. Funnene i sekundærdataene viser at forskjellen kun er marginal mellom Hetland og Rogaland fylke, og det er vanskelig å trekke noen bastant konklusjon ut av dataene.

Funnene som jeg har samlet inn tenderer i en retning av at «Hetlandsmodellen» i sin nåværende form ikke fører til økt læringsutbytte for elevene. Både elever og lærere ser potensiale i modellen. Hvis målsettingen i modellen skal nås, må organiseringen og

gjennomføringen i teamene løftes opp fra individ- og gruppenivå, opp til systemnivå. Slik den oppleves nå så brukes tid på detaljstyring av undervisningen, elevene føler at mye er tilfeldig, og variasjonen fra team til team, fra fag til fag, er for store. Praksisfelleskapet og delingskulturen bør stimuleres gjennom mer tid til bedre dialog og mer felles refleksjon.

Resultatene fra denne studien kan være et verktøy som rektor og ledelsen ved skolen, sammen andre interessenter, kan benytte i det videre arbeidet med å videreutvikle «Hetlandsmodellen».

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	«Magic numbers» i norsk skole	1
1.2	«Hetlandsmodellen» – fremtidens skole i videregående opplæring?	1
1.3	Ludvigsen-utvalget, NOU 2015:8, Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser	4
1.4	Oppgavens struktur og oppbygging	5
1.5	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	5
1.6	Styringsdokumenter som omhandler skolen som en lærende organisasjon	6
1.7	Tidligere forskning	8
2	TEORI	11
2.1	Kompetanse- og kunnskapsbegrepet	11
2.2	Tre ulike syn på læring	12
2.3	Det sosiokulturelle perspektivet	14
2.4	SEKI-MODELLEN	17
2.4.1	Kunnskapsaktiva – fem «hjelpere»	19
2.5	Hetland videregående skole som en lærende organisasjon	21
2.6	Oppsummering av teori	22
3	METODE	23
3.1	Kasusstudier	24
3.2	Forskningsdesign	25
3.3	Sekundærdata – kvantitative data	25
3.4	Kvalitativ undersøkelse – fokusgrupper og intervjuer	26
3.5	Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger	28
4	RESULTATER	31
4.1	Resultater kvantitativ undersøkelse	31
4.1.1	Karakterpoengsum fra ungdomskolen	31
4.1.2	Eksamensresultater	32
4.1.3	Elevundersøkelsen	35
4.1.4	Personalundersøkelsen 2016	38
4.2	Kvalitativ undersøkelse – gruppeintervju med 5 elever	39
4.3	Kvalitativ undersøkelse – intervju med 5 fellesfaglærere	47

5	DRØFTING	57
5.1	Drøfting av kvantitative funn	57
5.2	Drøfting av kvalitative funn – intervju med lærere	60
5.3	Drøfting av kvalitative funn – fokusgruppe elever	70
5.4	Oppsummering av funnene	74
5.5	Implikasjoner.....	74
6	KONKLUSJON.....	75
6.1	Behov for videre forskning.	76
7	REFERANSER.....	76
	VEDLEGG	79

1 Innledning

1.1 «Magic numbers» i norsk skole

I en lang tradisjon har norsk skole, barne- og ungdomsskolen og studiespesialiserende i videregående skole, vært preget av to normtall; maksimal klassestørrelse på 28 elever, og 1 lærer per klasse¹. Unntaksvis har klassene vært større, mens vi lærere som oftest har ønsket oss et mindre elevtall. Kan det likevel tenkes at læringsutbytte, trivsel og motivasjon kan økes ved samtidig å øke klassestørrelse, kanskje med 2-3 ganger det vanlige? Samtidig la flere lærere arbeide aktivt sammen med planlegging, gjennomføring og etterarbeid om målene i fagenes læreplaner. Ved Hetland videregående skole i Stavanger har man tenkt slik, ut av den vanlige «boksen» både når det gjelder organisering av elevene i klasserommene, elevtall og lærersamarbeid. Formålet har vært å se om man kan øke undervisningens kvalitet og dens utbytte, og samtidig oppnå fordeler for skolen som organisasjon, lærerne som kollegium og elevene som brukere. Men vil det kunne lykkes? Det er mitt åpne spørsmål.

1.2 «Hetlandsmodellen» – fremtidens skole i videregående opplæring?

De ytre rammene til «Hetlandsmodellen» er ca. 180 elever per årstrinn i to klasser à 90 elever. Fellesfagtimene er parallellagt for hver klasse med 3 lærere som har felles fag- og karakteransvar. Hovedlæringsarena er fire rom som til sammen rommer 90 elever, der de to store rommene er forbundet med en glass-skyvedør. (Fra skolestart høsten 2015 ble hovedlæringsarena endret til tre rom med 28 elever i hvert rom, slik at hvert rom fikk en lærer. Det fjerde rommet er nå blitt et «reserverom»). I tillegg har skolen tre auditorier med plass til 180, 70 og 60 elever. Skolen har også fellesområder som kan

¹ Regelen om maks 28 elever per klasse hadde ikke forankring i forskning, men var snarere en luftig antagelse (et «magisk tall») som man ikke utfordret før lovverket ble endret i 2003. Nå sier Opplæringsloven (§ 8-2) at klassene, basisgruppene og gruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlig.

brukes som læringsarena, dette kan være et stort kantineområde, andre friområder, og 40 grupperom av ulik størrelse. Møblering i klasserommene er skrånede pulter og stoler i grupper på 4 og 6 elever.

Lærerne på Hetland samhandler i små faggrupper, 3 lærere i fellesfag for ca. 90 elever. Med samhandling menes felles undervisningsplaner og periodeplaner, og koordinert bruk av tildelte læringsarenaer. Gjennomføring av undervisning og læringsarbeidet må være koordinert og krever god planlegging. Dette gjelder også variasjon i didaktiske opplegg og bruk av varierte læringsarenaer. Differensiert undervisning, stasjonsundervisning og temaundervisning kan være eksempler på gode opplegg. Lærerne inndeler elevene i grupper. Gruppeinndelingen skal gjenspeile variasjonene i de faglige oppleggene. Det forutsettes at elevene roterer mellom lærerne etter en pedagogisk plan. Det avsettes møtetid for samarbeidsgruppene. En økt i uken skal avsettes på timeplanen til fagsamarbeid i det enkelte fag. I tillegg skal det avholdes fagmøter for hele trinnet etter oppsatt plan. Siden faglærerne i de enkelte fag har felles karakteransvar, brukes disse møtene også til å drøfte den faglige utviklingen til elevene, eventuelle støttetiltak, for eksempel bruk av ressurscenteret, mengden og innhold av arbeidskravene, og underveis- og sluttvurdering. En av faglærerne har administrativt karakteransvar og fører karakterene (Strategidokumentet: Hetlandsmodellen – organisering og pedagogisk plattform, 2015).

I det samme dokumentet er begrunnelse og bakgrunn for «Hetlandsmodellen», at forskning gir ikke belegg for at den ene organiseringen er bedre enn den andre, men:

Elever lærer bedre på skoler hvor lærerne arbeider sammen.

Romforhold og utstrakt samarbeid og samhandling skal være katalysator for en mer elevsentrert og bedre tilpasset undervisning. Felles refleksjon og individuell utvikling av egen praksis skal sikre *Hetland som en lærende organisasjon*. I organisasjonsteorien beskrives kjennetegn for en skole som har trykk på refleksjon og fornyelse ved hjelp av forventningene som lærere på en lærende skole har til hverandre:

- Mine kollegaer forventer at jeg hele tiden utvikler min kompetanse for å gjøre en best mulig jobb.
- Mine kollegaer forventer at jeg beskriver og analyserer min egen praksis sammen med dem.
- Mine kollegaer forventer at jeg prøver ut nye måter å gjøre jobben på.

- Mine kollegaer forventer at jeg setter meg inn i det som er nytt innenfor mitt fagområde.

Under disse forutsetninger har vi som mål at våre elever på Hetland skal trives med skolearbeidet, bli motiverte til å lære og utnytte sitt potensial, innenfor fag og på tvers av fag, for å *oppnå optimalt læringsutbytte*.

Når det gjelder pedagogikk og metodikk, er det faglærerne som står for organisering av undervisning, gruppering og andre metodisk-didaktiske valg i forhold til kompetansekravene i læreplanen. Skolen er svært opptatt av at eleven skal oppleve trygghet umiddelbart. Kontaktlærerne er helt avgjørende i denne fasen.

Arbeidsgruppene er læringsgrupper, det vil si *elevene lærer med og av hverandre*. Dette betyr ikke tradisjonelt gruppearbeid, men at denne formen for læringsarbeid er noe elevene må lære. Gruppene må veiledes. Fagsamtalene er en viktig og pålagt del av undervisningen. Fagsamtalene kan foregå individuelt eller i grupper. Elevene må bli orientert om ulike former for faglig tilbakemelding.

Suksesskriteriene i «Hetlandsmodellen» er samarbeid, informasjonsflyt, start- og slutfasen, og oppfølging av den enkelte eleven. Gjennom samarbeid må alle undervisningsopplegg være godt planlagt av de involverte lærerne, og ikke minst bli lojalt gjennomført etter planen. Forutsetningen må være felles læreplanforståelse og felles forståelse av vurderingsforskriften. Informasjonsflyten er viktig. Det er nødvendig at lærerne i klassen koordinerer beskjeder som gis til elevene og samarbeider med kollegaer i andre fag der disse fagene er berørt. På grunn av de store gruppene må start- og slutfasen av undervisningsopplegg være tydelig, og at bruk av egenvurdering for elevene er naturlig ved slutten av et pedagogisk opplegg. Det kan være vanskeligere å følge opp den enkelte eleven i en stor klasse enn i en tradisjonell klasse. Fokuset forflytter seg til en viss grad fra personen til elevens prestasjoner og produkter. Enkelte elever med spesielle behov bør ha en fast faglærer knyttet til seg. God kommunikasjon mellom alle nivå, samordning og koordinering er nøkkelord.

Det overordnede målet for «Hetlandsmodellen» er økt læringsutbytte, vurderingsprosessen inkludert egenvurdering, skal være en del av læringsprosessen, og vurderingskriteriene skal være kjent på forhånd, konkret og forståelig for elevene.

Hvordan samsvarer målsetningen med «Hetlandsmodellen», med fremtidens grunnopplæring i den norske skolen?

1.3 Ludvigsen-utvalget, NOU 2015:8, Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser

Fra «Ludvigsen- utvalget» NOU 2015:8 – Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser, viser jeg til noen utsagn og anbefalinger. I kapittel 1 står det blant annet følgende:

Grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn.» Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. På bakgrunn av utviklingstrekkene og i et perspektiv på 20-30 år fram i tid har utvalget anbefalt fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

For å legge til rette for elevenes utvikling av kompetanse for fremtiden så anbefaler utvalget at undervisningen må bygge på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og være tilpasset elevenes læringsbehov. Sterke profesjonsfelleskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at den støtter opp om det elevene skal lære i fornyede fag. Det er behov for en langsiktig satsing på kompetanseutvikling med vekt på lærernes planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i de ulike fagene. Videre under kapittel 6.2.3 og lærerprofesjonen: Utvalget mener at god profesjonskompetanse utvikles i samarbeid mellom skoleledere og lærerkollegier. Profesjonsutøvelse som er basert på relevant forskning, faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmåter i kollegiale samarbeid, vil øke kapasiteten i skolen og kan føre til økt læringsutbytte. En del av lærernes kompetanseutvikling og spesialistutdanning bør være å inngå i profesjonsfelleskap som systematisk utvikler denne typen praksis da dette er kompetanse som bygges over tid og gjennom praksiserfaringer både i og utenfor klasserommene.

Hvilken betydning har disse utsagnene og anbefalingene for «Hetlandsmodellen» og min oppgave?

1.4 Oppgavens struktur og oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler. I del 1 har jeg presentert «Hetlandsmodellen», og gir bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Gjengir utdrag fra noen styringsdokumenter som omhandler skolen, og som har lagt vekt på betydningen av å utvikle skolene som en lærende organisasjon. Viser til tidligere forskning, først og fremst basert på forskning på Ungdomsskoletrinnet gjennom Lesson Study. Lesson Study stammer opprinnelig fra Japan, og den handler om at lærerne forsker på egen praksis der målsettingen er å øke elevenes læringsutbytte. Jeg kommer nærmere tilbake til temaet i delkapittel 1.6.

I kapittel 2 tar jeg for meg mitt teoretiske rammeverk, hvor jeg først beskriver hva som ligger i uttrykket kompetanse og læring. Videre vil jeg gå nærmere inn på temaer og problemstillinger knyttet opp mot det sosiokulturelle perspektivet. Jeg tar for meg teori rundt SEKI-modellen og Kunnskapsaktiva – fem «hjelpere». Til slutt ser jeg på Hetland videregående skole som en lærende organisasjon. Kapittel 3, design- og metodedelen, vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt i forbindelse med gjennomføringen av denne studien. Jeg vil presentere kasusstudien som forskningsstrategi, og har valgt en abduktiv tilnærming, benyttet metodetriangulering, utvalg av informanter og beskrivelse av intervjuprosessen. I dette kapitlet har jeg også sett på validitet, reliabilitet og relevante forskningsetiske retningslinjer. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av mine funn. Her har jeg presentert mine kvantitative og kvalitative resultater i form av tall og tabeller og i skrevet tekst. Kapittel 5 består av min drøfting av resultater og funn i oppgaven, og knytter disse opp mot relevant teori beskrevet i kapittel 2. Min masteroppgave avsluttes med kapittel 6, hvor jeg trekker en konklusjon, og ser på sammenhengen mellom min problemstilling, og de valgene av teori og metode som jeg har benyttet i min oppgave.

1.5 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Hetland videregående skole ble opprettet i 1957 under navnet Hetland høgre. Tidlig på 2000-tallet ble det bestemt fra fylkespolitisk hold at skolen skulle totalrenoveres, for ca. 270 millioner NOK. Kun betongen og taket står igjen fra det gamle bygget/skolen. I perioden 2006 – 2010 holdt Hetland videregående skole til i lokalene til Stavanger Tekniske fagskole på Våland. Februar 2010 flyttet skolen tilbake til Mariero i nye, flotte lokaler. Strukturen på skolebygget og rammene var de samme som tidligere. De ytre rammene på Studiespesialiserende retning er ca. 180 elever per årstrinn i to store klasser

à 90 elever – STA og STB. Fellesfagtimene er parallellagt for hver storklasse med 3 lærere som har felles fag- og karakteransvar. Hovedlæringsarenaen var fire rom med plass til henholdsvis 2x20 og 2x25 elever, der de to store rommene er forbundet med en glass-skyvedør. «Hetlandsmodellen» – en organisering og pedagogisk plattform – hadde sett dagens lys. Nøkkelord i modellen er samhandling, flere lærere samarbeider om undervisningsplaner, didaktiske opplegg, differensiert undervisning og plassering av pulter i grupper av 4 eller 6 elever. Et mål er også å få bedre kvalitetssikring på å sette standpunktkarakter. Flere lærere er med på å sette karakter på den samme eleven. Etter hvert har også flere programfag med et elevantall på 35 - 55 elever, blitt organisert på samme måte, med to lærere. Ved begynnelsen av det forrige skoleåret har fire klasserom blitt redusert til tre rom, hvor antall elever i hvert rom er 28. Det fjerde klasserommet fungerer pr i dag som et «avlastningsrom/reserverom».

Med dette som bakgrunn er problemstillingen:

«Hetlandsmodellen» - organisering og samarbeid, gir modellen økt læringsutbytte for elevene?

Problemstillingen er avgrenset til fellesfaglærere på Hetland videregående skole. Spesielt med tanke på norsk, men også andre fellesfag, slik som historie, religion og samfunnsfag.

1.6 Styringsdokumenter som omhandler skolen som en lærende organisasjon

Temaet for min masteroppgave bygger på samarbeid mellom lærerne i en stor klasse, også kalt en triplett. En triplett er en stor klasse på ca. 90 elever, som blir delt inn i 3 klasserom med 3 lærere. Videre samarbeid mellom elevene, gjennom plassering av pulter og stoler i klasserommene. Derfor er det naturlig for meg å se litt tilbake på styringsdokumenter som omhandler skolen som en lærende organisasjon.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring* inneholder klare forventninger til skolelederne om å utvikle lærende organisasjoner:

«Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skole på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelyset på personalets læring og ikke bare elevenes læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov».

St.meld. nr. 30 framhever kunnskapssamfunnet som samlebetegnelse på den tiden vi er på vei inn i og at et avgjørende kjennetegn på dette er at både nasjoner, institusjoner og organisasjoner i økende grad blir avhengig av gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap (Lillejord, 2011).

St.meld.nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* har formulert denne forventningen til lærernes bidrag i profesjonelle læringsfelleskap:

«Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø».

Sitat fra St.meld.nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*:

«Skolen skal bli en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvaret for nye satsingsområder»

I st.meld. nr. 20 (2012-2013) er begrepene samarbeid og nettverk fremtredende, og skal bidra til erfaringsdeling, dialog og økt kompetanse i og kapasitet for utvikling. Gjennom skolebasert kompetanseutvikling er det meningen at det pedagogiske personalet skal ta et felles ansvar for å utvikle og forbedre skolens praksis og elevens resultater.

Strategien «Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet», også kalt Ungdomstrinn i utvikling, i perioden 2013-2017 er forankret i «Strategi for ungdomstrinnet motivasjon og mestring for bedre læring – felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving og lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen. (Kunnskapsdepartementet, 2012). Ungdomstrinn i utvikling er et viktig nasjonalt tiltak, både for å bidra til lagbygging og for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Strategien har som målsetting å være til hjelp og støtte for lærere, skoleledere og skoleeiere. En godt organisert skole, dyktig ledelse og et sterkt lærings- og profesjonsfelleskap er til det beste for elevenes læring og motivasjon.

Det er stor enighet i den skolepolitiske debatten om at lærernes kompetanse er en sentral faktor for kvaliteten i skolen (Postholm, 2014). Kvaliteten på elevenes opplæring påvirkes av lærerens kunnskap, kompetanse og erfaringer. «Lærerløftet, på lag for

kunnskapsskolen» peker på behovet for kollektivt orienterte skoler som bygger profesjonelle læringsfellesskap:

«Gode lærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. En godt organisert skole, dyktig ledelse og et sterkt arbeids- og profesjonsfellesskap er viktig for at lærerne skal kunne gjøre en best mulig jobb» (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Det er mye som tyder på at det er en økende forståelse for at lærernes kompetanse- og profesjonsutvikling først og fremst skjer på arbeidsplassen i nært samarbeid lærere i mellom. Den store resultatmessige framgang kommer i skoler, kommuner og regioner som satser på å videreutvikle lærernes samarbeidsformer, gjennom langsiktig og kontinuerlig utvikling (Dobbie og Fryer, 2011). Videre- og etterutdanning ser ut til å ha begrenset verdi uten samspill med profesjonsmiljøet på egen skole.

1.7 Tidligere forskning

Lesson Study er en metode der lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre (Utdanningsdirektoratet (Udir), artikkel, publisert 13.04.2015). Videre skriver Udir at Lesson Study kan være en god innfallsvinkel til arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling innenfor ett eller flere av satsingsområdene i Ungdomstrinn i utvikling. Lesson Study stammer opprinnelig fra Japan, og den handler om at lærerne forsker på egen praksis der målsettingen er å øke elevenes læringsutbytte. Lærerne arbeider i små grupper, veldig likt lærersamarbeid i «Hetlandsmodellen». Trinnene i metoden er at pedagogene diskuterer elevenes læringsmål for en økt eller periode, planlegger undervisningen sammen, observerer og har felles refleksjon. På dette grunnlaget dannes erfaringsdeling, det kan gjøres små justeringer før ny utprøving, observasjon og erfaringsutveksling. Til slutt deler lærergruppene erfaringene sine med de andre lærerne på skolen.

I mer enn to år har rektorer og lærere på to skoler på Bømlo gjort som japanske lærere. De har begynt å studere egen undervisning på en systematisk måte for å lære mer om hvordan elever tenker, forstår og lærer. På denne måten blir lærerne bedre i stand til å utvikle positive og læringsfremmende læringsmiljøer for alle elever (Munthe, Baugstø, Haldorsen; Bedre Skole nr1. 2013). Videre kan jeg lese fra artikkelen at det var et uttalt ønske fra lærerne at de ville se kritisk på eget arbeid og lære mer i fellesskap. Gjennom

Lesson Study er læreres samarbeidslæring satt i system. Det er flere prinsipper i Lesson Study-syklusen som viser seg å ha betydning for læreres læring: Velger forskningsspørsmål selv, observerer resultater av egne valg, grundig planlagt enkelttime, lærere har kontroll på tidsbruk, oppgaver m.m., lærere planlegger hva de vil observere, støtte fra eksterne fagfolk, lærere formidler til andre lærere.

Hva er erfaringene fra dette prosjektet? Et av de viktige områdene som det er utviklet kompetanse på, er observasjon. Lærerne har observert elever i fellesskap og drøftet disse observasjonene på måter de ikke har hatt anledning til tidligere. Samtidig viste det seg at å observere for å finne det en vil undersøke er vanskelig. En tendens var at lærerne ville ha fokus på alt og alle. Etter hvert har lærerne fått mer erfaring i å spisse observasjonen. Det har vært mye skrivearbeid i prosjektet fordi planer og refleksjoner må skrives ned. Skolene har sett på klasseromsledelse som en viktig faktor for å forbedre læringsmiljøet. Arbeidet har ført med seg at de ulike klassene på skolene har fått flere felles rutiner. Lærerne snakker om undervisning med større felles kompetanse, og de har en metodikk som i stadig større grad kan tilpasses ulike behov for utvikling, utprøving og erfaringsdeling i personalet. Personalet har fått felles erfaringer for hva som gir læringsutbytte av ulike undervisningsmetoder og opplegg. Et moment som gikk igjen i flere av teamene var hvordan «de svake» elevene hadde responderte positivt i timene.

I en artikkel publisert 23.10.2015 av Udir har Høgskolen i Buskerud og Vestfold blant annet skrevet:

«Når en skole velger å bruke Lesson Study som metode for endring av læringsledelse, må det understrekes at lærere må gis tid til planlegging og gjennomføring. For ikke å mislykkes i arbeidet med Lesson Study, er det også nødvendig at det er tid og rom for samarbeid og planlegging mellom hver fase, gjerne i en periode over to måneder, eller lengre»

I rapporten «Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling – en studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler (6) i Sør-Trøndelag, pulje 1». Denne rapporten er utført i samarbeid mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og NTNU, program for lærerutdanning (Fjørtoft, Engvik, Bysveen og Dons, 2014). Jeg har valgt ut to hovedpunkter fra rapporten som jeg mener er det vesentligste med tanke på min studie.

Læringsfellesskap i egen skole:

Alle lærerne rapporterer at de nå har diskutert fag, didaktikk og pedagogikk på en annen måte. De fleste opplever at det har vært nyttige og relevante diskusjoner. Det å reflektere over egen praksis er nyttig. Et fåtall lærere har vist noe skepsis, men alle skolene har meldt at det store flertallet har deltatt aktivt i prosjektet. En yngre lærer mener at de lærer mye av hverandre. En annen uttaler: «Vi er med på det, alle sammen, det blir en fellesskapsfølelse». En tredje: «Ingen har sluppet unna, kollegaveiledning er krevende, men lærerne tror de har veldig godt av det»

Elevenes utvikling og læring:

Gjennom intervjuene i denne rapporten går det ikke klart fram hva slags læringsutbytte elevene har fått så langt i prosjektet. Her kan vi i beste fall snakke om indikasjoner. Lærerne ved alle tre skolene legger imidlertid vekt på at elevene har tilegnet seg nye måter å jobbe på. Det at elevene er blitt utsatt for en større metodevariasjon mener lærerne har betydning for læringsutbytte.

I kapittel 2 presenterer jeg mitt teoretiske rammeverk.

2 Teori

Fokus i min masteroppgave vil være å prøve å finne svar på om «Hetlandsmodellen» gir bedre læringsutbytte for elevene ved Hetland videregående skole. Jeg vil i dette kapitlet først beskrive hva som ligger i uttrykket kompetanse og læring. Videre vil jeg gå nærmere inn på temaer og problemstillinger knyttet opp mot det sosiokulturelle perspektivet. Jeg tar for meg teori rundt SEKI-modellen og Kunnskapsaktiva – fem «hjelpere». Til slutt ser jeg på Hetland videregående skole som en lærende organisasjon.

2.1 Kompetanse- og kunnskapsbegrepet

Flere utviklingstrekk peker mot et samfunn som preges av kompleksitet, større mangfold og raskere endringstakt. Samfunnstrekkene preger i større grad de tre nivåene, lokalt, nasjonalt og globalt, som elevene er en del av i dag, og senere vil være en del av i arbeidslivet. I NOU 2015:8 – Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser, mener utvalget at elevenes utvikling av kompetanse innenfor sentrale fag og fagområder vil være viktig også i fremtidens skole. Elevene vil ha behov for å tilegne seg ny kunnskap og videreutvikle det de kan, og skolen bør derfor utvikle elevenes kompetanse i å lære. At elevene lærer å kommunisere, samhandle og delta øker i betydning, for både samfunnet og den enkelte, og er avgjørende for å skape et godt læringsmiljø i skolen. Skolen bør også bidra til at elevene lærer å utforske og skape. Det er viktig for at elevene skal kunne bidra i arbeid og samfunn og være med på utforske og finne løsninger på nye utfordringer (NOU 2015:8, s18). Samlet vil de fire kompetansemålene utvalget anbefaler reflektere skolens samfunnsoppdrag:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å utforske og skape

I skolen handler kompetanse om mål for elevenes læring og utvikling.

Definisjon av kompetanse (NOU 2015:8, s19)

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring

og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner.

Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse, må elevene ofte bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng.

I skolen og lærende organisasjoner står begrepet kunnskap sentralt. Definisjoner av kunnskapsbegrepet har vært til stede siden oldtidens filosofer (Newell et.al. 2009). Platon definerte kunnskap som begrunnet sann oppfatning. Betingelsene begrunnelse, sannhet og oppfatning er til sammen både nødvendige og tilstrekkelige kriterier for at noe skal være kunnskap for en person. Kant skiller mellom *a priori* og *a posteriori* kunnskap. *A priori* er kunnskap uavhengig av erfaring og ligger til grunn for sanseinntrykkene våre. *A posteriori* er kunnskap avhengig av direkte erfaring gjennom sanseinntrykk eller indirekte av empirisk evidens. Det er også viktig å skille mellom implisitt (taus) kunnskap og eksplisitt kunnskap. Implisitt kunnskap kan være svært vanskelig å overføre, utveksle eller kommunisere til andre. Gottschalk (2004) viser til kunnskapspyramiden, hvor nivåene er data, informasjon, kunnskap og visdom, til Polanyi (1966, 2000) når kunnskapsbegrepet skal settes inn i en kunnskapsutviklende kontekst. Gottschalk (2004) mener at data (nivå 1) kun er tall og bokstaver uten mening, men blir til informasjon (nivå 2) når data tolkes og settes inn i en bestemt kontekst. Når informasjon (nivå 2) kobles sammen med personlige erfaringer, refleksjon og tolking, relatert til en kontekst, oppstår kunnskap (nivå 3). Visdom (nivå 4) kan defineres som kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft (Gottschalk 2004).

2.2 Tre ulike syn på læring

Læring er et begrep som har ført til mye debatt gjennom årtider, og som fortsatt er mye debattert. I takt med samfunnsutviklingen har synet på læring endret seg. Læring er en viktig del av vår kultur og perspektivene på læring har sitt opphav i ulike kunnskapssyn. Dysthe (1999) beskriver tre generelle perspektiv på læring: 1) Behavioristisk, 2) Kognitivt 3) Sosiokulturelt.

Behaviorismen har sitt utgangspunkt i Pavlovⁱⁱ (1849 – 1936) sitt arbeid gjennom studier av hunder i et laboratorium. Den amerikanske psykologen John B. Watson videreførte Pavol sine studier rundt 1920-tallet med en liten gutt og hvite rotter. Assosiasjonen mellom stimuli og respons er vesentlige faktorer innenfor behaviorismen. Edward Lee Thorndike var opptatt av hva som skjedde etter at responsen var avgitt. Skinnerⁱⁱⁱ (1904 – 1990) videreutviklet dette i sin teori om operant betinging. I følge Skinners teori er all atferd avhengig av konsekvensene den gir. Det understrekes at ønskelige handlinger må ha positive konsekvenser, eller at en belønning er en belønning når den virker som en belønning. Behaviorismen har et empirisk kunnskapssyn hvor det legges vekt på at kunnskap er objektivt gitt og bygger på empirisk erfaring.

Den sveitsisk psykologen og filosofen Jean Piaget^{iv} (1896 – 1980), utviklet en teori om intellektuell utvikling. Hans teori gikk ut på hvordan barnets tenkning endrer karakter fra fødsel til voksen alder, og stadiene i denne utviklingen. Piaget brukte ordet læring i snever betydning, nemlig om det å lagre kunnskap fra en ytre påvirkning. Læring som krever forståelse betegnet han som utvikling. (Imsen G, 1991). Piagets tenkning betrakter menneskene som aktive og reflekterende subjekter. Med Piaget fikk man en dreining i synet på mennesket fra behaviorismens mekaniske og til dels negative syn, til et mer positivt syn på mennesket i en Piagetiansk tradisjon. I det sosiokulturelle perspektivet legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Postholm, 2010). Den sosiokulturelle tradisjonen trekker inn flere retninger som på forskjellige måter vektlegger historie, kommunikasjon, kontekst, kultur og relasjon i forståelsen av hva læring er, og hvordan vi mennesker lærer. Den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey^v (1859 – 1952) snudde opp ned på mye av datidens pedagogiske filosofi, og

ii Ivan Petrovitsj Pavlov var en russisk fysiolog som også gjorde viktig forskning innen psykologi og medisin

iii Burrhus Frederic Skinner var en amerikansk psykolog og forfatter. Han var en pioner innen eksperimentell psykologi og radikal behaviorisme

iv Jean Piaget var en sveitsisk psykolog, biolog og filosof.

v John Dewey, Amerikansk filosof, pedagog og psykolog. Anerkjent som en av grunnleggerne til den filosofiske retningen pragmatisme. Foregangsmann for utbredelse av utdanning i USA og resten av verden

skapte en ny filosofisk plattform for et ekspanderende utdanningssystem (Imsen, 1997. s.69). Dewey stod for et pragmatisk kunnskapssyn som vil si at kunnskap blir formet gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap («learning by doing»). Et sentralt poeng hos den russiske teoretikeren Lev Vygotsky^{vi} (1896 – 1934) er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den intellektuelle utvikling har utspring i språk som et sosialt fenomen. Det gryende språket er byggesteiner for tenkningen, ifølge Vygotskys teori. Vygotsky betrakter mennesket som et sosialt vesen og menneskets læring som et sosialt anliggende.

2.3 Det sosiokulturelle perspektivet

Grunnprinsippet og hovedtanken ved «Hetlandsmodellen» er at gjennom samarbeid på flere nivå skal undervisningen bli bedre, som igjen vil føre til bedre læringsutbytte for elevene.

Ettersom «Hetlandsmodellen» fokuserer på samarbeid mellom lærere og samarbeid mellom elever, og på hvordan elevene er organisert i grupper i klasserommene, er det relevant for meg å gå nærmere inn på læringsperspektivet sosiokulturelt. Innenfor det konstruktivistiske paradigmet oppfattes de sosiale omgivelsen som avgjørende for hvordan individet lærer og utvikler seg (Postholm 2014). Mennesket konstruerer kunnskap og lærer gjennom handlinger, i møte mellom én eller flere personer og de omgivelse som de lever og handler i. Vygotsky hevder at læring er grunnleggende sosialt fenomen, og at det alltid har vært praksisfellesskap mellom mennesker som har vært vesentlige for deres læring og utvikling. Praksisfellesskap består av en gruppe mennesker som kan styrke kunnskapsdeling, læring og endring (Wenger & Snyder, 2000). I løpet av livet innehar vi ulike posisjoner i ulike praksisfellesskap og disse vil skifte i løpet av livet (Wenger 2004). I følge Wenger utgjør felles virksomhet, gjensidig engasjement, og et felles repertoar tre dimensjoner som er essensen i praksisfellesskap. Medlemmene må føle en gjensidig forpliktelse overfor de andre medlemmene i fellesskapet, gjennom en felles oppgave må de komme fram til en felles fortolkning av hvordan oppgaven skal løses. Praksisfellesskapet skaper relasjoner av gjensidig

vi Lev Semjonovitsj Vygotskij var psykolog. Han har hatt stor betydning for utviklingspsykologi og pedagogikk.

ansvarlighet, som igjen blir integrert del av praksis. Felles repertoar dreier seg om rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester, symboler, sjangre, handlinger eller begreper som praksisfellesskapet har produsert eller oppdaget, og som har blitt en del av praksis (Wenger, 2004)

Spesielt på barne- og ungdomsskolenivå er lærerne organisert i team. I videregående opplæring er dette benyttet i mindre grad. I «Hetlandsmodellen» er lærerne organisert i små team i fellesfagene, uten noen formell leder. Målet er at teamene skal utvikle et fellesskap og at det vil foregå læring mellom lærerne slik Wenger beskriver i praksisfellesskap. Slik elevene er organisert i modellen vil også føre til praksisfellesskap, der elevene sitter i grupper på fire eller seks elever. Wenger har utviklet en modell/teori med fire viktige læringskomponenter; mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger, 2004). I et praksisfellesskap vil det mellom medlemmene være en kontinuerlig forhandlingsprosess for å komme fram til felles *mening*. Meningen er en betegnelse på menneskers skiftende evne til, individuelt og kollektivt, å oppleve både livet og verden som meningsfullt. Spesielt i et lærerteam kan dette dreie seg om erfaringsdeling og refleksjon som fører til felles praksis, men også hos elevene.

Felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte handlingen, forklarer Wenger som *praksisen*. Det er dette som gruppen faktisk foretar seg. Begrepet praksis gjelder både eksplisitt, slik som dokumenter og språk, og implisitt, slik som grunnleggende antakelser og felles oppfatninger og forståelser. Det fører til at den praksisen som finner sted er læring. I teamene kan dette innebære å reflektere over egen og andres atferd og handlinger i undervisningen – «learning by doing». I skolen er også begrepet –kollegabasert vurdering – også mye benyttet. I følge Wenger handler *fellesskap* om de sosiale strukturene i praksisfellesskapet. Hvordan hver enkelt deltager føler seg viktig og verdifull, og at hver enkelt sine synspunkter og erfaringer blir tatt seriøst. *Identitet* skapes gjennom deltakelse i praksisfellesskapet (Wenger, 2014). Gjennom læringen endres vi, og utvikler ny identitet knyttet til det vi gjør innenfor rammen av praksisfellesskapet.

Peter Senge (1947 -), amerikansk forsker og teoretiker, regnes av mange som en av opphavsmennene til teorien om lærende organisasjoner. Han er opptatt av fremtidsrettet og dynamisk teamarbeid og ønsker å flytte fokus fra erfaringsbasert til forventingsbasert læring (Marthinsen & Postholm, 2012). Senge (1990) definerer lærende organisasjoner slik:

«Organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, der menneska koninuerlig lærer meir om korleis ein lærer samem»
(sitert i Marthinsen & Postholm, 2012, s.21)

I boken «The Fifth Discipline» (1990) tar Senge for seg en modell med fem disipliner som sammen er en forutsetning for læring i en organisasjon. Han beskriver organisasjoner som dynamiske systemer i en holistisk forståelse, der organisasjonene er i en evig tilpasning og utvikling. De fem disiplinene utvikles parallelt, og hver disiplin har i seg selv en vesentlig dimensjon når det gjelder å skape organisasjoner som virkelige kan lære, og som kan forbedre sin evne til å realisere sine overordnede mål. De fem disiplinene er; systemisk tenking, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring.

Systematisk tenking anser Senge som den grunnleggende disiplinen (Marthinsen & Postholm, 2012). Denne disiplinen integrerer disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Det handler om helhetstenkning ved å forstå sammenhenger og mønstre og få oversikt over helheten og deler samtidig. Systemtenkning viser hvordan hvert enkelt av de andre fire disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Det er et rammeverk for å se relasjoner og gjensidig påvirkning fremfor lineære kjeder med årsak og virkning og for å se endringsmønstre fremfor statiske øyeblikksbilder. Ved at hver av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan blir større enn summen av de enkelte delene.

Videre referer Marthinsen & Postholm til Senge, (1999), hvor feedback er et vesentlig begrep innen systemtenkning. Det viser hvordan handlinger kan forsterke eller motvirke hverandre. Hvis systemets mål er i tråd med dine ønsker, er du tilfreds. Hvis systemets mål derimot ikke er i tråd med dine ønsker, vil du oppdage at alle dine bestrebelser slår feil, hvis du da ikke kan forandre målet. For pedagogene i «Hetlandsmodellen» så vil det være en stor forskjell for en deltager om du er en tilhenger av modellen eller ikke. Som Senge (1999) sier, vil det kunne ta år før man får avkastning på en nytt prosjekt, som i mitt tilfelle «Hetlandsmodellen». Forsinkelser som ikke blir forstått kan føre til ustabilitet. Hvis man, ledelsen, setter inn aggressive tiltak, vil dette kunne føre til nøyaktig det motsatte av det som er ønsket. Det skaper ustabilitet og svingninger i stedet for å bringe deg raskere mot målet. Senge poengterer at det er viktig å se på årsakene til problemene, og minst like viktig: hvordan problemene kan bli løst på en mer varig måte. For å få til dette sier Senge (1999) at vi trenger fremgangsmåter for å

vite hva som er viktig, og hva som ikke er viktig, hvilke variabler vi skal fokusere på og hvilke vi skal vie mindre oppmerksomhet. Ikke minst trenger vi måter å gjøre dette på som kan gjelde grupper av mennesker til å utvikle en felles forståelse. Å mestre systemtenkningens språk krever til syvende og sist også de andre, komplementære læredisiplinene (Marthinsen & Postholm, 2012, s.23).

Disiplinen **personlig mestring** er en hjørnestein i den lærende organisasjonen. Organisasjonens - Hetlands vgs – evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos de ansatte. Det handler om å være visjonær og realistisk, og disiplinen er basert på kompetanse og ferdigheter. Senge (1999) sier at disiplinen **mentale modeller** antageligvis er den mest praktiske av de fem disiplinene. Det krever mye utholdenhet å mestre denne disiplinen, kanskje fordi svært få av oss har lært hvordan man retter spørsmål til og reflekterer over tanke, følelser og handlinger i hverdagen. **Felles visjon** handler om å skape et felles bilde av fremtiden. Dette kan vi få til ved å synliggjøre de personlige verdiene for hverandre og benytte vi-tolkninger fremfor «jeg» og «dem». Dette forutsetter et åpent og støttende klima i organisasjonen (Marthinsen & Postholm, 2012, s.26). Å bygge en felles visjon må ses som et sentralt element i lederes daglige virksomhet. Den siste disiplinene er **gruppelæring**. Den omfatter individuelle ferdigheter og forståelse, men det er en kollektiv disiplin. I en gruppe vil det være en samling av individer med ulik grad av «personlig makt». Når en gruppe er fininnstilt, har de et målrettet fellesskap, en felles visjon og en forståelse for hvordan man skal komplimentere eller utfylle hverandre.

2.4 SEKI-MODELLEN

Et eksempel på en modell som både har fokus på å utvikle, og på å dele kunnskap, er Nonaka og Takeuchis SEKI-modell. På samme måte som forskere på ekspertkunnskap peker Nonaka og Takeuchi på hvor vanskelig det er å få tak i ekspertisekunnskap i eksternalisert form som for eksempel via skrevet tekst (Irgens, 2011).

SEKI-modellen kan være et nyttig verktøy når vi på Hetland vgs ønsker å fokusere på samarbeid, kunnskapsdeling og kompetanseutvikling for å bli en bedre kunnskapsorganisasjon, og dermed ved hjelp av «Hetlandsmodellen» gi elevene økt læringsutbytte. Jeg mener at SEKI-modellen og skolebasert kompetanseutvikling har sammenfallende fokus på utvikling og deling av kunnskap i fellesskap. Modellen vektlegger også prosesser i kunnskapsdanning og kunnskapsutvikling, slik som arbeid i

praksisfellesskap. Når kunnskapsarbeidere preger en virksomhet, kvalifiserer virksomheten til betegnelsen kunnskapsorganisasjoner (Irgens, 2011. s. 130). Det forteller at virksomheten er svært avhengig av ansattes kunnskaper, og at ansattes kunnskaper er et konkurransemoment i forhold til andre virksomheter eller en kvalitetsindikator for å få løst problemer og utført oppgaver til beste for tjenestebrukere, elevene. Videre skisserer Irgens at kunnskapsorganisasjoner skiller seg ut ved at kunnskapen om arbeidsutførelsen er primært knyttet til bedriftens medarbeidere. Kunnskapen er i liten grad nedfelt i den formelle delen av organisasjonen, den er mer individ- og gruppebasert. Arbeidsutførelsen får et personlig preg, bedriften får et problem hvis den ønsker å eie og kontrollere kunnskapen (Irgens, 2011).

SEKI-modellen ble utformet for å illustrere hvordan kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskaper, hvor frigjøringen av taus kunnskap er det essensielle. Hovedstyrken til SEKI-modellen er at den veksler mellom eksplisitt og taus kunnskap. Den har i seg en form med fokus på å omdanne og ta i bruk taus kunnskap. SEKI står for; **Sosialisering** som er første fase, hvor taus kunnskap deles gjennom samhandling i praksis, og resultatet blir delt kunnskap. Det kan være vanskelig for en lærer å skrive ned hvordan han eller hun har gjennomført en god og vellykket time, og overføre denne timen og kunnskapen til en annen kontekst. For å få tak i kunnskap som er sammenvevd med praksis og vanskelig å formulere, må den deles gjennom en sosialiseringsprosess der man lærer gjennom å ta del i det praktiske arbeidet. **Eksternalisering**, andre fase, er prosessen for å oversette eller artikulere taus kunnskap gjennom dialog og refleksjon slik at den kan bli tilgjengelig for andre. Vi går fra individuell kunnskap til gruppekunnskap i skiftelig form, eller i form av metaforer, fortellinger, begreper og modeller. Konseptuell kunnskap blir oppnådd. Her er det da viktig at deltagerne i tripllettene setter av tid, og snakker og reflekterer over sine erfaringer fra undervisningen. Tredje fase, **Kombinering**, er prosesser av kommunikasjon og systematisering, der begrepene innarbeides i et mer komplekst kunnskapssystem. Systematisk kunnskap oppnås gjennom sortering, kodifisering, tilføyelser og kategorisering. Her må de forskjellige pedagogene ta til seg det beste fra hver av deltagerne i teamet. Sortere og ta med det som fungerer, og kategorisere hva som er bra og hva som ikke var fullt så bra, og hva kan årsaken være til at det ikke var en suksess. Fjerde og siste fase i SEKI-modellen er **Internalisering**. Her blir kunnskapen personliggjort gjennom erfaring. Den er da gjennom «learning by doing» blitt en operasjonell kunnskap som er den del av mitt og mine kollegaers erfaringsbaserte handlingsrepertoar og som sådan i ferd med å bli taus igjen (Irgens, 2011). Dette vil

ifølge SEKI-modellen føre til at kunnskap utvikles videre som en spiral, med at det blir internalisert i virksomheten.

Senere i arbeidet med SEKI-modellen introduserte Nonaka begrepene *ba* og *kunnskapsaktive* for å gjenopprette et mer helhetlig perspektiv (Nonaka & Konno, 1998). *Ba* er et utviklingsrom som en nødvendig forutsetning for at kunnskap skal utvikle seg og deles. *Ba* er ikke nødvendigvis et fysisk rom, det kan forstås som en sosial, kulturell og historisk kontekst som gjør det mulig å gi informasjon mening og omdanne den til kunnskap (Gottschalk, 2003) Praksisfellesskap kan være et eksempel på *ba*, hvor en gruppe lærere, deler de samme verdier og formål, og som arbeider på et felles prosjekt eller jobb, og deler åpent og ukritisk med hverandre (Gottschalk 2004). Det samme prinsippet kan også gjelde for elever med tanke på hvordan de er gruppert i klasserommet.

Det andre begrepet som ble innført, *kunnskapsaktiva*, handler om de ressursene i organisasjonen som fremmer kunnskapsutvikling. *Kunnskapsaktiva* kan beskrives gjennom fem «hjelpere»; 1) Formulere en visjon, 2) Få i gang samtaler, 3) Mobilisere aktivister, 4) Utvikle riktig kontekst og 5) Globalisere lokal kunnskap (Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2001). Ved å bringe ideene om utviklingsrom (*ba*) og kunnskapsaktiva (hjelpere) inn i SEKI-modellen kan man så bruke modellen til å styrke kunnskapsledelse i virksomheten (Irgens, 2011).

Irgens (2011) viser til at enkelte har kritisert SEKI-modellen. Den er blitt forstått som om taus og eksplisitt kunnskap er enten- eller (Nichols, 2000; Snowden, 2002). Snowden mener modellen bygger på Polyani (1974) sin teori om at taus og eksplisitt kunnskap som to ulike, men likevel uatskillelige sider av kunnskap. Stephen Gourlay (2005) kritiserer modellen for å være for generell, og at det er flere innfallsvinkler til taus kunnskap.

2.4.1 Kunnskapsaktiva – fem «hjelpere»

Von Krogh et.al. (2001) skisserer fem hjelpere som kan bidra til å skape kunnskap gjennom blant annet teamarbeid. Hvor vellykket denne kunnskapsutviklingen skal bli, er avhengig av hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre i prosessens ulike stadier. Og det er også viktig at man har «kunnskapens microsammfunn», som utgjøres av de små gruppene i en organisasjon som både deler

kunnskap og felles verdier og mål (von Krogh et.al. 2001). De fem hjelperne i kunnskapsutvikling er:

1) Formulere en kunnskapsvisjon; En kunnskapsvisjon er mer enn å se fram mot en fremtidig tilstand. Organisasjonen må også se på dagens tilstand, kunnskapsvisjonen er også knyttet opp til en forbedringsstrategi. Tre domer som henger sammen i kunnskapsvisjonen; a) den verden vi lever i, b) den verden vi burde leve i, og c) den kunnskapen som vi bør lete opp og skape.

2) Lede samtaler; Å lede gode samtaler stiller krav til kunnskap om viktige forhold ved kommunikasjonsprosesser. Sosial kunnskap fødes gjennom gode samtaler og muligheten er tilstede for å dele og utvikle kunnskap. De gode samtalene krever at deltagerne har tillit til og respekt for hverandre. De gode samtalene stimulerer og muliggjør utveksling av taus kunnskap.

3) Mobilisere kunnskapsaktivister; Her settes fokus på de i organisasjonen som initierer og koordinerer prosesser som leder til kunnskapsutvikling. Kunnskapsaktivister er sentrale i flere trinn i kunnskapsutviklingen, og det hevdes at du har tre hovedroller: De fungerer som katalysatorer for kunnskapsutviklingen. De koordinerer initiativ til kunnskapsutvikling og de er forutseende kremmere (Von Krogh et.al. 2001).

4) Utforme den rette konteksten; Med å skape den rette konteksten, vil dette omfatte organisasjonsstrukturer som utvikler sosiale relasjoner og effektivt samarbeid. Kunnskap i organisasjoner finnes i mange former, delvis taus, både individuell og sosial. Konteksten må oppleves som relevant i forhold til nytteverdien teamarbeidet har for arbeidsoppgavene i tripllettene. Hvis det ikke oppleves relevant, kan det føre til manglende motivasjon for aktiv deltakelse i teamene. Det blir fremhevet at man skal prøve å skape et *ba*, som defineres som (Nishida, 1970 – 1845) «*et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling*» (Von Krogh et.al. 2001).

5) Gjøre lokal kunnskap global; Denne hjelperen skal spre kunnskap til hele organisasjonen, bryte ned barrierer av fysisk, kulturell og organisatorisk art. Det er viktig at kunnskap skal gjenskapes, gjennom de tre fasene initiering, innpakking og forsendelse, og til sist gjenskaping. Gjenskaping består av hvordan vi skal tilpasse kunnskapen til de lokale forholdene og gjenskape de der (Von Krogh et.al. 2001).

2.5 Hetland videregående skole som en lærende organisasjon

For å finne ut av min nysgjerrighet om «Hetlandsmodellen» skaper økt læringsutbytte for elevene, ønsker jeg å se på skolen som en lærende organisasjon.

Tradisjonelt har skolen vært organisert slik at «den privatpraktiserende lærer» har hatt det fulle og hele ansvaret for sin undervisning, sine klasser og sine fag. Nå kreves det at skolen i større grad utvikler et kollektivt ansvar for elevene og finner en felles profesjonell forankring for det arbeidet som skal gjøres (Lillejord, 2006). Dette utfordrer skolen til å finne en hensiktsmessig balanse mellom lærerens autonome lærerrolle og skolens behov for utvidet kollektivt praksis for å få et samlet ansvar for elevenes totale læringsmiljø (Lillejord, 2006)

Postholm og Marthinsen referer til Scherp & Scherp som sier at «I en lærende skole arbeider de ansatte med å utvikle sin egen læringsevne. For å støtte opp under denne type skoleutvikling blir det viktig å skape en god samarbeidskultur og et godt læringsmiljø for lærerne. Gjennom økt forståelse og meningsskapende læreprosesser dannes kunnskapsutvikling» (Marthinsen og Postholm, 2012, s. 20).

I følge Steinsholt (2009) må de ansatte på skolen få frem og benytte den tause kunnskapen som finnes hos de ansatte. Det må legges til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisasjonsformer. Samarbeid er viktig for at kompetanse kan deles og utvikles (Postholm og Marthinsen, 2012, s. 20). Viktige forutsetninger knyttet til lærende organisasjoner, er at det utvikles en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av idéer (Lillejord, 2006).

«Refleksjon over egen undervisning øker ved assistanse fra kolleger. Derfor trengs det et system i skolen som dokumenterer og overskrider begrensningene i den umiddelbare og subjektive opplevelsen læreren har i undervisningssituasjonen. Tilbakemeldinger fra kolleger blir en forventet del av den profesjonelle praksisen» (Dale, 1999,).»

Samme Dale påpeker at denne type aktivitet, slik som; kollegiale samtaler, planlegging, observasjon, veiledning og vurdering tar mye tid. Videre viser Dale til Judith W. Little, som hevder at innenfor samarbeidende fellesskap utvikles det et språkfellesskap blant lærerne, felles planlegging og forberedelse fører til at de reduserer sin individuelle planlegging samtidig som de øker sitt repertoar av ideer og materiale (Dale, 1999).

2.6 Oppsummering av teori

Jeg har i mitt teorikapittel tatt for meg lærings-, kunnskaps- og kompetansebegrepet. Videre tar jeg utgangspunkt i at kunnskap og kunnskapsutvikling er sosiokulturelle prosesser som foregår ved samhandling i grupper av pedagoger og grupper av elever.

Ettersom samarbeid er en av suksesskriteriene for at «Hetlandsmodellen» skal gi positiv effekt, er begrep som praksisfelleskap, kollegabasert vurdering og skolebasert kompetanseutvikling viktig. I en lærende organisasjon er kunnskapsdeling sentralt. Både på mikronivået - hver enkelt individ, mesonivået - hver triplett eller elevgruppe og på makronivået - hele organisasjonen Hetland videregående skole.

Jeg lar SEKI-modellen være et teoretisk grunnlag for min oppgave, fordi den ble utformet for å illustrere hvordan kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskaper, hvor frigjøringen av taus kunnskap er det essensielle.

Jeg vil i neste hovedkapittel ta for meg valg av metode og forhold knyttet til forskningsprosjektet.

3 Metode

Utgangspunktet for min forskning er problemformuleringen: Bidrar «Hetlandsmodellen» til økt læringsutbytte for elevene? Samtidig de to underpunktene; samarbeid i tripllettene blant pedagogene og samarbeid blant elevene på grunn av organiseringen av elevene i klasserommet.

I metoddelen vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt i forbindelse med gjennomføringen av denne studien. Jeg vil presentere kasusstudien som forskningsstrategi Videre er det valg av forskningsdesign, metodebruk og kvaliteten ved undersøkelsen.

Metode er en måte å gå fram på for å samle inn empiri eller data om noe jeg ønsker å undersøke. Forskning og undersøkelser kjennetegnes av at både innsamling, behandling og presentasjon av data er systematisk. Jacobsen (2005) hevder at det ikke finnes en perfekt forskningsprosess, at det er vanskelig å unngå feil i prosessen, og at det er viktig å kunne gjøre rede for mulige svakheter ved resultatene. I min forskningsprosess er det også vesentlig å ivareta ulike etiske forhold, reliabiliteten og validiteten til mine funn.

I min studie har jeg valgt en abduktiv tilnærming. Abduksjon står i posisjon mellom induksjon, der teorien utvikles fra data, og deduksjon som betyr at teorien testes i forhold til datamaterialet (Thagaard, 2013). Danermark (1997), forstår abduktiv forskningsstrategi som en plausibel slutning, til forskjell fra en deduksjon som trekker en sann logisk slutning for å bevise at noe er akkurat slik det blir fremstilt. Abduksjon er syntetisk og tilfører ny kunnskap til virkeligheten. I en abduktiv tilnærming oppstår det et dialektisk forhold mellom teori og empiri, og inneholder elementer fra både en induktiv og en deduktiv forskningsstrategi (Thagaard, 2013). Sluttproduktet er et resultat av det perspektivet eller den teorien som anvendes, og utgjør således et av flere tolkningsalternativer (Danermark, 1997). Abduksjon vil på den måten bidra til å utvide kunnskapen om det undersøkte fenomenet «Hetlandsmodellen», og ikke tilby en endelig forklaring eller sannhet.

For å finne svar på min problemstilling, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, der jeg samler inn data og informasjon direkte fra kilden/informanten gjennom ord. Jeg benytter også sekundærdata fra tidligere undersøkelser, disse data finner jeg i form av tall og statistikk. Summen av metodevalget fører til at jeg benytter metodetriangulering.

Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen «hvilken effekt modellen har på økt læringsutbytte» belyses ved hjelp av forskjellige forskningsmetoder. Metodetriangulering utfordrer meg som forsker mer enn andre metoder, og ved å triangulere har jeg muligheten til å få en bedre og utvidet forståelse av fenomenet jeg forsker på. Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien, verifisere eller falsifisere min problemstilling (Postholm, 2010, s.132)

I denne masteroppgaven har jeg benyttet kvalitative og kvantitative metoder. Gjennom personlige intervjuer med 5 lærere ved Hetland videregående skole, og to gruppeintervju (fokusgrupper) med 5 elever har jeg foretatt to forskjellige kvalitative undersøkelser. I tillegg har jeg benyttet meg av sekundærdata fra tidligere personal- og elevundersøkelser utført av Utdanningsdirektoratet. Jeg har også hentet inn data fra inntakspoengsum fra ungdomsskolene i Rogaland fylke, og sammenlignet disse med eksamensresultatene for noen utvalgte fag opp imot fylket Rogaland og Hetland.

3.1 Kasusstudier

Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike tilnærminger; Fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Kvalitative kasusstudier har sitt opphav i sosialvitenskapene, og antropologi, historie, sosiologi og psykologi har hatt innflytelse på hvordan kasusstudier blir gjennomført. En kasusundersøkelse kan oppfattes på to måter. Én forståelse av et slikt forskningsarbeid er at det oppfattes som et studium av kasus, og at dette kasuset kan studeres ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger som fenomenologi og etnografi. En annen måte å oppfatte kasusstudier på er å betrakte det som en metodisk tilnærming på lik linje med eksempelvis fenomenologiske og etnografiske studier (Postholm 2010, s. 50). Det mest karakteristiske for en kasusstudie er at den involverer et lite antall personer eller institusjoner. Videre sier Jacobsen (2005) at «*felles for alle kasusstudier er at studieobjektet er avgrenset i tid og rom*». Jeg vil hevde at min studie er avgrenset i tid og sted, og studien involverer et begrenset antall deltakere, 5 elever og 5 pedagoger.

Postholm (2010, s.52) viser til tre ulike former for kasusstudier. Den egentlige kasusstudien – som ønsker å beskrive eller forstå det unike i et bestemt kasus. Den instrumentelle kasusstudien – som ønsker å bidra til å gi innsikt i mer generelle

spørsmål for å illustrere en sak. Den kollektive kasesstudien brukes når det er flere kases som skal beskrives.

Gjennom min studie er jeg nysgjerrig på om «Hetlandsmodellen» er med på å fremme læringsutbytte for elevene. Jeg definerer min studie som den egentlige, også kalt den indre kasesstudie, da jeg har avklart og begrenset hva jeg skal studere – «Hetlandsmodellen» -og går i dybden på det valgte kases. Jeg undersøker et enkeltstående fenomen, har som formål å finne ut av det unike og særegne ved «Hetlandsmodellen». Jeg vil da kalle studien en single-caseundersøkelse.

3.2 Forskningsdesign

Datainnsamling i kasesstudier er omfattende. Et essensielt trekk for en slik studie er at tilstrekkelige data blir samlet inn slik at forskere gjøres i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert (Postholm, 2010. s. 53). Kasesstudier har ingen spesifikk måte å gå fram på ved utforskningen. Jeg har valgt i min studie å legge hovedvekt på kvalitativ studie gjennom fokusgrupper med elever, og personlig intervju med pedagoger. I tillegg benytter jeg meg av sekundærdata hentet fra personal- og elevundersøkelser foretatt av Utdanningsdepartementet.

Som forskningsdesign har jeg tatt utgangspunkt i hermeneutisk forståelse som innebærer at informantenes subjektive virkelighetsoppfatning er det sentrale. I følge Gottvasli (1999) står det enkelte kasesstudie på egne bein, og kravene om representativitet og generalisering avvises. Jeg skal forske på interne, spesielle forhold på skolen, hvor det er informantens subjektive virkelighetsoppfattelse av sitt arbeid i tripllettene, som er utgangspunktet for min studie, og danner grunnlag for forskningsmaterialet. Jeg er selv ansatt på skolen som pedagog, men er ikke selv deltager i team som arbeider i triplletter. Jeg underviser, og har undervist flere klasser og grupper på Vg3 nivå, og er kontaktlærer for 15 elever i år, slik at jeg har en nærhet og kjennskap til aktørene i min forskning. I min studie ønsker jeg å gå i dybden for å få et helhetlig bilde av hvordan aktørene i tripllettene arbeider. Både samarbeid blant lærere og elever, men også hvordan organiseringen av tripllettene blir utført.

3.3 Sekundærdata – kvantitative data

Hvert år foretar Utdanningsdirektoratet brukerundersøkelser hvor blant annet elever og lærere i grunnsopplæringen skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen.

Resultatene fra disse undersøkelsene ligger åpent for allmenheten, og årlig går rektor ved skolen gjennom resultatene for vår skole. Disse undersøkelsene blir gjennomført som et spørreskjema digitalt. Det blir satt av tid til undersøkelsene i skoletiden, og svarprosenten gir et representativt utvalg for elever og lærere. Dette er en kvantitativ spørreundersøkelse hvor resultatene kommer ut i prosenter innenfor hvert svaralternativ. Kvantitative metoder er forskningsmetoder som befatter seg med tall og det som er målbart. Resultatene blir ofte fremstilt i tabeller, grafer eller i andre statistiske fremstillinger. Når undersøkelsene blir foretatt av Utdanningsdirektoratet foretar de en primærundersøkelse, innhenter nye data, ved hjelp av et spørreskjema, kvantitativ metode. Når jeg bruker disse dataene videre i min forskning, som ett av hjørnene i metodetrianguleringen, blir dette data som jeg ser på som sekundærdata. Sekundærdata er data som allerede er samlet inn. Ulemper og feilkilder kan være mange, slik som at kildene ikke er relevante eller troverdige. Fordelen er at det er store mengder data, og at dataene er lett tilgjengelige, og for mitt formål enkle å behandle.

3.4 Kvalitativ undersøkelse – fokusgrupper og intervjuer

Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting (Postholm, 2010). Postholm skriver videre at «å forske kvalitativt innebærer å forstå deltagerens perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes ståsted» (Postholm, 2010).

Et fokusgruppeintervju kan defineres som en samtale om bestemte temaer, hvor en gruppe mennesker diskuterer med forskeren (Thagaard, 2013). Slik type intervju passer godt når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen eller når vi skal utvikle problemstillinger, og kan være effektive når det gjelder å utvikle og avklare det enkelte individs erfaringer (Jacobsen, 2005). I gruppeintervjuet får jeg som forsker direkte tilgang til elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til min problemstilling; fører «Hetlandsmodellen» til økt læringsutbytte for elevene? I følge Jacobsen vil resultatene av slike intervju i stor grad være et produkt av gruppeprosesser. Min, forskerens, rolle er først og fremst å være ordstyrer, påse at alle deltakerne får taletid, og la elevene være i sentrum under intervjuet.

Ved valg av problemstilling, tok jeg kontakt med rektor ved Hetland, for godkjenning av problemstillingen. Jeg tok også kontakt med rektor for å få klarsignal til å intervju

lærere og elever ved skolen. Rektor godkjente både problemstillingen og ga klarsignal til å starte min studie. Jeg valgte ut informantene.

Jeg gjennomførte to fokusgruppeintervju med seks elever på trinn 3 (Vg3) ved Hetland videregående skole med fire ukers mellomrom. Postholm (2010) referer til Polinghorne (1989) som foreslår fra fem til tjuefem deltakere, mens Dukes (1984) foreslår antall personer i fokusgruppen på 3-10 personer.

«I en mindre forskningsstudie er det tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge det laveste anbefalte antall personer. Dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid» (Postholm, 2010, s.43)

Før jeg valgte ut elevene som skulle være med i gruppeintervjuene satte jeg opp noen utvalgs-kriterier; På Hetland videregående skole er det i fellesfagene to trippletter på hvert trinn, med inntil 90 elever i hver tripplett. Bakgrunnen for at jeg valgte seks elever, var fordi jeg ønsket tre elever fra hver av tripplettene, samt at jeg ønsket tre gutter og tre jenter. Fellesfaglærerne kan være forskjellige for tripplett A til tripplett B, derfor vil jeg få en bredere og bedre forståelse med tanke på mitt forskningsprosjekt. I forkant av intervjuet tok jeg kontakt med seks elever, som ble valgt ut fra kriterier nevnt over.

Et gruppeintervju gjennomføres uten direktiv fra forskeren, som et halvplanlagt, formelt intervju, eller mer styrt av intervjueren som et planlagt og formelt intervju (Postholm, 2010). Jeg valgte en mellomting, med fem klare hovedtemaer som respondentene hadde fått på forhånd, i tillegg til en intervjuguide, sjekkliste med oppfølgingsspørsmål. De seks elevene som var med i fokusgruppen kjenner jeg godt fra tidligere, og de kjenner hverandre godt. Ved å ha en mer uformell ramme rundt intervjuet, ønsket jeg at elevene skulle være seg selv, trygge på hverandre, noe som forhåpentligvis ville føre til gode diskusjoner mellom dem. Gjennom gruppeintervjuene kan elevene starte en tankeprosess der den enkelte bearbeider sine erfaringer, og deltakerne i fokusgruppen hjelper hverandre med å forstå hvordan «Hetlandsmodellen» fungerer. Respondentene starter en refleksjonsprosess, ved at ulike meninger og erfaringer diskuteres.

Hvert gruppeintervju hadde en tidsramme på inntil 90 minutter. Intervjuene ble transkribert etter lydopptak fra intervjuene, og de ble gjennomlest og godkjent av informantene i etterkant.

De seks første som ble spurt svarte alle positivt. Dermed sendte jeg ut innkalling til første fokusgruppeintervjuet, med spørsmål om fem hovedtemaer. I første intervjurunde har jeg fokus på følgende:

1: Hvordan opplevde du «Hetlandsmodellen» dine første uker ved skolen?

2: Hvordan opplever du «Hetlandsmodellen» i dag?

3: Hvis du opplever en endring, hva kan årsaken til det være?

4: Hvis noen, hvilke endringer i modellen kan du se for deg?

5: Hvilke tema kan du tenke deg å ta opp ved neste gruppeintervju?

Da jeg valgte informanter blant lærerne til mitt forskningsprosjekt, var det naturlig for meg å velge lærere som er tungt inne i fellesfagene og triplettene. Valget falt på norsklærere som i dag underviser i norsk på Vg3, eller som i løpet av de siste årene har undervist i norsk på Vg3. Samtidig underviser flere av disse lærerne norsk på andre nivåer, samt andre fellesfag. Disse fellesfagene kan være historie, religion eller samfunnsfag.

3.5 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm. 2010. s.169). Reliabilitet handler om resultatenes pålitelighet. I hvor stor grad er resultatene fra mine intervjuer pålitelig og troverdig. Vil en tilsvarende undersøkelse på et senere tidspunkt, føre til de samme resultatene? Kan studien utføres flere ganger med samme resultat?

Reliabiliteten kan også knyttes til kildene i datainnsamlingen. I utvalgskriteriene har jeg forsøkt å velge ut informanter som kan være representative for pedagogene og elevene ved skolen. Gruppeintervju med seks elever, der elevene er hentet fra to forskjellige tripletter, tre fra 3STA og tre fra 3STB. Det er tre gutter og tre jenter, to av informantene begynte på Hetland i Vg2, de fire andre har gått alle tre årene på skolen. Blant pedagogene er informantene både kvinner og menn, noen har arbeidet lenge i skolen, andre er mindre erfarne. Blant de 5 informantene har jeg god variasjon i alder, kjønn og erfaring. Med bakgrunn i dette mener jeg at kriteriene informantene har blitt valgt ut fra kan være med på å styrke reliabiliteten.

I min kvalitative undersøkelse vil informantene ha forskjellig opplevelse av et fenomen – «Hetlandsmodellen». Det er av stor viktighet at jeg forstår og kan tolke utsagnene fra informantene på en rett måte. Det kan svekke reliabiliteten at jeg har begrenset erfaring med selvstendig forskningsarbeid. En styrke kan være at jeg kjenner til «Hetlandsmodellen» etter å ha vært en del av den i seks år, selv om jeg har «ett-utenfra-inn-blikk» i selve triplletterarbeidet.

Det er viktig å skape gode og trygge rammer, for å få så ærlige og åpne svar som mulig. Ved hjelp av utvalgsriteriene, og tilbakemeldingene jeg har fått fra informantene, har jeg lyktes med dette. Jeg har fokusert på å gi så troverdige beskrivelser som mulig av informantenes utsagn. Som Postholm uttaler; Som forskere kan vi ikke legge bort vår forforståelse, men være bevisst egen subjektivitet (Postholm, 2010)

Validitet betyr gyldighet og handler om resultatene som er kommet frem er gyldige (valide). En stor grad av validitet, eller gyldighet, er viktig for oppgavens troverdighet og for at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (Postholm. 2010, s. 169). Jacobsen skiller mellom intern og ekstern validitet. I sikringen av validitet står dokumentasjonen av det man gjør, sentralt. Intern validitet handler om resultatene oppfattes som riktige. Intersubjektivitet innebærer at det nærmeste vi kan komme sannheten, er at jo flere respondenter som har sammenfallende beskrivelser av et fenomen, desto større sannsynlighet er det for at beskrivelsene gir et riktig bilde av situasjonen eller saken (Jacobsen 2005). Det fører til at den interne validiteten av studien styrkes.

Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene fra min undersøkelse kan generaliseres. Ville informantene endre sine svar dersom en annen forsker stilte de samme spørsmålene (Postholm. 2010, s.169).

I følge Jacobsen kan man få en første form for validering ved å be eksempelvis kollegaer om å lese spørsmålene til intervjuet og sentrale begreper i oppgaven. Synes de materialet gir mening og kommuniserer godt, er det en grei start (Jacobsen, 2005). Jeg benyttet meg av dette før jeg gikk i gang med intervjuene. En kollega som verken er norsklærer eller med i triplletter, ble brukt som diskusjonspartner for å foreta en ekstern validitet sjekk. Vedkommende fikk utale seg om temaene og spørsmålene rundt gruppeintervjuene og de personlige intervjuene. Her fikk jeg positive tilbakemeldinger og kommentarer. Postholm understreker viktigheten av validitet; «Validitet, hvor godt

du måler det du vil undersøke, er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater (Postholm, 2010).

Som forsker må jeg ha et bevisst forhold til mange ulike etiske aspekter ved forskerrollen og utøvelsen av forskningsarbeidet, så som redelighet, habilitet og uavhengighet. Det første jeg gjorde var å få godkjenning fra rektor på min skole for problemstillingen og gjennomføring av undersøkelsen. Videre var jeg i kontakt med avdelingsleder for norskseksjonen, som ga sitt samtykke i at jeg kunne velge informanter fra den avdelingen. Min studie har hentet informantene fra eget arbeidssted. Det er et viktig etisk prinsipp at forskeren informerer om forskningsprosessen før forskningsarbeidet tar til, slik at deltakerne vet hva som skal foregå og dermed hva de samtykker å engasjere seg i. Det var derfor viktig at alle fikk god informasjon på forhånd om undersøkelsens formål og gjennomføring. Det var også viktig å påpeke hvordan informasjonen ble lagret og hvordan resultatene ville bli publisert. Alle informantene er blitt anonymisert, og personvernet er blitt ivaretatt. Videre har jeg etter beste evne forsøkt å etterkomme «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH) forretningsetiske retningslinjer.

I det neste hovedkapitlet vil jeg presentere mine resultater fra undersøkelsene.

4 Resultater

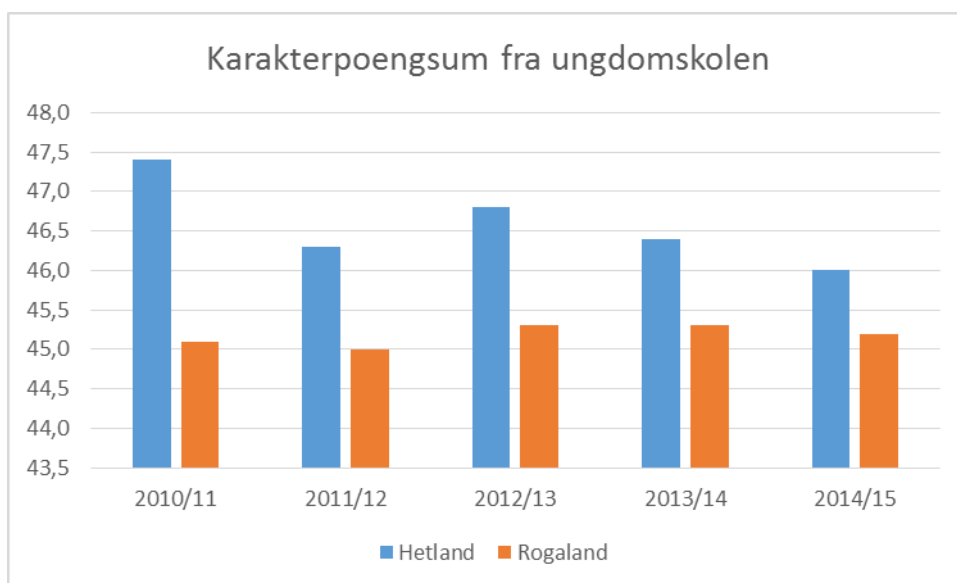
4.1 Resultater kvantitativ undersøkelse

4.1.1 Karakterpoengsum fra ungdomskolen

Her viser jeg en oversikt over elevenes karakterpoengsum fra ungdomsskolen i perioden 2010/2011 til 2014/2015. (PULS – pedagogisk utviklings- og læringsspill).

Karakterpoengsum fra ungdomskolen					
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Hetland	47,4	46,3	46,8	46,4	46,0
Rogaland	45,1	45,0	45,3	45,3	45,2

Tabell nr. 1 – karaktersum fra ungdomskolen



Figur nr. 1 – karakterpoengsum fra ungdomskolen

Tabellen og diagrammet over viser en oversikt for snittkarakterene fra ungdomskolene i Rogaland fylke for å komme inn på studiespesialiserende program. Jeg har sammenlignet Rogaland fylke som helhet, med Hetland videregående skole. Vinteren 2010 flyttet Hetland tilbake til et nytt og totalrenovert bygg på Mariero i Stavanger. Jeg har derfor valgt å sammenligne tallene fra skoleåret Hetland flyttet tilbake til Mariero. For 2009/2010 var snittkarakteren for å komme inn på Hetland, 44,9. Økningen i 2010/2011 har sin primære forklaring i at skolen flyttet tilbake til en ny og moderne skole. Tallene viser at karakterpoengsummen for å komme inn på Hetland har etter

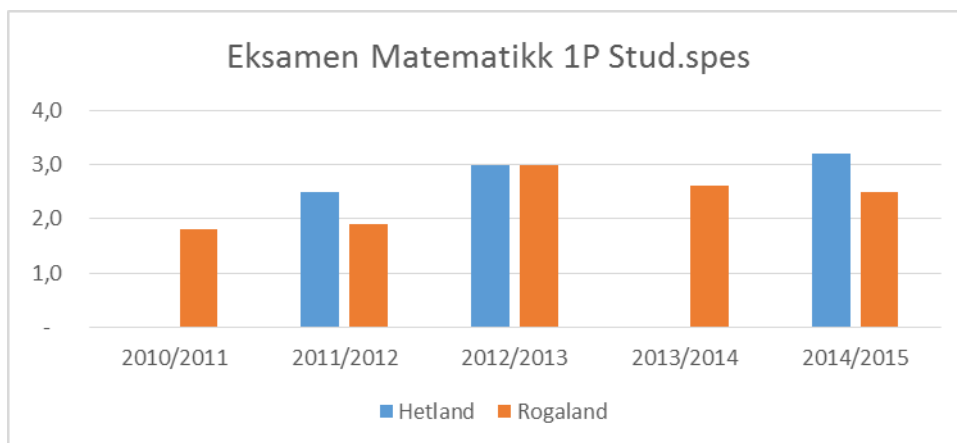
2010/2011 holdt seg høyere enn fylket ellers. Årene før 2010/2011 var snittet høyere på fylkesnivå enn på Hetland.

4.1.2 Eksamensresultater

I min undersøkelse valgte jeg å sammenligne eksamensresultatene fra Hetland videregående skole med alle andre videregående skolene med studiespesialiserende i Rogaland fylke. Fagene jeg valgte ut er matematikk 1P og 1T på vg1, samt norsk hoved- og sidemål på vg3. Karakterene er hentet fra sentralgitt skriftlig eksamen, og er derfor sammenlignbare. Jeg valgte å gå 5 år tilbake for å se på sekundærdataene. Verdiene ligger i tabellene og diagrammene under.

	Skoleporten - Eksamen fellesfag - Matematikk 1P Stud.spes				
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Hetland		2,5	3,0		3,2
Rogaland	1,8	1,9	3,0	2,6	2,5

Tabell nr. 2 – eksamensresultat for matematikk 1P

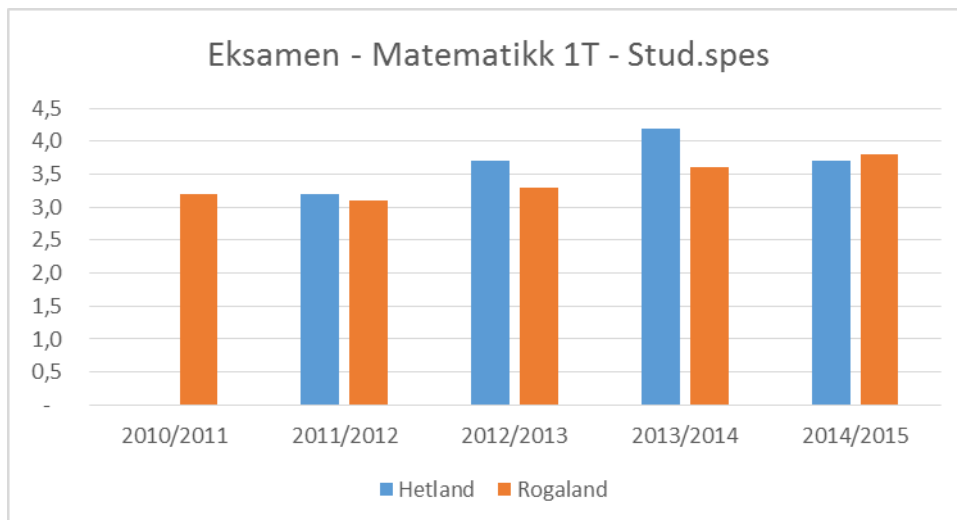


Figur nr. 2 – eksamensresultat for matematikk 1P

Tallene i tabellen og diagrammet viser at elevene ved Hetland scorer høyere enn elevene i fylket i årene 2011/12 og 2014/15, tilsvarende 0,6 og 0,7 karakterer, som er en vesentlig forskjell. For årene 2010/11 og 2013/14 mangler jeg data for Hetland. Året 2012/13 er gjennomsnittet for elevene ved Hetland det samme som elevene i Rogaland fylke.

Skoleporten - Eksamen fellesfag - Matematikk 1T Stud.spes					
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Hetland		3,2	3,7	4,2	3,7
Rogaland	3,2	3,1	3,3	3,6	3,8

Tabell nr. 3 – eksamensresultat matematikk 1T

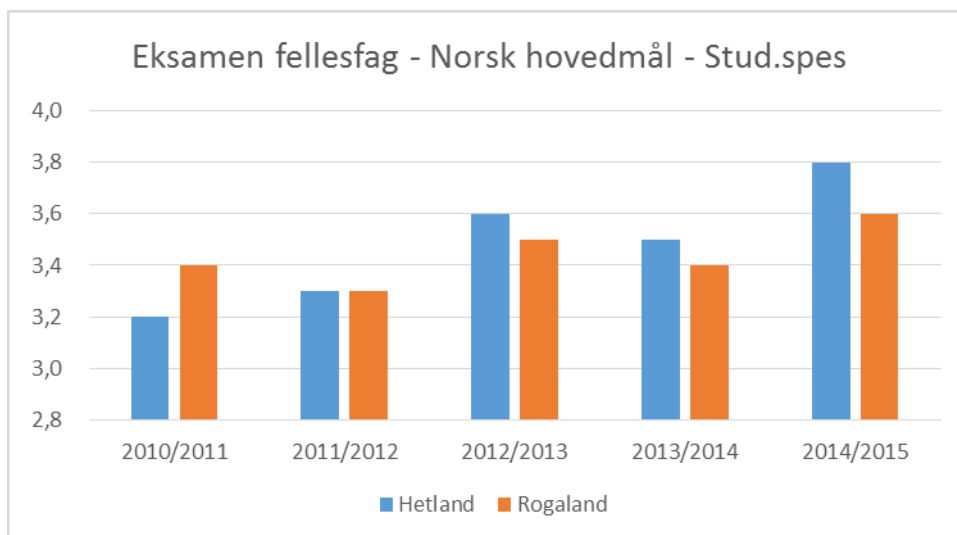


Figur nr. 3 – eksamensresultat matematikk 1T

Tallene i tabellen og diagrammet over viser at elevene ved Hetland scorer marginalt høyere enn elevene i fylket i året 2011/12. Årene 2012/13 og 13/14 scorer elevene ved Hetland henholdsvis 0,4 og 0,6 karakterer høyere enn resultatet for fylket. For årene 2010/11 mangler jeg data for Hetland. Året 2014/15 er gjennomsnittet for elevene ved Hetland marginalt lavere enn elevene i Rogaland fylke.

Skoleporten - Eksamen fellesfag - Norsk hovedmål - Stud.spes					
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Hetland	3,2	3,3	3,6	3,5	3,8
Rogaland	3,4	3,3	3,5	3,4	3,6

Tabell nr. 4 - eksamensresultat norsk hovedmål

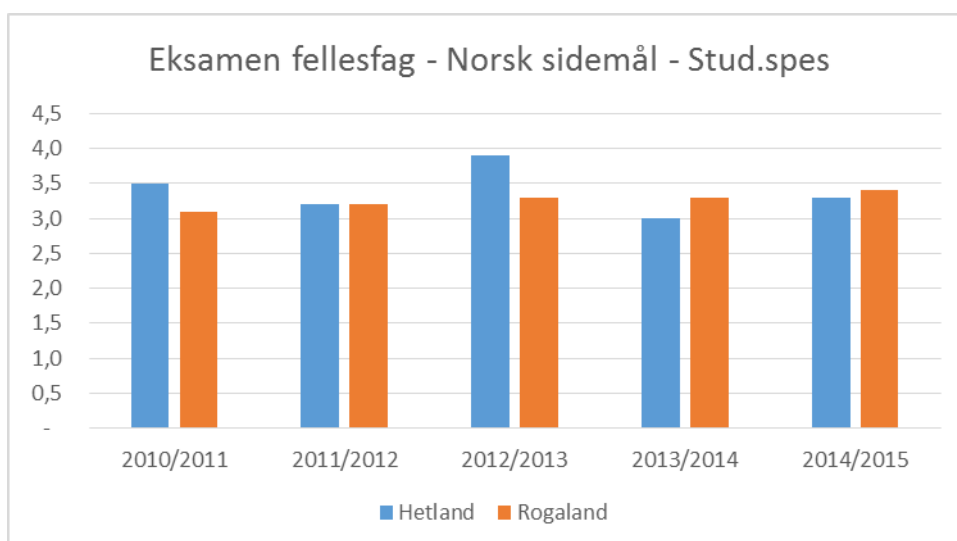


Figur nr. 4 – eksamensresultat norsk hovedmål

Tabellen og diagrammet over viser differansen i eksamensresultatene for Hetland sammenlignet med fylket i norsk hovedmål. Bortsett fra 2010/11 og 2011/12 har Hetland et snitt som ligger på 0,1 – 0,2 karakter bedre enn på fylkesnivå. Det som kan være interessant er å se på utviklingen på Hetland og fylket gjennom disse 5 årene, der snittet på Hetlandselevene har en jevn positiv utvikling, samtidig som fylkessnittet ligger ganske stabilt.

	Skoleporten - Eksamen fellesfag - Norsk sidemål - Stud.spes				
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Hetland	3,5	3,2	3,9	3,0	3,3
Rogaland	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4

Tabell nr. 5 – eksamensresultat norsk sidemål



Figur nr. 5 – eksamensresultat norsk sidemål

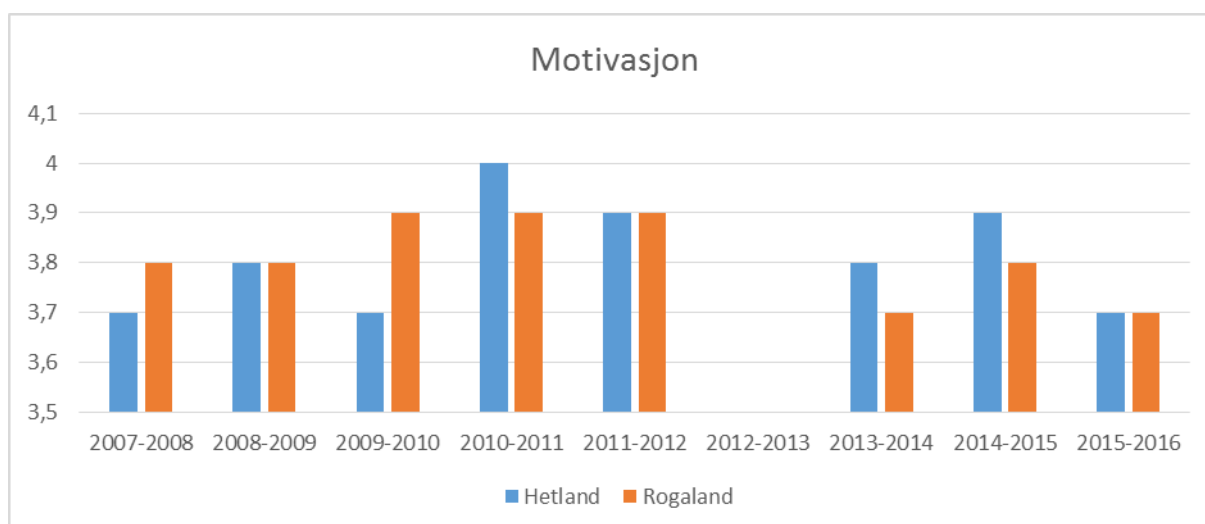
Tabellen og diagrammet over viser at eksamensresultatene for elevene i Rogaland fylke for faget norsk sidemål, har hatt en liten positiv utvikling gjennom de siste 5 årene. Tallene for Hetland har en større variasjon, alt fra karakteren 3,9 i 2012/13 til karakteren 3,0 i 2013/14.

4.1.3 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5.trinn til utvideregående skole får si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. Den er obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og vg1. Frivillig å delta for øvrige trinn. Undersøkelsen skal gi lærere og rektorer informasjon om hva elevene utsettes for, slik at de kan følge opp med riktige tiltak for å gjøre skolehverdagen bedre. I 2015 deltok ca. 416 000 elever. Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for gjennomføringen av undersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analysene og rapporteringen (Utdanningsdirektoratet, 4.4.2016). Jeg valgte å ta for meg variablene motivasjon og sosial trivsel. Jeg så på disse to variablene som viktige med tanke på det særegne med «Hetlandsmodellen», og økt læringsutbytte. *Maks score er 5,0.*

		Motivasjon							
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Rogaland	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9		3,7	3,8	3,7
Hetland	3,7	3,8	3,7	4	3,9		3,8	3,9	3,7

Tabell nr. 6 - motivasjon



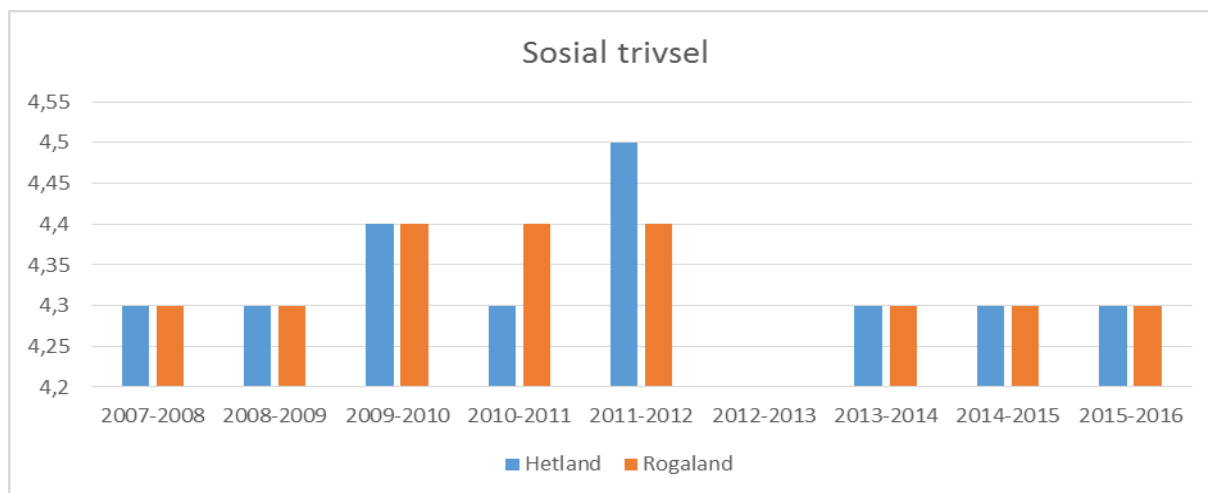
Figur nr. 6 - motivasjon

Tabellen og diagrammet over viser utviklingen og sammenligner verdiene til de videregående skolene i Rogaland fylke – studiespesialiserende, og elever på Hetland,

som går studiespesialiserende. Som verdiene viser så er det marginale forskjeller både når det gjelder utviklingen over disse 9 årene, og variasjonen mellom fylket og Hetland.

Sosial trivsel									
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Rogaland	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4		4,3	4,3	4,3
Hetland	4,3	4,3	4,4	4,3	4,5		4,3	4,3	4,3

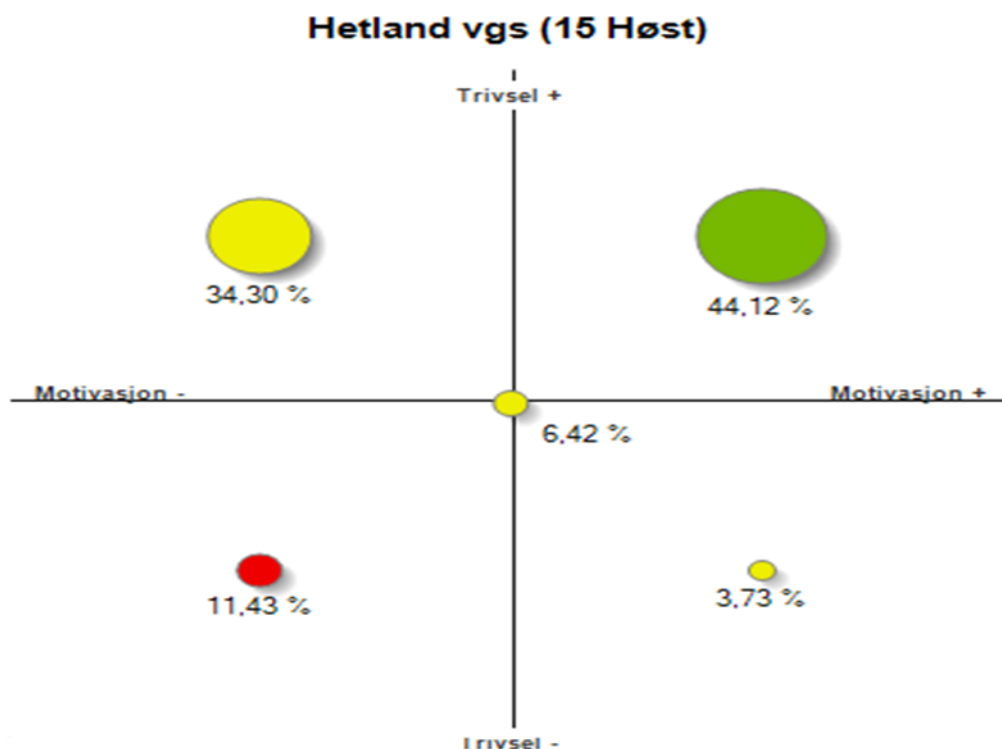
Tabell nr. 7 – sosial trivsel



Figur nr. 7 – sosial trivsel

Ut i fra tallene i tabell og diagram kan jeg lese at sosial trivsel ligger på et forholdsvis høyt nivå, og relativt stabilt over disse 9 årene, både for fylket som helhet, og Hetland.

Figuren under viser analysesammenheng fra elevundersøkelsen, variablene trivsel og motivasjon, for Hetland høsten 2015.



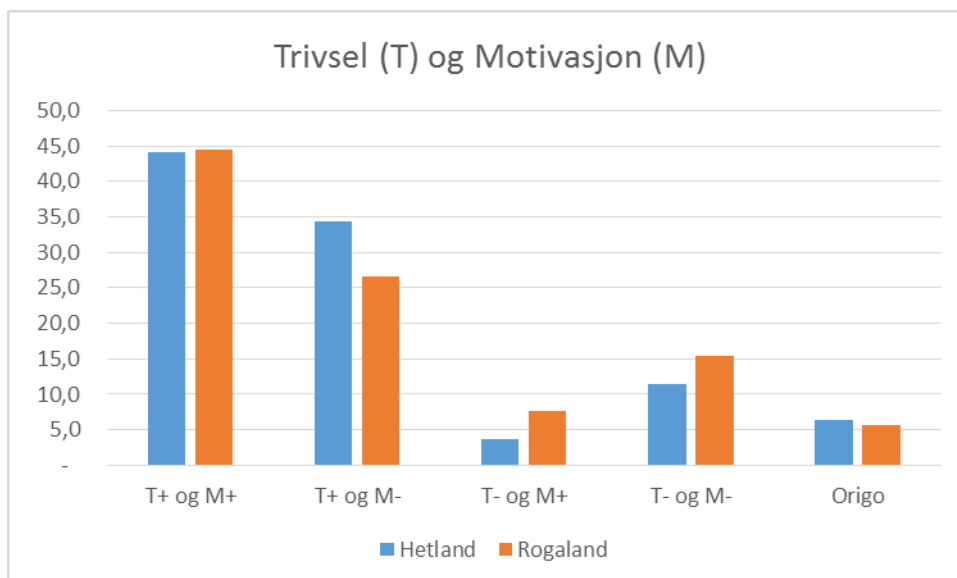
Figur nr. 8 – motivasjon og trivsel for Hetland videregående skole

Langs X-aksen ligger variabelen motivasjon, med negativ motivasjon til venstre og positiv motivasjon til høyre i figuren. Langs Y-aksen finner vi variabelen trivsel, med positiv trivsel lengst opp i figuren, og negativ trivsel nede i figuren. Ut ifra figuren kan vi bl.a. lese at elever med høy trivselgrad og høy motivasjonsfaktor utgjør 44,12 % av elevmassen på Hetland. Elever som hverken trives eller er motiverte er på 11,43 %. Summen av motiverte elever er 78,42 %. Det er små endringer fra målingen høsten 2014.

Tabellen og diagrammet under viser de samme tallene, satt opp sammen med tall fra Rogaland fylke.

Tabell trivsel (T) og motivasjon (M) - tall i prosent					
	T+ og M+	T+ og M-	T- og M+	T- og M-	Origo
Hetland	44,1	34,3	3,7	11,4	6,4
Rogaland	44,5	26,7	7,7	15,4	5,7

Tabell nr. 8 – trivsel og motivasjon



Figur nr. 9 – trivsel og motivasjon

Som vi kan lese ut fra tabell og diagram over, viser det at 44,51 % trives og er motivert. 15,47 % trives ikke og er ikke motiverte. 26,64 % trives, men er ikke motivert. 7,69 % er Elevene som er motiverte, men ikke trives er 7,69 %. Av de totale elevene i Rogaland fylke kommer 5,68 % i origo.

4.1.4 Personalundersøkelsen 2016

Personalundersøkelsen blir gjennomført for de videregående skolene, også for Hetland videregående. Personalundersøkelsen bygger på en idé om at skolen bygger kapasitet ved at hele personalet er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som har som siktemål å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Dette understrekes også i St. Meld. 20 (2012-2013) «På rett vei», der det slås fast at opplæring er et lagarbeid.

Her vil jeg gi en kort oppsummering fra personalundersøkelse ved Hetland videregående skole for skoleåret 2015/2016. Personalundersøkelsen består av 29 variabler delt inn i hovedgruppene; arbeidsfellesskap, læringstrykk, handlingsrom, motivasjon, attraktivitet, ledelse, medarbeidersamtale, helse og etikk, motivasjon og forutsetninger, klasseledelse, og regler og atferd. Hver av de 29 variablene blir delt inn i tre kategorier; grønn, gul og rød, hvor grønn indikerer over middels, gul er middels, og rød er under middels. Resultatene for skoleåret 14/15 viste 9 punkter med grønn, 16 gul og 4 rød. Resultatene for skoleåret 15/16 ga 19 punkter med grønn, 10 gul og ingen i rød sone. 15 variabler hadde en positiv utvikling, 12 punkter hadde samme resultat fra

14/15 til 15/16. 8 av disse var grønn begge årene, 4 gul. En variabel gikk fra gul til rød. Svarprosenten for personalundersøkelsen i 15/16 var 72 prosent.

4.2 Kvalitativ undersøkelse – gruppeintervju med 5 elever

Her følger en oppsummering av funn foretatt gjennom to gruppeintervju med 5 elever i tredje klasse på Hetland videregående skole. Jeg kalte inn 6 elever, men en meldte sykdomsavbud før første intervjurunde. Denne eleven ble heller ikke med på andre intervjurunde.

I spørsmålene og svarene under er elevene benevnt som E1, E2, E3, E4 og E5.

Spørsmål 1: Hvordan opplevde du «Hetlandsmodellen» dine første uker ved skolen?

E1: Jeg kjente ingen når jeg begynte her. I en stor klasse så er det lettere å finne noen som har de samme interessene som deg, enn i en mindre klasse på 30 elever.

Jeg har også hørt fra andre som mener det ikke blir så godt samhold fordi vi er så mange i klassen. En klasse på 30 elever får et bedre klassemiljø enn en klasse på 90 som skal bytte plasser og lærere.

I første klasse var vi stort sett en stor klasse hele veien på grunn av alle fellesfagene. Nå i tredje blir det mer enn blanding, på grunn av programfagene med en lærer i hvert fag.

E2: Jeg kjente mange fra før når jeg begynte på vg1, og jeg syntes de første ukene var veldig bra, for jeg ble fort kjent med mange nye også.

Det var stor forskjell å komme fra ungdomsskolen til storklassene med 90 elever, samtidig så brukte vi auditoriene, og det var helt nytt for meg. Jeg var trygg og det var gøy.

E3: Jeg begynte på Hetland i andre klasse. Jeg synes modellen er veldig grei, for jeg ble plassert i en gruppe i flere fag, og elevene i disse gruppene ble jeg veldig fort og godt kjent med. Så for meg fungerte det veldig bra sosialt sett.

E4: Jeg begynte på Hetland også i andre klasse. Jeg kom fra en skole hvor det var ordinære klasse på ca. 30 elever. Jeg følte det var litt befriende, for jeg kunne gjemme meg litt bort i mengden, usett, til jeg ble bedre kjent med noen andre.

E5: De første ukene satt vi med kontaktgruppen og ble kjent med de. Etter hvert begynte vi å rullere og ble bedre kjent med andre. Det synes jeg var bra, for når du

kommer på en ny skole er det trygt å bli kjent med noen. Men når vi byttet så var det nesten som å begynne på nytt med nye personer og ansikter.

Spørsmål 2: Hvordan opplever du «Hetlandsmodellen» i dag?

E1: Vi har fått nye lærere, kanskje de har en annen mening om hvordan modellen skal gjennomføres. Jeg synes de var flinkere til å samarbeide tidligere enn nå.

Ønsker en strammere struktur med tanke på bytte av rom og lærer, for nå fungerer det ikke skikkelig etter slik det skal.

Forskjellig hvordan det blir utført i fagene. I et fag så har du en lærer over en lengre periode, og avslutter med en vurdering, og den læreren du har hatt i denne perioden retter den. I et annet fag for du veiledning av en lærer, så er det en annen lærer som retter prøven, og det synes jeg er urettferdig.

Jeg synes det blir vanskelig med oppfølging når vi har rulleringen. I programfagene med 25-30 elever så kjenner læreren meg bedre og kan gi bedre veiledning og oppfølging på hva jeg skal jobbe med videre. I fellesfagene kan det være en lærer som retter en tekst, du får en kommentar, neste gang er det en annen som retter, med andre kommentarer.

Vi kan gå på veiledning for å få oppfølging, men synes det er vanskelig å vite hvem jeg skal gå til. Du kan gå til veiledning til en lærer, men så er det en annen som retter prøven igjen. Kan følge at jeg ikke for noe igjen av å gå på veiledningen.

Når lærerne underviser på forskjellig måte, noen snakker hele økten, andre må du jobbe med oppgaver hele økten. Det beste er jo variasjon i løpet av timen.

Litt tilfeldig hvilken lærer du har, og hvem du lærer best fra. Noen er heldig, noen er uheldig med den læreren de har, så det er jo kjipt og du må ha litt flaks for å ha den rette læreren, for å gjøre det bra på en prøve.

Hadde Hetlandsmodellen blitt fulgt bedre, så ville dette jevnet seg ut, men det fungerer ikke slik.

Utbytte er forskjellig fra fag til fag, noen lærerne rullerer og i andre fag rullerer ikke. I andre fag så bytter både lærere og elever, slik at elevene får de samme lærerne etter rulleringen. Det er jo ingen mening å bytte lærere og elever samtidig, for da er jo situasjonen den samme, bare et nytt rom.

Jeg føler at lærerne samarbeidet bedre på vg1 enn det de gjør nå i tredje.

E2: Lærerne kjente oss bedre i første klasse. Det ble en bedre relasjon mellom elev og lærer. Etter en periode så hadde vi en prøve, så byttet vi. De viste bedre hvem jeg var. Jeg synes det er viktig at læreren kjenner meg, kan navnet mitt og vet hvem jeg er. Du blir mye tryggere på deg selv hvis du kjenner læreren, og læreren kjenner deg.

I første klasse var de flinkere til at alle lærerne var enige hva de skulle si til oss, og så det samme, nå sier ofte lærerne forskjellig, og det blir mer rotete.

Når det passer for norskfaget å bytte fordi de er ferdig med et kapittel eller tema, så er det ikke sikkert det passer for de to andre fellesfagene, religion og historie, for der er vi midt i et tema. Det er en ulempe.

I et fag har jeg hatt en lærer gjennom hele året. Nå har jeg hatt undervisning fra kun en lærer, og vurdering kun fra denne, og det er jo ikke slik det skal være etter modellen. Jeg har byttet rom samtidig som læreren.

Jeg er usikker på hvordan jeg ligger til faget, fordi det kommer veldig an hvilken lærer du har, og som retter, for de har forskjellig syn på hvordan en tekst skal se ut. Det blir sagt at alle skal rette oppgavene, men samtidig blir det sagt at det har de ikke tid til, og det er jo forståelig.

Det var bedre system i 1.klasse. Det virket som det var et bedre system og plan over når og hvor vi skulle rullere. Hvor mange uker det skulle gå før vi rullerte og hvilke rom vi skulle til og hvilke lærere vi skulle ha. Nå i 3. klasse blir det kaos i forhold.

I første klasse hadde vi fire rom, i stedet for tre som vi har i dag. Klassen var mindre ettersom 90 elever var delt i 4 rom, men en lærer måtte 60 elever, eller satt noen alene. Jeg synes det var dårligere, det var også mer bråk da, så jeg synes det er mye bedre med tre rom enn fire rom.

E3: Jeg har hatt alle tre lærerne i fellesfagene i år, det hadde jeg ikke i fjor. Av og til byttes det på ugunstige tidspunkt, periodene varierer veldig i tid. Noen lærere har jeg hatt minimalt, andre over en lengre periode. Hvis jeg kommer opp til muntlig eksamen, så er det ikke sikkert den læreren som blir min eksaminator kjenner meg.

I ett fag hadde jeg en lærer en god periode – etter hvert skapte vi et godt samarbeid etter en tid, vi skapte en god relasjon. Etter høstferien fikk jeg en ny lærer, og måtte starte på nytt igjen. Etter en ny periode så fikk jeg den tredje læreren, så var det på an igjen.

For meg er det viktig at læreren kjenner meg, kan snakke mye bedre med vedkommende. For eksempel når det gjelder veiledning, så går jeg til den læreren som kjenner meg best.

Kan få en tilbakemelding på en prøve at jeg skal møte på veiledning. Så gjør jeg det, neste prøve er det en annen lærer som retter, for beskjed igjen at jeg skal komme på veiledning. Jeg oppfatter at det er vanskelig for to forskjellige lærere å veilede helt likt.

Enkelte ganger kan jeg se at læreren er uenig i opplegget for timen. F.eks. skal de se film, men læreren er imot det, og vil kjøre sitt eget opplegg. I et annet tilfelle skal de to andre lærerne gjøre det, men den tredje læreren vil gjøre noe annet, for vedkommende mener det er det beste opp mot kompetansemålet. Av og til kjører de sitt eget løp, og da blir det veldig tydelig at samarbeidet ikke er på plass

Selv om jeg har byttet rom og lærer, så kan det hende at det var den læreren jeg hadde tidligere som rettet prøven. Det er bra for meg, selv om det ikke er meningen. Hvis Hetlandsmodellen skal bli gjennomført så må alle lærerne i løpet av året rette dine besvarelser.

Vi kan ikke velge selv hvilke rom og lærer vi ønsker å være i. Men det burde blitt benyttet mer, fordi Hetlandsmodellen legger opp til det, differensiert og variert undervisningsopplegg. Ulempen her er vel at enkelte lærere vil få fulle klasser, og andre ingen elever. Ser litt av det i veiledningstimene. De fleste elevene lærer best av den samme læreren, mens en annen lærer vi mindre av. Vi vil jo gå til den som kan lære oss mest.

Jeg som begynte i andre føler at lærerne var mer strenge og seriøse i andre klasse med Hetlandsmodellen. Nå er det ikke så farlig når vi bytter, bare vi gjør det. Virker som noen av lærerne ikke er så veldig motiverte til å ha denne modellen.

E4: Det er vanskelig å få en god relasjon mellom lærer og elev. Lærerne er forskjellig. Noen sier og vil det, mens andre sier noe annet og ønsker det. Det fører til kaos i mitt hode. I programfagene hvor vi har en lærer, vil jeg gjennom et helt år få veiledning av denne læreren, og vedkommende lærer veileder meg på hvordan jeg skal svare på oppgaver. Det savner jeg i fellesfagene.

Jeg føler at det har vært kaos hele tiden, ikke vært noe system, både i vg2 og vg3. Skal vi bytte snart, ja, vi kan bytte i neste uke. Så bytter både lærer og elev til det samme rommet. Ingen struktur.

Det virker av og til at lærerne er litt uenig, men det for det bare være for min del. Jeg føler også at hvis en annen lærer hadde rettet oppgaven min så ville jeg kunne fått en bedre karakter.

Når norskfaget rullerer, rullerer også religion og historie. Det fungerer dårlig.

Hvis modellen skal følges så må alle lærerne rette mine besvarelser, men for meg virker det som om det er tilfeldig hvem som retter.

Nå føler jeg det er litt mer hytt og pine når vi bytter. Det viktigste er å bytte, slik at vi følger Hetlandsmodellen

All rulleringen av elever er veldig tilfeldig. Læreren bestemmer når og hvor vi skal rullere. I flere fellesfag så oppleves det at det er tilfeldigheter når og hvor elevene skal sitte. Virker som random. Tanken bak modellen er bra, men utførelsen bør være bedre.

Det er mer tilfeldigheter nå i tredje klasse. Du kan både se og høre at enkelte lærere ikke er så veldig glad i denne modellen. Fikk ikke det inntrykket i 2.klasse.

E5: Ved vurderinger, spesielt muntlig, så kan jeg ha en lærer som ikke kjenner meg så godt, og jeg tror at jeg ikke kan fått vist mitt beste. De kan spørre for lette eller vanskelige spørsmål, slik at jeg ikke får fram hva jeg kan, og dette kan gå ut over karakteren min.

Selv om faget og kompetansemålene er de samme, så tolker lærerne det forskjellig. Men hvis jeg klarer å ta det beste fra hver lærer, og finne noe på midten, så vil kanskje besvarelsen bli bra til slutt. Det kanskje fungere bedre enn å ha en lærer hele tiden.

I første klasse rullerte vi ikke så mye. Vi hadde en fast plass, så var det lærerne som rullerte. Også en form for stasjonsundervisning, hvor en lærer tok for seg et tema, så fikk vi en ny lærer som tok for seg et annet tema osv. Det fungerte bra for meg.

Nå i tredje virker det som om lærerne bare har gått sammen og funnet noen punkter som de skal gå gjennom. I første og andre klasse følte jeg det vare et tettere samarbeid mellom lærerne, undervisningen var mer samkjørt.

I et fag så har vi en fast lærer i en periode som kjører sitt eget opplegg, i neste periode har vi en annen lærer som kjører sitt opplegg. En lærer kan snakke i 80 minutter, en annen lærer i annet rom holder på med tavleundervisning.

Spørsmål 3: Hvordan opplever dere å sitte i grupper i fellesfagtimene?

E1: Litt både og, kommer helt av hvem du sitter sammen med. Kommer du på et bord med mange passive som ikke sier noen ting, blir det frustrerende. Når så læreren spør hva gruppen mener, så sitter jeg der og skal svare på vegne av hele gruppen. I slike tilfeller synes jeg ikke det gir noe økt læringsutbytte. Plasseringen av bordene er litt uheldig, noen elever må sitte delvis med ryggen til tavlen.

E2: Det er egentlig ganske positivt, får input av andre elever, får andre synspunkter, samtidig som jeg også kan være med på å hjelpe andre. Så jeg synes det er ganske bra. Vanskelig å se tavlen hvis jeg sitter bakerst i et hjørne, fordi det er så masse folk i mellom meg og tavlen.

E3: Jeg synes det er bra, litt forstyrret av og til, jeg tror de fører til økt læringsutbytte. Dumt visst du kommer på et passivt bord.

E4: Forskjellig fra lærer til lærer hvor mye vi diskuterer internt i gruppen. Men fint når vi diskuterer rundt bordet, og kommer med en felles forklaring eller uttalelse til resten av klassen. Ofte er det de skoleflinke som tar ordet i gruppen, kanskje de litt mer passive får utbytte av å sitte i mindre grupper. Som regel sitter de svakeste stille og ikke sier så mye. Det kan bli litt «teselskap», med at vi driver med litt annet, men det ville det sikkert også vært med en annen møblering i rommene. Tror ikke det gjør noen forskjell.

E5: Jeg synes det fungerer veldig bra å sitte i grupper. Vi kan diskutere oppgavene i fellesskap, men det er viktig at alle bidrar. Det hender at elever holder på med andre ting enn selve oppgaven, går på facebook eller leser en avis, og melder seg ut av gruppen. Det gjør de jo ellers også, men her vil det gå mer utover gruppen da de ikke bidrar.

Spørsmål 4: Hvis noen, hvilke endringer i modellen kan du seg for deg, og vil du anbefale Hetland videregående skole til noen du kjenner?

E1: Hvis skolen skal ha denne modellen, må den følges skikkelig opp. Må planlegge bedre i forkant hvor mange uker det skal være før vi ruller.

Kan være vanskelig å bytte samtidig i alle tre fellesfagene. For meg vil det være naturlig å bytte i fagene når vi er ferdig med et tema, og hatt en vurdering i det.

Først og fremst må det være en ordentlig plan over når og hvor vi skal rullere med tanke på rom og lærere.

Jeg synes ikke at det er så mye positivt med modellen. Føler ikke at jeg har noe større læringsutbytte med modellen. Mener selv at jeg lærer bedre i fag hvor jeg har en lærer, enn i fellesfagene. Undervisningen, veiledningen og rettingen av prøver samsvarer ikke. Jeg blir mer usikker, enn at det hjelper meg. Derfor føler jeg også at jeg får dårligere resultater i fellesfagene enn i programfagene.

Både og, hvis du er utadvendt så ville jeg anbefalt Hetland. Kan være vanskelig for en sjenert person med så store klasser og mange å forholde seg til. Når du først er trygg på de du sitter med, så skal du rullere og bli kjent med nye igjen. Nå i tredje går det greit, men i første var det ikke så lett. Læringsmessig liker jeg ikke modellen i fellesfagene. Det er en kjekk skole å gå, så jeg vil nok anbefalt den. Jeg får bedre karakterer i programfagene enn i fellesfagene. Vil ikke legge hele skylden på modellen, for programfagene har jeg valgt selv, og har interesse i de fagene, og synes de er kjekke. Jeg har gått ned i karakterer fra ungdomsskolen i de såkalte fellesfagene. Jeg tror og føler at det kommer av hvordan vi blir undervist i de fagene og modellen

E2: Jeg synes modellen er vanskelig. Om lærerne eller elevene skal bytte. Ulemper og fordeler med begge alternativene.

Det er jo også dumt å sitte et helt år med de samme elevene, når vi har gruppeoppgaver så er det de vi sitter rundt bordet vi jobber sammen med. Kan ikke velge gruppe selv.

Slik jeg opplever det, så samarbeider ikke lærerne så godt som de burde for at modellen skal fungere. De sier forskjellige ting, planene må følges mye bedre.

Jeg ville nok anbefalt det. Det er et veldig godt miljø, jeg liker store klasser for du blir kjent med mange personer, får et stort nettverk. I første klasse synes jeg modellen fungerte bra, så det er jo muligheter for at den også kan fungere bedre i tredje klasse. For meg så varierer karakterene i fellesfagene etter hvilke lærer som retter. Tror ikke modellen gir meg noe økt læringsutbytte. Mye bedre karakterer i programfagene enn i fellesfagene. Mister litt motivasjon i fellesfagene, når det mangler struktur, vet ikke riktig hva som forventes av meg.

E3: Vi er jo på skolen for å lære, så det er i grunn det samme for meg hvor jeg sitter og med hvem. For meg er det viktigst at læreren bytter systematisk, i alle fag og at det gjøres likt. Et alternativ er at læreren fikk undervise alle tre gruppene i sitt favorittema.

Jeg ser jo det av noen lærere synes det er kjekkest og andre synes noe annet er kjekt å undervise i. Tror det ville være en styrke for modellen.

Jeg mener at når vi går i tredje klasse bør vi kunne velge mer hvem vi ønsker å jobbe med når det gjelder større gruppeoppgaver. De elevene jeg har en god kjemi med, da vil jeg også gjøre en bedre jobb, og lære mer.

Jeg synes ikke det er så mye positivt med modellen. Jeg trives mye bedre i programfagene mine, så jeg ville bare ha byttet han ut. Jeg ser ikke at jeg drar noe nytte av modellen, ville hatt en lærer gjennom hele året, slik som i programfagene. En lærer i faget fungerer i programfagene og på alle andre skoler. Hvorfor skal det ikke fungere i fellesfagene her på Hetland? Av og til kan jeg se at to lærere i tripllettene samarbeider godt, mens den tredje blir på en måte det tredje hjulet på vogna. Kjører for seg selv, vil ikke samarbeide, dette ser vi veldig godt.

Sosialt sett ville jeg anbefalt Hetland, men jeg ville anbefalt å søke Hetland til vg2, fordi i 1.klasse er det så mange tripletter. Jeg er glad jeg begynte her i 2.klasse. Jeg angrer ikke et sekund på at jeg begynte her fordi det er kjempekjekt her, men jeg liker ikke modellen. Jeg mener at det er enklere å få en bedre karakter i programfagene enn i fellesfagene. Det er vanskeligere å forholde seg til flere lærere. Jeg tror ikke jeg har økt læringsutbytte av modellen.

E4: Det ligger et stort potensiale i modellen, men nå føler jeg at det er mer hytt og pine. For at det skal fungere må det være strukturert. Det byttes på forskjellige tidspunkt, det byttes midt i et kapittel, det virker som mye er tilfeldig.

Jeg ville ha anbefalt elever å begynne på Hetland. Det er en veldig fin skole, sosialt bra, programfagene fungerer bra. I programfagene mine ligger jeg ca. 2 karakterer over fellesfagene, slik at jeg personlig tror ikke jeg har fått noe økt læringsutbytte av modellen. Jeg tar det som et bevis på at jeg lærer dårligere i fellesfagene som har modellen enn i programfagene med en lærer å forholde seg til.

E5: Det beste med Hetlandsmodellen er potensialet i den. Hvis den hadde blitt utnyttet bedre, så ville det ha vært mye bedre enn for eksempel slik vi hadde på ungdomsskolen. Elevene burde få velge mer fritt hvilke rom de ville sittet i, hva som passer best for de. Hvis de likte presentasjoner, så kunne jeg velge en lærer som benyttet det opplegget.

Jeg vet ikke om jeg ville ha anbefalt skolen. Jeg har gått opp i karakter her på Hetland fra ungdomsskolen.

4.3 Kvalitativ undersøkelse – intervju med 5 fellesfaglærere

Nå følger en oppsummering av funn foretatt gjennom intervju med 5 lærere ved Hetland videregående skole. Intervjuene varte mellom 60 - 75 minutter. Alle 5 underviste i norsk, noen også i andre fellesfag. Blant de 5 informantene hadde jeg variasjon i alder, kjønn og erfaring. I min oppsummering har jeg valgt å ikke dele uttalelse fra lærerne inn som L1, L2 osv. for å gjøre alle informantene anonymisert, og at personvernet er blitt ivaretatt. Med en skole med 10-12 norsklærere, kan man lett plukke ut hvem som er lærer L1 osv. Derfor valgte jeg denne presentasjonsformen.

Spørsmål 1: Hva forstår du med modellen og mener du det har vært noen utvikling etter oppstart av modellen?

Et typisk utsagn om modellen:

Med Hetlandsmodellen tenker jeg først og fremst på det faglige fellesskapet med mine kollegaer. Samarbeidet og hva det gir.

Det vil alltid være noen som ikke bidrar like mye i gruppene. Noen trenger ikke forberede seg så mye, de har så lang erfaring. Jeg har søkt meg inn i Hetlandsmodellen, og er her fortsatt. Klart de som har ment og erfart at dette er en modell som ikke passer for meg, både personlig og pedagogisk, har, og vil nok søke seg bort etter hvert. De nye som kommer til, vet mer hva de går til. Tror noen av de som syntes dette var tungt i begynnelsen, har tilpasset seg modellen. Spesielt bra at det fjerde rommet forsvant. At fler og fler ser fordelen med samarbeidet, både planlegging, gjennomføring og etterarbeid. Tror det har gått seg til etter hvert. Nå er diskusjonen mer på hvordan elevene sitter i klasserommet. Ikke den optimale måten å sitte på med 4 og 6 elever rundt samme bord.

Om utviklingen sies det blant annet:

Den største forandringen, og forbedringen, gjennom mine år, er at vi har gått bort fra fire rom til tre. Det er jo en forbedring med at det er en lærer på hvert rom, på den andre siden er det flere elever i hvert rom.

Nå har jeg jobbet i tripler i mange år. Jeg tar med den erfaringen med meg videre til neste år. I fjor gjorde vi det sånn, det fungerte veldig bra. Eller, i fjor fungerte dette ikke. Vi kan gjøre en vri på det, eller tilpasse det. På den måten har vi nok utviklet mange gode konsepter og undervisningsopplegg opp gjennom årene. Ikke noe system at jeg jobber med de sammen i år som i fjor. Dette varierer. Generelt har vi en veldig

profesjonell holdning til at vi er satt sammen i tripllettene, og forholder oss til det og skal gjøre en jobb opp mot elevene.

Ved oppstarten var det fire rom med tre lærere. Vi brukte mye tid på logistikken med å gå gjennom undervisningen når det var tre lærere på fire rom. Etter press fra noen interessenter har vi nå fått tre rom på tre lærere. Det fjerde rommet er et avlastningsrom. Dette er en radikal og positiv endring. Nå skal jeg forholde meg til ett rom og alle elevene har en lærer ved oppstart av økten.

Enkelte var ikke så opptatt av hva «Hetlandsmodellen» er, men mer av dens utfordringer:

Det var alltid en utfordring med logistikken når vi hadde fire rom. Spesielt av oppstart og avslutning av en økt. Elevene følte seg veldig alene i de rommene hvor det ikke var lærer. Klasseledelse i det fjerde rommet var vanskelig å organisere. Flott at vi lærere ble hørt, og at det ble gjort en forandring der.

Alt henger sammen. For ett par år siden opprettet vi faggrupper i norskfaget. Selv om jeg er inne i en storklasse med ca. 90 elever, har jeg min faggruppe på ca. 30 elever. Disse har jeg en fagsamtale med i oppstarten av året. Så skal jeg følge disse ekstra godt opp. Jeg tror ikke vi klarer det så bra som vi ønsker. Min erfaring er at vi tidsmessig ikke får det til. Vi er karaktermessig ansvarlig for alle elevene i tripletten. Nå i vg3 kjenner jeg elevene stort sett veldig bra, fordi jeg også hadde de i vg2.

Vi har jo en kunnskapsvisjon om at denne modellen skal føre til bedre læringsutbytte til elevene, men jeg synes dette blir for svevende og jeg vet ikke om jeg har så stor nytte av det. Det blir nok noe tveegget.

Logistikk er en stor utfordring med modellen. I norskfaget er vi ganske gode på planer. Vi har de overordnede årsplanene. De reviderer vi på våren. Vi gjorde det i fjor og vi skal gjøre det samme nå i vår. Da er vi ute av huset og jobber bare med norskfaget i to dager.

Det første året jeg var her ble det byttet mye. De to siste årene har jeg vært en lengre periode i et klasserom, med de samme elevene. Oppstart av økten med de samme, gjennomgang, åpner opp og veileder i alle rom. For meg fungerer det bedre at elevene sitter i det samme rom gjennom året.

Før Hetland jobbet jeg to år på annen skole, hvor jeg følte meg isolert. Kjekke kollegaer, men lite eller ingen samarbeid. Jeg visste hva jeg gikk til når jeg begynte på Hetland. Jeg liker samarbeid, derfor sa jeg ja til å begynne her. Å komme til Hetland, hevet meg som lærer. Være i et klasserom å observere en annen som underviser er veldig viktig, åpenhet er verdifullt. I auditoriet følger jeg med på undervisningen/forelesningen til andre. Refleksjon ved andres og egen undervisning er veldig viktig for meg.

Spørsmål 2: Hvis noen, hva er styrkene (fordelene) for elevene med «Hetlandsmodellen»?

Tre er bedre enn en:

For elevene kan det være en styrke at vi er tre lærere, da kan de få tre vinklinger på faget, at de vet at vi tre står sammen om dette.

Lærerne gir mye av seg selv. Tror at det faglige blir styrket gjennom samarbeid, det faglige nivået blir styrket. Mye faglige diskusjoner, som igjen vil gagne elevene.

Aktivisere forskjellige sider av undervisningen, som kan appellere på forskjellige måter til elevene. Står sammen om viktige ting, slipper diskusjoner fra elevene. Større trygghet når vi har vært tre lærere som har planlagt f.eks. vurderingssituasjoner sammen.

Årsplaner på tvers av tripllettene. Årsplanene er godt gjennomarbeidet og planleggingsarbeidet gir økt utbytte for elevene. Ser i timene at det fungerer. Bakvendt undervisning på ca. 6 uker. Målet blir konkretisert først, så jobber elevene mot målet, målstyrt. Tilbakemelding fra elevene viser at de liker denne formen for undervisning.

Gjennom diskusjon og planlegging har vi kommet fram til et godt pedagogisk opplegg og løsning. Elevene må også lære seg til å være fleksible. De flinke benytter seg av studieøktene og veiledning. De svakeste må kalles inn til tvungen veiledning, det må vi bli bedre på.

En var mer opptatt av hvordan elevene er plassert:

Jeg tror at mange elever liker å sitte i grupper. De opplever fellesskap rundt bordene. Samtidig er det vanskelig å få enkeltelever til å stå fram. Det er enklere at de presenterer noe som kommer fra hele gruppen.

Spørsmål 3: Hvis noen, hva er svakhetene (ulempene) for elevene med «Hetlandsmodellen»?

«Flere kokker, jo mere søl»:

En svakhet for elevene, er at de får forskjellige svar fra oss, det blir forvirrende for de. De kan spille oss opp mot hverandre. Den tette relasjonen som skal være så viktig, kan være så som så, vi er ganske fremmede for hverandre.

Å veie fordeler og ulemper opp mot hverandre med tanke på relasjoner og Hetlandsmodellen er ikke lett. Elevene kan søke veiledning hos den læreren de mener de får mest utbytte hos, på den andre siden så blir det for mange elever som blir for anonyme.

Det kan fort bli ansvarsfraskrivelse når tre stykker deler ansvar. Jeg tror ikke tre er et godt gruppetall. Det kan bli litt sånn to mot en. Det å være tre kan være en utfordring, noen har det i seg at de tar mer ansvar. Noen må ha kontroll, og det er som regel en som føler det ekstra ansvaret for å få ting gjort. Det er en stor og viktig jobb, men den blir ikke synliggjort på noen måte. Hvis du er i en triplett som ingen tar den rollen, vil jeg tro at de sliter litt nå på slutten. Har vi vurderingssituasjoner på alle, kan vi sette karakterer, har vi sendt ut varsel til eleven?

Vi har planlagt hvordan vi skal gjøre en økt, men så blir det ikke gjort allikevel. Eller kanskje det var en detalj vi ikke hadde snakket om, og det vil det alltid være. Vi kan diskutere å være så enige som bare det, men gjennom den praktiske gjennomføringen i klasserommet vil det ofte være forskjeller. Dette kan være uheldig for elevene fordi det virker som vi ikke har planlagt, og samarbeidet om undervisningsopplegget.

En elev som satt i naborommet med glassvegger mellom sa forleden; når vi jobbet med den teksten, et dikt, så hadde du teksten oppe på tavlen. Du pekte og strekket under, virket som du bruket mye tid. Hos oss leste læreren bare opp teksten, og snakket rundt den.

Hvordan organiseringen og bytting av rom og elever var et svært aktuelt tema:

Det er litt forskjellig fra triplett til triplett hvordan vi organiserer bytting av elever og rom. Det kommer påtrykk fra ledelsen at elevene skal bytte plasser med jevne mellomrom, og hvordan vi plasserer elevene. Da er det å finne elever som passer

sammen. Hva slags kriterier vi bruker er forskjellig, men som regel er det lærerne i de store fellesfagene som gjør den jobben. Og det er en kjempestor jobb. Vi bruker veldig mye tid på hvor Per og Pål passer inn. Ta hensyn til de som tar «mye plass» og de som er sjenerte. Ta hensyn både til sosiale og faglige ting.

I utgangspunktet er det norsklærerne på vg3 som tar initiativ om å bytte elever. Hører ofte med de andre fellesfagene om det passer å bytte nå. Vi har ikke byttet så ofte, i år to-tre ganger. Først og fremst bytter elevene klasserom. Når det gjelder lærerne så varierer det. Noen ganger har vi vårt faste klasserom, andre ganger har vi stasjonsundervisning, hvor samme læreren er inn alle tre rommene. Ofte har vi åpent i triplettene, at vi har en gjennomgang hver for oss, hvor deretter åpner opp og vi lærere er tilgjengelig i alle rommene. Da kan jeg gå i hele strekket som vi kaller det, og ikke bare oppholde meg i ett rom.

Det er veldig forskjellig når vi bytter rom og elever. Noen ganger har vi fast en gruppe elever i flere uker. Andre ganger går vi forskjellig rom hver gang, fordi jeg har et spesielt tema jeg skal gå gjennom.

Det kan være en utfordring når elevene skal bytte rom og lærer. Det er nok ikke en god nok struktur på dette. Det er ikke alltid det passer like bra for alle fagene. På vg1 er det kontaktlærerne som bestemmer når vi bytter. Det er mye arbeid med logistikken innenfor triplettene, og som av og til ikke har noen hensikt.

Norsklærere skal si når vi skal bytte. Nå må vi bytte – bytter klasserom og hvem de sitter med. Elever fra rom 1 kan bli sittende mens andre til rom 2 og 3 og 4. Noen kan bli sittende i samme rommet hele året. Vi bruker veldig mye tid på å sette sammen gruppene. Når vi bytter i norsk bytter også religion og historie. Kanskje vi kan legge inn bytting i årsplanen.

Hva med relasjonen elev - lærer?:

Den individuelle veiledning er det som presser meg mest nå med tanke på om dette er det beste for eleven. Føler at jeg ikke klarer å jobbe tett nok på enkeltelever. Jeg klarer å veilede de som selv tar initiativ, men ikke så bra til 3-er elevene, som kanskje bare tenker at karakteren 3 er greit for meg

Når jeg setter meg ned ved et 4 eller 6-manns bord, føler jeg det er vanskelig å få til en diskusjon, en god gruppedialog. Ofte ser elevene til den som er den uformelle lederen

rundt bordet. Hvert bord har den flinke til å snakke, kanskje ikke den mest faglige flinke eleven. Også vanskelig å ha individuelle samtaler med elever rundt gruppebordene.

Den tette relasjonen mellom elev og lærer har vi ikke på Hetland. Det synes jeg er feigt at vi ikke kan ta den diskusjonen, fordeler og ulemper med «Hetlandsmodellen» opp mot relasjonen elev lærer. Skal vi få bedre relasjonen elev lærer, må «Hetlandsmodellen» legges på is.

Oppfølging av enkeltelev er den umiddelbare svakheten. Det er større sjanse for at elevene ikke blir fanget opp. Noen av de som går ut i dag, har jeg fulgt i alle tre år, og det er en stor fordel. Målet er at læreren i hvert fall skal følge elevene gjennom vg2 og vg3.

Spørsmål 4: Hvis noen, hva er styrkene (fordelene) for pedagogene med «Hetlandsmodellen»?

Samarbeid er ordet:

Jeg har mange gode erfaringer med å jobbe med modellen. Vi sitter sammen, samarbeider, tenker høyt, jobber mye med å utvikle hverandre, får innspill.

Jeg lærer mye av mine kollegaer. Gir tilbakemeldinger, faglig sett så har jeg god nok kompetanse, men hvordan vi skal gjøre ting og ha en refleksjon rundt det er positivt. Det er også en styrke med karaktersetting, vi deler på det. Ofte er det to og tre lærere som har vurdert en oppgave hvor vi er i tvil om karakteren. Det er lettere i denne modellen, fordi vi har et forpliktende samarbeid.

Man blir veldig god på samarbeid, takle forskjellige typer mennesker. Unik mulighet til å utvikle seg selv som person.

Det er en styrke for meg der hvor det er godt samkjørt team.

Først og fremst er samarbeidet bra når det er personer som trekker i samme retning i tripletten. Stort sett likt elevsyn er en forutsetning for godt samarbeid. Opplevd å jobbe i grupper hvor det er ulikt elevsyn, som fører til mindre og dårligere samarbeid.

Kunnskapsdeling, få fram den tause kunnskapen:

Noen emner er mine kollegaer bedre på enn meg. Da tar de hovedansvaret for det opplegget, mens jeg har hovedansvaret for et annet tema. Da er jeg inne i alle tre

klassene. Vi benytter ofte stasjonsundervisning. Det faglige fellesskapet er også veldig nyttig, både for oss lærere og elevene. Snakke fag sammen. I vg2 har vi vært gode på «bakvendt planlegging». Da kan vi ha stasjonsundervisning, hvor jeg tar ansvar for et tema, og de to andre har vært sitt tema. Da er jeg inne i hvert klasserom og har en presentasjon på 20-40 minutter, før jeg går til neste rom. Slik ruller vi den økten.

Vi sitter og planlegger og diskuterer hvordan vi skal gjennomføre undervisningen og øktene. Vi får en bevisstgjøring av hva vi skal gjøre. Men av og til så blir tiden for kort, kunne nok også ha brukt tiden bedre.

Det som er det sentrale er at vi har gode samtaler og vi utvikler kunnskap sammen. Det stimulerer til utveksling av den kunnskapen vi har. Jeg mener at dette er den største styrken med det vi holder på med. Jeg synes vi har tillitt og respekt til hverandre i tripletten

Det at vi deler taus kunnskap gjennom samarbeidsgruppene er kanskje noe av bonusen med modellen. Vi tar med oss våre erfaringer, vi har vår kunnskap og kompetanse. Vi har jobbet på en annen skole, vi har vært på en konferanse eller kurs. Delingskulturen er nok en ganske åpenbar fordel med modellen.

Spesielt nå i år så har vi i et fag samarbeidsøkt mellom de to ordinære undervisningsøktene, slik at da reflekterer vi over økten som har vært, og planlegger videre for de to neste øktene. Da er vi helt nede på detaljnivå for øktene.

Deling av den tause kunnskapen varierer, men jeg har lært mye av mine kollegaer. Tar erfaringen med hva som var bra og hva som kunne vært gjort bedre. Vi er såpass tett på hverandre, så jeg mener at til en viss grad så gjelder det.

Før en vurderingssituasjon så kan vi sette oss ned å reflektere over om det er et tema eller lignende vi må gå gjennom en gang til. Noe som var vanskelig for elevene.

Vi har et mer løst samarbeid med den andre tripletten. Vi har felles årsplaner, og vi lager felles vurderings situasjoner, slik som større prosjekt og heldagsprøver. Dette fører til at vi har en vis form for prosesser av kommunikasjon som blir innarbeidet i et mer komplekst kunnskapssystem.

Noen ganger tar vi oss god tid til å snakke om opplegget vi har hatt, reflekterer, men bruker lite tid på det. Hvis vi føler at dette fungerte bra eller dårlig, så har vi mulighet til å ta det opp i etterkant av øktene. Og det gjør vi, men det er ikke noen fast rutine på det, formalisert.

Hetlandsmodellen gir rom for at kunnskapen blir personliggjort gjennom erfaring. Jeg lærer jo hele tiden, det blir en utviklingsprosess. Ser at det er andre måter gjøre ting på, vi blir påvirket av hverandre. Jeg setter veldig stor pris på det faglige fellesskapet. Liker å være i et trelærersystem veldig godt.

Hetland har mange gode norsklærere, noen har veldig lang fartstid, noen har holdt på noen år, og andre er helt ferske. Det å komme ny inn på Hetland tror jeg er en fordel. I stedet for å få en lærebok, og her er pensum, nå må du bare gå inn å undervise så godt du kan. Her kommer du inn i et fellesskap, og det er veldig lærerikt.

Mener vi er veldig gode til å fordele byrder, stoler på hverandre. Vi lager felles planer, og prøver å følge de. Erfaringer fra i år bør kunne følges neste år, men da er jeg gjerne sammen med andre. Godt planlagte og koordinerte økter, når vi er tre så må det bli variasjon. Vanskelig å gjøre noe 100 % likt.

Spørsmål 5: Hvis noen, hva er svakhetene (ulempene) for pedagogene med «Hetlandsmodellen»?

Ting tar tid:

En av de store svakhetene at det tar mye tid og det er krevende. Jeg har tre-fire timer i uken som er planleggingsøkter med mine kollegaer. Det er en krevende prosess, som vi i utgangspunktet burde brukt lenger tid på. Ingen ekstra ressurs eller mindre undervisningstid fordi jeg er med i så mange tripler. Jeg har flere fag som har få timer, så det blir veldig mye å planlegge fra time til time.

Det som er negativt er at det tar mye tid. Krever mye presisjon i hva vi har blitt enig om. Det er ikke lett å være samstemte, selv om vi snakker om det samme.

Vi bruker mye tid, kanskje vi kunne ha brukt tiden bedre til noe annet. Med at alt er planlagt skaper det lite rom til fleksibilitet og plutselige individuelle tilpasninger. Vi er så styrt av det vi har bestemt, og må følge det. Det er stor variasjon i hvor langt vi planlegger, noen ganger for flere uker, andre ganger kanskje bare for en uke. Det er dilemma med å jobbe i triplett for det er en stor skute å føre, tilpasningen i planene er verre å få til.

Når vi kommer mer ned på de konkrete læreplanmålene bruker vi mye tid på. Ting skal legges ut på It's Learning, bruke planleggeren, vi skal lage lister, gruppearbeid og

hvordan fordeler vi gruppene. Hvem starter opp med tanke på klasseledelse? Hvem starter opp i rom 1, 2 og 3? Mange praktiske ting som må være på plass. Noen ganger har vi avtalt og planlagt dette i forkant, andre ganger avtaler vi bare i gangene på vei til undervisningen til hvilket rom vi skal gå til.

Går veldig mye tid til samarbeid. Ikke alltid stoffet blir mitt. Jeg får et opplegg fra en annen lærer, og blir ikke så engasjert fordi det ikke er jeg som har laget det. Kjemien mellom lærerne er også meget viktig.

Forarbeidet tar klart mest tid, når vi må stikke våre hoder sammen, diskutere, vite at vi snakker om disse samme tingene. Bli enige om hva vi egentlig snakker om. Så skal alt planlegges konkret hva vi skal gjøre i øktene, kanskje noen må gå noen runder med seg selv. Det tar tid. Når vi har kommet så langt at jeg kan gå til timen, så er det en befrielse.

Noen mente at de store elevmassene er krevende:

Utfordringer med store elevmasser, mange elever å forholde seg til, og det kan bli litt trangt i rommene. Spesielt disse seksmanskordene er det ikke mange som er så veldig begeistret for.

Det er litt både og å jobbe på denne måten. Spesielt nå på våren kjenner jeg meg mer sliten enn f.eks. i høst. En annen viktig ting, hvor tett kommer vi på elevene? Klarer vi å følge en elevs utvikling. Spesielt i norsk som er et stort og omfattende fag.

Det er utfordrende å forholde seg til 84 elever. Var de tilstede i økten i dag, eller ikke. Det er praktisk vanskelig å forholde seg til så mange elever. Få fulgt de tett nok opp, veilede de slik at de føler at de mestrer faget. Øke læringsutbytte til elevene.

Når det gjelder vurderingssituasjoner er det også mye å tenke på. Hvis noen ikke møter, hvem skal følge dette opp, når kan vi kalle inn vedkommende til ny prøve. Noen må ta ansvar.

Hvor strenge skal vi være på regler og frister? Noen kan si kl 2 og da er det kl 2. Andre igjen kan si at de kan levere i løpet av dagen. Hvor detaljert skal vi planlegge, noen vil ha antall minutter for hvert gjøremål i økten. Andre igjen bare i løpet av økten skal jeg gå gjennom dette. Ofte kan det være slik at vi gjør det litt slik som jeg vil selv. Dette synes nok elevene er urettferdig. Hadde det vært seks klasser, så ville kanskje det ha vært enda mer forskjell mellom klassene og elevene.

Det kan være krevende å arbeide i team:

Vi skal jo kunne jobbe med hvem som helst. Det er fagene vi samarbeider om, men utfordringen er at når vi jobber så tett som vi gjør at personlighet og pedagogisk plattform er viktig. Kanskje du ikke trenger så veldig detaljplanlegging, men det ønsker jeg. Noen er helt ferske i lærerrollen, andre har lang fartstid. Det ligger mange utfordringer i selve samarbeidet.

Det kan hende at vi bruker masse tid på ingen ting. Vi lander ikke noe. Kan ha brukt 80 minutter, og vi har ikke kommet noe lenger enn når vi startet. Ikke bestandig de 80 minuttene er nok til å planlegge, og da må vi finne andre tidspunkt.

Vi er faglærere som følger fagene, ikke som på ungdomsskolen. Da jeg var lærer på ungdomsskolen var teamene mer undervisningsteam. På videregående skole er hverdagen mer innfløkt og komplisert.

Utmattende for meg som lærer, slitsomt å forholde seg til to andre, krevende. Ordentlig slitsom til tider.

Spørsmål 6: Mener du at «Hetlandsmodellen» fører til økt læringsutbytte for elevene?

Tvilende:

Jeg vet faktisk ikke om denne modellen fører til økt læringsutbytte og bedre karakterer. Nå i denne stressmåneden mai vil jeg si nei. Vi kan ikke vite det. Når elevene har et høyt inntak på karakterene fra ungdomsskolen, snitt på 4.6 – 4.7, så går de ut nå i tredje med 3 i norsk. Hadde de jobbet annerledes, hvordan ville da resultatet blitt? Jeg kan heller ikke se ut fra elevundersøkelsen at modellen gir elevene bedre læringsutbytte.

Hadde jeg hatt de i mitt lukkede rom med 28 elever, hadde de fått bedre karakterer, jeg vet ikke. Ser ikke hvordan jeg kan måle det. Videre kjenner jeg ikke elevene godt nok. Det er en formidabel jobb å bli kjent med de. Noen blir bare et navn.

Det så mange faktorer som spiller inn. Helt umulig for meg å svare på.

Økt læringsutbytte? Tror ikke det. Jeg har ikke sett noen bedring.

Når deg gjelder bordplasseringen i rommet så lurer jeg veldig på om det er med på å øke læringsutbytte. I flere tilfeller er det positivt at de sitter i grupper, i andre

sammenhenger skulle jeg ønske at de satt annerledes. Det går bort en del tid i de gruppene i tull og vas. De skal sitte i grupper, det er den grunnleggende pedagogiske plattformen til modellen.

En som så litt annerledes på det:

Jeg mener at elevene får større læringsutbytte, fordi vi får større spennvidde. Vi kan kvalitetssikre hverandre, vi arbeider sammen og kontrollerer hverandre. Vi kan spille på hverandre.

5 Drøfting

Formålet med studien var å undersøke om «Hetlandsmodellen» gir økt læringsutbytte for elevene. I denne delen av oppgaven vil jeg fremlegge en analyse av mine funn. I sammenheng med dette blir datamaterialet drøftet opp mot det teoretiske rammeverk benyttet i oppgaven. Jeg benyttet meg av metodetriangulering, hvor jeg innhentet sekundær data, og kvalitative undersøkelser gjennom intervju med 5 lærere, og gruppeintervju med 5 elever. Jeg presenterer derfor analyse og drøfting av min funn i tre underpunkter.

5.1 Drøfting av kvantitative funn

I kapittel 4.1.1 presenterte jeg data over karakterpoengsum fra ungdomskolen for opptak til videregående skole i Rogaland fylke, studiespesialiserende. Samtidig hadde jeg i kapittel 4.1.2 hentet inn data fra eksamensresultatene for fagene; Norsk hovedmål (NH), norsk sidemål (NS) på Vg3, samt matematikk 1T (teoretisk) og matematikk 1P (praktisk) for Vg1. Dataene fra begge disse eksterne kildene, sammenlignet jeg for Rogaland fylke, opp imot Hetland, for elever på studiestudiespesialiserende.

For å få en riktig forståelse av eksamenskarakterene, må disse sammenlignes med karakterene til det de samme elevene ved inntak. Derfor sammenlignet jeg hva elevene har ved f.eks. skolestart august 2011, med avgangselevne på Vg3 juni 2013 i fagene norsk hovedmål og norsk sidemål. Tilsvarende for elever med skolestart august 2013, med elever ferdig med Vg1 juni 2014 for fagene matematikk 1T og 1P. I min analyse valgte jeg å drøfte nærmere fagene norsk hovedmål (NH), og matematikk 1T.

På Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram skal alle elever opp til obligatorisk skriftlig eksamen i norsk hovedmål eller samisk som førstespråk. Det falt da naturlig å legge hovedvekt på dette faget i analysen av sekundærundersøkelsen. I tillegg tok jeg for meg funnene for matematikk 1T på Vg1. På Vg1 studieforbereidende utdanningsprogram, skal ca. 20 % av elevene trekkes ut til eksamen i ett fag, skriftlig, muntlig eller muntlig-praktisk. En mulig feilkilde kan være at noen elever bytter skole mellom Vg1 og Vg2. For Hetland sin del varierer dette i antall, men tallene har ifølge YOU-rådgiver på skolen, ligget på ca. 20 elever hvert år. Disse endringene ble det ikke tatt hensyn til i tallgrunnlaget og analysen.

Karaktergrunnlag inn - eksamensresultat ut for NH				
Skoleår	Hetland	Hetland	Rogaland	Rogaland
Inntak	Inntak	NH	Inntak	NH
2014/2015	46,0		45,2	
2013/2014	46,4		45,3	
2012/2013	46,8	3,8	45,3	3,6
2011/2012	46,3	3,5	45,0	3,4
2010/2011	47,4	3,6	45,1	3,5
2009/2010	44,9	3,3	45,1	3,3
2008/2009	43,9	3,2	45,6	3,4

Tabell nr.9 – karaktergrunnlag inn – eksamensresultat ut norsk hovedmål

I tabellen over sammenligner jeg tall for Hetland, med tall for Rogaland fylke i norsk hovedmål (NH). Tallene i tabellen gir en indikasjon på desto høyere karakterene på inntaket er, desto bedre vil eksamensresultatet bli. Men det gir ikke noe entydig svar. Ved inntak skoleåret 2010/2011 har Hetland det høyeste gjennomsnittet på karakterene i denne tabellen, 47,4. Eksamensresultatene for avgangselevne tre år senere viser et snitt på 3,6. Dette kullet var det første som gjennomførte tre år med den nye modellen. Tilsvarende tall for elevene i Rogaland fylke viste et inntak på 45,1, og et eksamensresultat på 3,5. Ut i fra dette elevkullet, kan jeg ikke trekke den konklusjonen at «Hetlandsmodellen» fører til økt læringsutbytte for elevene. Samtidig kan det være flere faktorer som har påvirket disse tallene. En ny modell med ny organisering og pedagogisk plattform. Det kan ta tid å tilpasse seg og finne gode rutiner. Det kan være en stor overgang for mange, å gå fra de tradisjonelle «Magic numbers», til et trippeltsamarbeid. For enkelte kan det være vanskelig å tilpasse seg de nye rammebetingelsene, og helt se nytteverdien av modellen.

Imidlertid viser tabellen at etter Hetland flyttet tilbake til opprinnelig skole i 2010, har eksamensresultat i norsk hovedmål (NH), ligget noe over tallene for fylket. Nå ligger også tallene for Hetland inne blant tallene for fylket, men da søkertallene til studieforbereende ligger på ca. 2500 for de siste årene, så vil jeg mene at Hetland sine ca. 180 elever ikke vil gjøre utslag på tallene som vil påvirke resultatene.

Karaktergrunnlag inn - eksamensresultat ut for 1T				
Skoleår	Hetland	Hetland	Rogaland	Rogaland
Inntak	Inntak	1T	Inntak	1T
2014/2015	46,0		45,2	
2013/2014	46,4	3,7	45,3	3,8
2012/2013	46,8	4,2	45,3	3,6
2011/2010	46,3	3,7	45,0	3,3
2010/2009	47,4	3,2	45,1	3,1

Tabell nr. 10 – karaktergrunnlag inn – eksamensresultat ut 1T

Tallene i tabellen over, hvor jeg sammenligner faget matematikk 1T, bekrefter mer eller mindre mine funn for norsk hovedmål. Spesielt det første året på Hetland underbygger mine antakelser om utfordringene ved oppstart, og det første skoleåret i den nye modellen. Videre kan jeg se fra tallene at det er større variasjoner fra år til år, også variasjoner mellom Hetland og Rogaland fylke. En viktig årsak kan være at det er færre elever som blir trukket ut til eksamen. Tallene for dette faget gir derfor dårlig validitet og reliabilitet, men det kan allikevel være med på å underbygge de større linjene i faget norsk hovedmål.

Tabell trivsel (T) og motivasjon (M) - tall i prosent					
	T+ og M+	T+ og M-	T- og M+	T- og M-	Origo
Hetland	44,1	34,3	3,7	11,4	6,4
Rogaland	44,5	26,7	7,7	15,4	5,7

Tabell nr. 11 – trivsel og motivasjon, alle tall i %

I kapittel 4.1.3 så jeg på variablene trivsel og motivasjon hentet fra elevundersøkelsen høsten 2015. Tallene fra 2007 til 2016 for variabelen motivasjon lå mellom 3,7 og 4,0 for både Hetland og fylket. For variabelen sosial trivsel lå tallene mellom 4,3 og 4,5 i den samme perioden. Funnene viste at trivselen ligger jevnt over høyere i score, enn motivasjonen. Det gjaldt både for Hetland og for fylket generelt. Det som er et vesentlig

trekk er at hverken motivasjon eller trivsel på Hetland har endret seg når jeg sammenligner før og etter innføring av «Hetlandsmodellen».

I tabellen over har jeg sammenlignet Hetland med Rogaland fylke. Alle tall er i prosent. T+ og M+ betyr at elevene både trives og er motiverte. Her viser tallene en marginal forskjell. Derimot er det en vis forskjell i kategorien trivsel og ikke motivasjon, 34,3 % på Hetland, og 26,7 % i fylket. Det gir totalt 78,8 % av elevene som trives på Hetland og 71,2 % av blant de studiespesialiserende elevene i fylket trives. Videre så kan jeg lese ut av tabellen at 45,7 % av elevene i en eller annen form ikke er motiverte. Tilsvarende tall for fylket er 42,1 %.

I kapittel 4.1.4 så jeg på personalundersøkelsen for 2016. Undersøkelsen besto av 29 variabler, og hver av de 29 variablene delt inn i tre kategorier; grønn, gul og rød. Grønn indikerer over middels, gul er middels, og rød er under middels. Fra undersøkelsen i 2015 hadde 15 variabler en positiv utvikling, 12 punkter hadde samme resultat. 8 av disse var grønn begge årene. 4 variabler var gul. En variabel gikk fra gul til rød. Dette viste en positiv utviklingen fra 2015 til 2016. Svakheten med denne undersøkelsen er at den blir for begrenset i tid, den burde gå lenger tilbake i tid. Det ville vært interessant å se lenger tilbake for å få en bedre oversikt over utviklingen. Var 2015 et veldig svakt og spesielt år, eller?

5.2 Drøfting av kvalitative funn – intervju med lærere

Analysen av spørsmålene og intervjuene med lærerne tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver skissert i kapittel 2.3 og kapittel 2.4.

Spørsmål 1: Hva forstår du med modellen, og mener du det har vært noen utvikling etter oppstart av modellen?

Alle 5 lærerne som ble intervjuet trakk fram samarbeid som den viktigste faktoren i «Hetlandsmodellen». Da tenkte de først og fremst samarbeid mellom lærerne i triplettene. Gjennom mine intervju med informantene kan det virke som de unge og minst erfarne lærerne trekker fram samarbeid som ekstra viktig, mer enn de erfarne lærerne. Tre utsagn som underbygger dette:

«Med Hetlandsmodellen tenker jeg først og fremst på det faglige fellesskapet med mine kollegaer. Samarbeidet og hva det gir.»

«Før Hetland jobbet jeg to år på annen skole, hvor jeg følte meg isolert. Kjekke kollegaer, men lite eller ingen samarbeid.»

«Jeg visste hva jeg gikk til når jeg begynte på Hetland. Jeg liker samarbeid, derfor sa jeg ja til å begynne her. Å komme til Hetland, hevet meg som lærer. Være i et klasserom å observere en annen som underviser er veldig viktig, åpenhet er verdifullt. I auditoriet følger jeg med på undervisningen/forelesningen til andre. Refleksjon ved andres og egen undervisning er veldig viktig for meg.»

I kapittel 1.6 presenterte jeg flere styringsdokumenter som omhandler skolen som en lærende organisasjon. Tre utdrag fra disse dokumentene som tok for seg viktigheten av samarbeid:

- *«Skolen må sette søkelyset på personalets læring og ikke bare elevenes læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov».*
- *«Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø».*
- *«Skolen skal bli en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid».*

I kapittel 2.3 gikk jeg nærmere inn på det sosiokulturelle perspektivet. Vygotsky hevdet at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, og at det alltid har vært praksisfellesskap mellom mennesker som har vært vesentlige for deres læring og utvikling. Begrep som lærende organisasjoner, kunnskapsdeling, praksisfellesskap, kollegabasert vurdering og skolebasert kompetanseutvikling blir satt mer og mer i fokus. Teorien, ønsket fra styrende myndigheter og uttalelser fra informantene i min studie, trekker i samme retning. «Hetlandsmodellen» legger forholdene til rette for at dette kan oppfylles.

En informant sa at observasjon av kollegaer og refleksjon over egen og andres undervisning var viktig, og at åpenhet var vesentlig. I kapittel 1.7 presenterte jeg «Lesson Study», en metode der lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre. Observasjon er en viktig del i denne modellen. Gjennom mine intervjuer, kan jeg ikke se at fokus på kollegabasert vurdering og observasjon er satt i system. Her kan og bør det være et forbedringspotensialet.

Den største utfordringen med modellen de første årene var 3 lærere på 4 klasserom, noe som sitatene under viser.

«Den største forandringen, og forbedringen, gjennom mine år, er at vi har gått bort fra fire rom til tre. Det er jo en forbedring med at det er en lærer på hvert rom, på den andre siden er det flere elever i hvert rom.»

«Ved oppstarten var det fire rom med tre lærere. Vi brukte mye tid på logistikken med å gå gjennom undervisningen når det var tre lærere på fire rom. Det fjerde rommet er nå et avlastningsrom. Nå skal jeg forholde meg til ett rom og alle elevene har en lærer ved oppstart av økten. Dette er en radikal og positiv endring.»

Alle lærerne sier at å gå fra 4 til 3 rom var en vesentlig positiv utvikling. I kapittel 5.1 analyserte jeg bl.a. karaktergrunnlag inn og eksamensresultat ut. En årsak til at eksamensresultatene var svake i forhold til inntaket det første året modellen var i bruk, kan være hvordan tripllettene var organisert de første årene.

Spørsmål 2: Hvis noen, hva er styrkene (fordelene) for elevene med «Hetlandsmodellen»?

Alle fem informantene mente at den største fordel for elevene var at tre lærere samarbeidet om det pedagogiske opplegget noe som sitatene under forteller:

«For elevene kan det være en styrke at vi er tre lærere, da kan de få tre vinklinger på faget, at de vet at vi tre står sammen om dette.»

«Lærerne gir mye av seg selv. Tror at det faglige blir styrket gjennom samarbeid, det faglige nivået blir styrket. Mye faglige diskusjoner, som igjen vil gagne elevene.»

Jeg vil belyse dette spørsmålet med en teori av Wenger (2004). På side 15 nevner jeg Wenger som har utviklet en modell/teori med fire viktige læringskomponenter; mening, praksis, fellesskap og identitet. Gjennom læring endres vi, og utvikler ny identitet knyttet til det vi gjør innenfor rammen av praksisfellesskapet. I et praksisfellesskap vil det mellom medlemmene være en kontinuerlig forhandlingsprosess for å komme fram til felles mening. En informant uttalte følgende:

«Nå har jeg jobbet i tripletter i mange år. Jeg tar med den erfaringen med meg videre til neste år. I fjor gjorde vi det sånn, det fungerte veldig bra. Eller, i fjor fungerte dette

ikke. Vi kan gjøre en vri på det, eller tilpasse det. På den måten har vi nok utviklet mange gode konsepter og undervisningsopplegg opp gjennom årene.»

Felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte handlingen, forklarer Wenger som praksisen. Som en informant utalte:

«Gjennom diskusjon og planlegging har vi kommet fram til et godt pedagogisk opplegg og løsning.»

I følge Wenger fører den praksisen som finner sted til læring. Det innebærer også å reflektere over egen og andres atferd og handlinger i undervisningen. Som nevnt tidligere så kan jeg ikke ut i fra mine funn, si at slik samarbeidet nå er i tripllettene, blir dette satt i system og er en vesentlig del av triplettsamarbeidet.

Fellesskap handler om de sosiale strukturene i praksisfellesskapet. Hvordan hver enkelt deltager føler seg viktig og verdifull, og at hver enkelt sine synspunkter og erfaringer blir tatt seriøst. To informanter uttalte:

«Det som er det sentrale er at vi har gode samtaler og vi utvikler kunnskap sammen. Det stimulerer til utveksling av den kunnskapen vi har. Jeg mener at dette er den største styrken med det vi holder på med. Jeg synes vi har tillitt og respekt til hverandre i tripletten.»

«Mener vi er veldig gode til å fordele byrder, stoler på hverandre.»

Identitet skapes gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Gjennom læringen endres vi, og utvikler ny identitet knyttet til et vi gjør innenfor rammen av praksisfellesskapet. Sitat fra en informant:

«Hetlandsmodellen gir rom for at kunnskapen blir personliggjort gjennom erfaring. Jeg lærer jo hele tiden, det blir en utviklingsprosess. Ser at det er andre måter gjøre ting på, vi blir påvirket av hverandre. Jeg setter veldig stor pris på det faglige fellesskapet. Liker å være i et trelærersystem veldig godt.»

I følge Wenger utgjør felles virksomhet, gjensidig engasjement, og et felles repertoar tre dimensjoner som er essensen i praksisfellesskapet. Praksisfellesskapet skaper relasjoner av gjensidig ansvarlighet, som igjen blir integrert del av praksis. Sett ut ifra Wenger sine fire læringskomponenter, bør den delen av praksisen som går på refleksjon over egen og andres atferd og handlinger i undervisningen bli styrket for å styrke praksisfellesskapet.

Spørsmål 3: Hvis noen, hva er svakhetene (ulempene) for elevene med «Hetlandsmodellen»?

Alle 5 informantene trakk fram to ulemper sett fra en elevs synspunkt. Flere lærere å forholde seg til, som igjen påvirker relasjonen elev – lærer, og problematikken rundt når elevene skal bytte plass, rom og lærer. Dette var også noe elevene var veldig opptatt av. Derfor vil jeg komme tilbake til denne problemstillingen i kapittel 5.3, hvor jeg drøfter funnene fra elevene. Tar allikevel med noen interessante sitater fra lærerne:

«En svakhet for elevene, er at de får forskjellige svar fra oss, det blir forvirrende for de.»

«Den tette relasjonen som skal være så viktig, kan være så som så, vi er ganske fremmede for hverandre.»

«Oppfølging av enkeltelev er den umiddelbare svakheten. Det er større sjanse for at elevene ikke blir fanget opp.»

«Det kan fort bli ansvarsfraskrivelse når tre stykker deler ansvar.»

«Det er veldig forskjellig når vi bytter rom og elever. Noen ganger har vi fast en gruppe elever i flere uker. Andre ganger går vi forskjellig rom hver gang, fordi jeg har et spesielt tema jeg skal gå gjennom.»

«Det kan være en utfordring når elevene skal bytte rom og lærer. Det er nok ikke en god nok struktur på dette. Det er ikke alltid det passer like bra for alle fagene.»

Etter samtaler med lærere, også elever som jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel, kan en tanke være at elevene sitter i det samme rommet gjennom hele skoleåret. I mine funn kan jeg ikke se noen gevinst i at elevene bytter rom. Elevene bytter plasser internt i det rommet de sitter, dette bør skje samtidig i alle 3 rommene, og samtidig i alle fellesfagene. Det bør gjøres etter en bestemt plan, et eksempel kan være at dette legges inn i årsplanene for fagene.

Hver lærer har sitt primærrom og faggruppe, men læreren bør rullere, hospitere i de andre rommene. F.eks. ved stasjonsundervisning har dette vist seg som en positiv erfaring både for lærere og elever. Fortsatt kan veiledning foregå på tvers av klassene, da tripllettene åpnes opp og lærerne kan vandre i hele «strekket». Faggruppene ble innført for en tid tilbake, og disse bør videreføres. Samtidig bør lærerne fortsette med å

rette prøver til elever som tilhører i de to andre rommene, slik at kvalitetssikringen av vurderingsarbeidet opprettholdes.

Spørsmål 4: Hvis noen, hva er styrkene (fordelene) for pedagogene med «Hetlandsmodellen»?

Jeg vil benytte SEKI-modellen når jeg drøfter dette spørsmålet. Viser til teorien i kapittel 2.4.

Slik jeg tolker sosialisering er hvordan lærerne i tripllettene deler erfaringer fra egen praksis, tanker og synspunkter. Taus kunnskap deles gjennom samhandling i praksis, og resultatet blir delt kunnskap. To sitat som følger opp sosialiseringstanken:

«Jeg har mange gode erfaringer med å jobbe med modellen. Vi sitter sammen, samarbeider, tenker høyt, jobber mye med å utvikle hverandre, får innspill.»

«Jeg lærer mye av mine kollegaer.»

Derimot så var det også følgende kommentarer:

«Vi har planlagt hvordan vi skal gjøre en økt, men så blir det ikke gjort allikevel. Eller kanskje det var en detalj vi ikke hadde snakket om, og det vil det alltid være. Vi kan diskutere å være så enige som bare det, men gjennom den praktiske gjennomføringen i klasserommet vil det ofte være forskjeller.»

«Noen må ha kontroll, og det er som regel en som føler det ekstra ansvaret for å få ting gjort. Det er en stor og viktig jobb, men den blir ikke synliggjort på noen måte. Hvis du er i en triplett som ingen tar den rollen, vil jeg tro at de sliter litt nå på slutten.»

«En elev som satt i naborommet med glassvegger mellom sa forleden; når vi jobbet med den teksten, et dikt, så hadde du teksten oppe på tavlen. Du pekte og strekket under, virket som du bruket mye tid. Hos oss leste læreren bare opp teksten, og snakket rundt den.»

Slik jeg kan tolke intervjuene med lærerne, så foregår det en sosialiseringsprosess i tripllettene. Erfaringer blir delt og diskutert. Spesielt de minst erfarne, setter stor pris på triplettsamarbeidet, og mener de lærer mye av sine mer erfarne kollegaer. Det som også kommer fram er at det ikke alltid er alle som følger opp det som er blitt avtalt. Dette fører igjen til frustrasjon blant de andre i tripletten, og også for elevene som får dette med seg.

Eksternalisering forstår jeg som en prosess for å oversette taus kunnskap gjennom dialog og refleksjon slik at den kan blir tilgjengelig for andre.

«Det som er det sentrale er at vi har gode samtaler og vi utvikler kunnskap sammen. Det stimulerer til utveksling av den kunnskapen vi har. Jeg mener at dette er den største styrken med det vi holder på med. Jeg synes vi har tillitt og respekt til hverandre i tripletten.»

«Gir tilbakemeldinger, faglig sett så har jeg god nok kompetanse, men hvordan vi skal gjøre ting og ha en refleksjon rundt det er positivt.»

«Det kan hende at vi bruker masse tid på ingen ting. Vi lander ikke noe. Kan ha brukt 80 minutter, og vi har ikke kommet noe lenger enn når vi startet.»

Flere av informantene mener at samarbeidsmøtene er en arena for å utveksle erfaringer. De har gode samtaler og har tillitt og respekt til hverandre. Gjennom samtalene kom det også fram at enkelte av samarbeidsmøtene stort sett var bortkastet tid. Noen kom veldig godt forberedt til møtene, mens andre bare kom. Dette skaper en vis frustrasjon. En annen faktor som ble nevnt er at mye av møtetiden går til detaljplanlegging. Enkelte lærere vil ha mest mulig detaljstyrt økt, mens andre bare ønsker å diskutere hva som skal gås gjennom i økten.

Med kombinerings forstår jeg er prosesser av kommunikasjon og systematisering, der begrepene innarbeides og sammenstilles. Finne det beste fra hver av lærerne i tripletten.

«Det at vi deler taus kunnskap gjennom samarbeidsgruppene er kanskje noe av bonusen med modellen. Vi tar med oss våre erfaringer, vi har vår kunnskap og kompetanse. Vi har jobbet på en annen skole, vi har vært på en konferanse eller kurs. Delingskulturen er nok en ganske åpenbar fordel med modellen.»

«Vi sitter og planlegger og diskuterer hvordan vi skal gjennomføre undervisningen og øktene. Vi får en bevisstgjøring av hva vi skal gjøre. Men av og til så blir tiden for kort, kunne nok også ha brukt tiden bedre.»

Her mener jeg det er forskjell i synet på om du er en erfaren eller uerfaren lærer. Min erfaring fra intervjuene er at de uerfarne er mer tilbøyelig, har et sterkere ønske og behov for erfaringsutveksling. Gjennom intervjuene kommer det også fram at tiden blir stort sett brukt til å se framover i tiden, planlegge for de neste øktene.

Begrepet internalisering mener jeg betyr å at kunnskapen blir personliggjort gjennom erfaring. Kunnskapen blir gjort til praktisk kunnskap gjennom «learning by doing».

«Hetlandsmodellen gir rom for at kunnskapen blir personliggjort gjennom erfaring. Jeg lærer jo hele tiden, det blir en utviklingsprosess. Ser at det er andre måter gjøre ting på, vi blir påvirket av hverandre. Jeg setter veldig stor pris på det faglige fellesskapet. Liker å være i et trelærersystem veldig godt.»

«Deling av den tause kunnskapen varierer, men jeg har lært mye av mine kollegaer. Tar erfaringen med hva som var bra og hva som kunne vært gjort bedre. Vi er såpass tett på hverandre, så jeg mener at til en viss grad så gjelder det.»

«Hetland har mange gode norsklærere, noen har veldig lang fartstid, noen har holdt på noen år, og andre er helt ferske. Det å komme ny inn på Hetland tror jeg er en fordel. I stedet for å få en lærebok, og her er pensum, nå må du bare gå inn å undervise så godt du kan. Her kommer du inn i et fellesskap, og det er veldig lærerikt.»

I min undersøkelse sier alle informantene at samarbeidet i tripllettene har medført at de har utviklet ny forståelse, og at de lærer av hverandre. Tidsfaktoren blir nevnt som en hemmende faktor.

Sett i fra mitt ståsted blir SEKI-modellen til dels fulgt. Samarbeidet ligger i bunn. Analysen viser at det foreligger dialog og kunnskapsdeling i tripllettene. Utfordringen og potensialet til forbedring er å sette av mer tid, og formalisere refleksjonen av undervisningen. I kapittel 1.7 viste jeg til et prosjekt utført av to skoler på Bømlo, hvor de gjennom metoden «Lesson Study» ville se kritisk på eget arbeid og lære mer i fellesskap. En av de viktigste erfaringene fra dette prosjektet og som de har utviklet kompetanse på, var observasjon. Observerte elever i fellesskap og drøftet disse observasjonene. Ut i fra min undersøkelse så er en av faktorene i modellen som skal være med på dele kunnskap og gjøre Hetland til en kunnskapsorganisasjon, delvis fraværende. Dette kan være hemmende for å nå målsetningen med «Hetlandsmodellen», gi elevene økt læringsutbytte. Som en av informantene uttalte:

«Noen ganger tar vi oss god tid til å snakke om opplegget vi har hatt, reflekterer, men bruker lite tid på det. Hvis vi føler at dette fungerte bra eller dårlig, så har vi mulighet til å ta det opp i etterkant av øktene. Og det gjør vi, men det er ikke noen fast rutine på det, formalisert.»

Spørsmål 5: Hvis noen, hva er svakhetene (ulempene) for pedagogene med «Hetlandsmodellen»?

På dette spørsmålet var alle 5 informantene samstemte i to faktorer: tidsfaktoren og de store elevgruppene. Først noen utsagn som viser svar angående tiden:

«En av de store svakhetene at det tar mye tid og det er krevende. Jeg har tre-fire timer i uken som er planleggingsøkter med mine kollegaer. Det er en krevende prosess, som vi i utgangspunktet burde brukt lenger tid på.»

«Det som er negativt er at det tar mye tid. Krever mye presisjon i hva vi har blitt enig om. Det er ikke lett å være samstemte, selv om vi snakker om det samme.»

«Vi bruker mye tid, kanskje vi kunne ha brukt tiden bedre til noe annet. Med at alt er planlagt skaper det lite rom til fleksibilitet og plutselige individuelle tilpasninger.»

«Går veldig mye tid til samarbeid. Ikke alltid stoffet blir mitt. Jeg får et opplegg fra en annen lærer, og blir ikke så engasjert fordi det ikke er jeg som har laget det.»

«Det kan hende at vi bruker masse tid på ingen ting. Vi lander ikke noe. Kan ha brukt 80 minutter, og vi har ikke kommet noe lenger enn når vi startet. Ikke bestandig de 80 minuttene er nok til å planlegge, og da må vi finne andre tidspunkt.»

Tilstedeværelsen for lærere i en 100% stilling på Hetland er 29 timer. Herav utgjør undervisningstiden ca. 17-18 timer. I tillegg har lærerne to studieøkter á 80 minutter som er satt av til veiledning. Resten av tiden blir bl.a. brukt til elevsamtaler og elevoppfølging, individuelt arbeid og samarbeidstid. Som det kommer fram av utsagnene over, så mener lærerne at det går mye tid, og ofte for mye tid, til samarbeid. Hver triplett setter av en samarbeidsøkt i uken. Det enkelte etterspør er en strammere og bedre organisering av samarbeidsmøtene. En tanke kan være ha en fast struktur, agenda på møtene. En ordstyrer og referat fra møtene. Et viktig moment som bør være en del av strukturen er bedre refleksjon over øktene som har vært

Noen uttalelser på de store elevgruppene.

«Utfordringer med store elevmasser, mange elever å forholde seg til, og det kan bli litt trangt i rommene. Spesielt disse seksmansbordene er det ikke mange som er så veldig begeistret for.»

«Det er litt både og å jobbe på denne måten. Spesielt nå på våren kjenner jeg meg mer sliten enn f.eks. i høst. En annen viktig ting, hvor tett kommer vi på elevene? Klarer vi å følge en elevs utvikling. Spesielt i norsk som er et stort og omfattende fag.»

«Det er utfordrende å forholde seg til 84 elever. Var de tilstede i økten i dag, eller ikke. Det er praktisk vanskelig å forholde seg til så mange elever. Få fulgt de tett nok opp, veilede de slik at de føler at de mestrer faget. Øke læringsutbytte til elevene.»

«Når det gjelder vurderingssituasjoner er det også mye å tenke på. Hvis noen ikke møter, hvem skal følge dette opp, når kan vi kalle inn vedkommende til ny prøve. Noen må ta ansvar.»

«Utmattende for meg som lærer, slitsomt å forholde seg til to andre, krevende. Ordentlig slitsom til tider.»

«Hetlandsmodellen» er bygget opp rundt storklasser, tripler. Alle informantene ser på store elevgrupper å forholde seg til som krevende, slitsomt og veldig omfattende. Vurderingssituasjoner, følge opp hver enkelt elev, samtidig skal hver enkelt lærer forholde seg til to andre kollegaer. Hvordan komme lærerne i møte, uten å gå bort i fra modellen? I kapittel 6 konklusjonen, har jeg gitt noen anbefalinger som kan være en løsning.

Spørsmål 6: Mener du at «Hetlandsmodellen» fører til økt læringsutbytte for elevene?

Tvilende:

«Jeg vet faktisk ikke om denne modellen fører til økt læringsutbytte og bedre karakterer. Nå i denne stressmånedet mai vil jeg si nei. Vi kan ikke vite det. Når elevene har et høyt inntak på karakterene fra ungdomsskolen, snitt på 4.6 – 4.7, så går de ut nå i tredje med 3 i norsk. Hadde de jobbet annerledes, hvordan ville da resultatet blitt? Jeg kan heller ikke se ut fra elevundersøkelsen at modellen gir elevene bedre læringsutbytte.»

«Hadde jeg hatt de i mitt lukkede rom med 28 elever, hadde de fått bedre karakterer, jeg vet ikke. Ser ikke hvordan jeg kan måle det. Videre kjenner jeg ikke elevene godt nok. Det er en formidabel jobb å bli kjent med de. Noen blir bare et navn.»

«Det så mange faktorer som spiller inn. Helt umulig for meg å svare på.»

«Økt læringsutbytte? Tror ikke det. Jeg har ikke sett noen bedring.»

«Når deg gjelder bordplasseringen i rommet så lurte jeg veldig på om det er med på å øke læringsutbytte. I flere tilfeller er det positivt at de sitter i grupper, i andre sammenhenger skulle jeg ønske at de satt annerledes. Det går bort en del tid i de gruppene i tull og vas. De skal sitte i grupper, det er den grunnleggende pedagogiske plattformen til modellen.»

En som så litt annerledes på det:

«Jeg mener at elevene får større læringsutbytte, fordi vi får større spennvidde. Vi kan kvalitetssikre hverandre, vi arbeider sammen og kontrollerer hverandre. Vi kan spille på hverandre.»

Som sitatene over viser så antyder 4 av 5 lærere skepsis til om modellen øker læringsutbytte til elevene. Hvorfor er det slik? I boken «The Fifth Discipline» tok Senge for seg en modell med fem disipliner som sammen var en forutsetning for læring i en organisasjon. Dette beskrev jeg nærmere i kapittel 2.3. Systematisk tenking anser Senge som den grunnleggende disiplinen som integrerer de fire andre disiplinene; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. De fem disiplinene utvikles parallelt, og hver disiplin har i seg selv en vesentlig dimensjon når det gjelder å skape organisasjoner som virkelig kan lære, og som kan forbedre sin evne til å realisere sine overordnede mål.

Det overordnede målet med «Hetlandsmodellen» er å øke læringsutbytte for elevene. Da 4 av 5 informanter i min studie er tvilende til det, bør det stilles noen spørsmål. Har vi den teoretiske forankringen klar, tenker vi som pedagoger tilbake til Vygotsky, Wenger, Senge og SEKI-modellen? Hvorfor samarbeider vi, er det fordi vi har blitt fortalt at vi skal gjøre det? Eller er det fordi de ytre rammefaktorene tvinger oss til det.

For å sitere strateginotatet utarbeidet til «Hetlandsmodellen»:

«Forskning gir ikke belegg for at den ene organiseringen er bedre enn den andre, MEN PÅSTAND: Elever lærer bedre på skoler hvor lærerne arbeider sammen.»

5.3 Drøfting av kvalitative funn – fokusgruppe elever

I dette kapitlet vil jeg oppsummere og gå dypere inn på de vesentlige funnene ved å ha gjennomført to fokusgruppeintervju med 5 elever på Vg3 ved Hetland videregående skole. Sitatene fra elevene står i kapittel 4.2. Informantene var av begge kjønn, og var

fra både 3STA og 3STB, det vil si begge tripletten på Vg3. Det første intervjuet besto av 4 spørsmål som vist under. Det andre intervjuet ble fulgt opp med mer utfyllende samtaler og uttalelser hvor jeg utfordret elevene på hva som ble uttalt i det første intervjuet.

Spørsmål 1: Hvordan opplevde du «Hetlandsmodellen» dine første uker ved skolen?

Tre av elevene begynte i 1. klasse. En kjente ingen når hun begynte, men likte det å begynne i en storklasse, fordi det var lettere å finne noen med samme interesser som deg. En annen mente at samholdet ikke ble så bra når det var så mange elever i klassen, det ville bli et bedre klassemiljø med 30 elever, enn med 90. Den tredje kjente mange fra før, og syntes det var veldig kjekt å begynne på Hetland. En av de som begynte i 2.klasse hadde en god opplevelse med storklassen, veldig bra sosialt sett. Den siste følte det som litt befriende å komme fra en tradisjonell klasse, til Hetland. Han kunne gjemme seg litt bort i mengden.

Som intervjuene viser så kommer disse 5 elevene til Hetland med vidt forskjellige bakgrunn. Det som er felles fordi er at de stort sett fant seg til rette i storklassene, men av forskjellige årsaker.

Spørsmål 2: Hvordan opplever du «Hetlandsmodellen» i dag?

Hovedfunnet i dette spørsmålet er at etter alle 5 elevens syn fungerer ikke «Hetlandsmodellen» etter sin hensikt. Grunnen til at jeg valgte å følge opp de samme spørsmålene i runde to var de ensidige, klare og negative tankene elevene hadde om modellen. Tre utsagn om bytte av plass, rom og lærer:

«Utbytte er forskjellig fra fag til fag, noen lærerne rullerer og i andre fag rullerer ikke. I andre fag så bytter både lærere og elever, slik at elevene får de samme lærerne etter rulleringen. Det er jo ingen mening å bytte lærere og elever samtidig, for da er jo situasjonen den samme, bare et nytt rom.»

«Når det passer for norskfaget å bytte fordi de er ferdig med et kapittel eller tema, så er det ikke sikkert det passer for de to andre fellesfagene, religion og historie, for der er vi midt i et tema. Det er en ulempe.»

«I et fag har jeg hatt en lærer gjennom hele året. Nå har jeg hatt undervisning fra kun en lærer, og vurdering kun fra denne, og det er jo ikke slik det skal være etter modellen. Jeg har byttet rom samtidig som læreren.»

Ved å sammenligne disse uttalelsene med det lærerne uttalte i forrige kapittel, kan det se ut for meg at mye samarbeid og planlegging, ikke alltid fører til det resultatet som er ønsket. I spørsmål 3 for lærerne var alle 5 veldig tydelige på at det med bytting av rom og lærer kan være en ulempe for elevene. Det blir bekreftet gjennom mine samtaler med elevene.

Det andre punktet lærerne trakk fram som en mulig ulempe for elevene var at de må forholde seg til flere lærere, som igjen påvirker relasjonen elev – lærer. Her er noen sitat som bekrefter den antagelsen:

«Jeg har hatt alle tre lærerne i fellesfagene i år, det hadde jeg ikke i fjor. Av og til byttes det på ugunstige tidspunkt, periodene varierer veldig i tid. Noen lærere har jeg hatt minimalt, andre over en lengre periode. Hvis jeg kommer opp til muntlig eksamen, så er det ikke sikkert den læreren som blir min eksaminator kjenner meg.»

«I ett fag hadde jeg en lærer en god periode – etter hvert skapte vi et godt samarbeid etter en tid, vi skapte en god relasjon. Etter høstferien fikk jeg en ny lærer, og måtte starte på nytt igjen. Etter en ny periode så fikk jeg den tredje læreren, så var det på an igjen.»

«For meg er det viktig at læreren kjenner meg, kan snakke mye bedre med vedkommende. For eksempel når det gjelder veiledning, så går jeg til den læreren som kjenner meg best.»

«Kan få en tilbakemelding på en prøve at jeg skal møte på veiledning. Så gjør jeg det, neste prøve er det en annen lærer som retter, for beskjed igjen at jeg skal komme på veiledning. Jeg oppfatter at det er vanskelig for to forskjellige lærere å veilede helt likt.»

Vil avsluttet dette spørsmålet med tre sitat:

«Vi har fått nye lærere, kanskje de har en annen mening om hvordan modellen skal gjennomføres. Jeg synes de var flinkere til å samarbeide tidligere enn nå.»

«Ønsker en strammere struktur med tanke på bytte av rom og lærer, for nå fungerer det ikke skikkelig etter slik det skal.»

«Jeg som begynte i andre føler at lærerne var mer strenge og seriøse i andre klasse med Hetlandsmodellen. Nå er det ikke så farlig når vi bytter, bare vi gjør det. Virker som noen av lærerne ikke er så veldig motiverte til å ha denne modellen.»

Som det veldig klart kommer fram gjennom sitatene, og den erfaringen jeg har gjort i forbindelse med intervjuene så er alle 5 elevene negativ til modellen i sin nåværende form.

Spørsmål 3: Hvordan opplever du å sitte i grupper i fellesfagtimene?

Her var elevene jevnt over positive til å sitte i grupper. De liker å sitte rundt bordene og diskutere, få input fra andre elever. En tror at det kan føre til økt læringsutbytte. Negativt hvis de kommer til et «passivt» bord. Også uheldig hvis du blir sittende med siden eller ryggen til tavlen.

I følge lærerne så bruker de mye tid på hvor elevene skal plasseres. Både med tanke på det faglige, men også passe på at de «rette» sitter ved siden av hverandre.

Ut ifra samtaler med elevene, vil min anbefaling være at elevene bør sitte i grupper på 4 og 6 elever.

Spørsmål 4: Hvis noen, hvilke endringer i modellen kan du se for deg, og vil du anbefale Hetland videregående skole til noen du kjenner?

4 av elevene ser potensialet i modellen. En elev ville ha byttet han ut. I spørsmål to kom det fram to store forbedringspunkter, og det var disse som elevene ville ha forandret. Ønsket er at byttene er mer systematisk. Det må planlegges bedre i forkant, hvor mange uker det skal være før vi ruller. En plan for når og hvor vi skal rullere med tanke på rom og lærere. En elev opplever at samarbeidet mellom lærerne ikke fungerer så bra som det bør. Det blir sagt forskjellige ting, og planene må følges mye bedre.

Eleven som ikke ser potensialet i modellen, trives mye bedre med en lærer. Flere ønsket bedre relasjon mellom elev og lærer.

Ingen av de 5 elevene tror at modellen fører til økt læringsutbytte i fellesfagene for dem. Til slutt spurte jeg om de ville anbefale Hetland til noen de kjente. 4 svarte ja, en var tvilende. Elevene trives veldig godt, sosialt har de det bra. Som en sa: det er kjempekjekt her. Hun som var tvilende sier at det kom an på hvilken personlighet du har. Er du utadvendt, ville hun ha anbefalt Hetland.

5.4 Oppsummering av funnene

Gjennom metoden triangulering forsøkte jeg å finne svar på min problemstilling:

«Hetlandsmodellen» - organisering og samarbeid, gir modellen økt læringsutbytte for elevene?

Sekundærdataene ga ikke noen klar indikasjon på at modellen fører til økt læringsutbytte. Det er marginale forskjeller mellom Hetland og Rogaland fylke, når jeg sammenlignet karakteren elevene har ved inntak, og hva de oppnår på eksamen. Elevundersøkelsen viste at 78,8 % av elevene på Hetland høsten 2015 trivdes. Tallet er noe høyere enn for fylket, 71,2 %. Videre var 45,7 % av elevene i en eller annen form ikke motiverte. Tilsvarende tall for fylket var 42,1 %. Tallene fra personalundersøkelsen for siste år, viste en markant forbedring, sammenlignet med året før.

4 av 5 informanter blant lærerne var tvilende til om modellen ga økt læringsutbytte for elevene. Lærerne brukte mye tid på samarbeid, og mente at samarbeidet førte til kunnskapsutveksling som igjen bør være til det beste for elevene. De største ulempene med modellen var tidsbruken og de store elevgruppene. Som den største ulempen for elevene blir bytting av plass, rom og lærer trukket fram, samt at elevene må forholde seg til flere lærere.

Elevene viste også til de to samme punktene som vesentlige da alle 5 elevene var negativ til modellen i sin nåværende form. Ingen av de 5 elevene mente at modellen var med på å gi de økt læringsutbytte i fellesfagene. Samtidig så ville 4 av 5 elever anbefale skolen på grunn av det er en veldig kjekk skole å være på, de trivdes veldig godt.

5.5 Implikasjoner

Ved å undersøke fenomenet «Hetlandsmodellen» har jeg benyttet et begrenset teoretisk rammeverk. Teoriene er heller ikke blitt behandlet tilstrekkelig utfyllende. Antall informanter i undersøkelsen er begrenset, både når det gjelder elever og lærere. Allikevel mener jeg at undersøkelsen gir et godt bilde av «Hetlandsmodellen» tatt i betraktning den metoden og forskningsdesign, og de teoretiske perspektivene jeg valgte. Jeg mener at undersøkelsen kan være nyttig for skoleeier, skoleledelsen, lærere og elever med tanke for hvordan «Hetlandsmodellen» kan videreutvikles.

6 Konklusjon

Problemstillingen for denne studien har vært:

«Hetlandlandsmodellen» - organisering og samarbeid, gir modellen økt læringsutbytte for elevene?

Økt læringsutbytte for elevene er et kompleks tema og vanskelig å måle. Gjennom å forsøke å få svar på problemstillingen gjennom tre forskjellige syn ved å benytte metodetriangulering, kan jeg se om funnene trekker i den ene eller andre retningen.

Sekundærdataene viste at desto høyere karakterer elevene har på inntak til skolen, desto bedre karakterer har de på eksamen. Jeg kan ikke finne noen signifikant forskjell mellom Hetland og Rogaland fylke, på at modellen på Hetland gir økt læringsutbytte

De to kvalitative undersøkelser i studien viste at 4 av 5 lærere, og 5 av 5 elever hadde vanskelig for å se at modellen førte til økt læringsutbytte. Når jeg sammenfaller mine tre undersøkelser så kan jeg antyde med en vis sikkerhet at «Hetlandsmodellen» ikke fører til økt læringsutbytte. Samtidig kan jeg heller ikke se at den fører til svakere læringsutbytte.

Min hovedkonklusjon av studien:

Ingen av de tre undersøkelsene ga funn som indikerer at modellen førte til økt læringsutbytte for elevene. På det grunnlaget kan jeg trekke en konklusjon at «Hetlandsmodellen» i sin nåværende form ikke fører til økte læringsutbytte for elevene.

Lærerne uttrykker ønske om samarbeid og elevene ser potensialet i modellen. Med dette som utgangspunkt vil jeg komme med noen anbefalinger på hvordan «Hetlandsmodellen» kan utvikles:

- Elevene sitter i det samme rommet gjennom hele skoleåret.
- Elevene bytter plasser internt i det rommet de sitter, dette bør skje samtidig i alle 3 rommene, og samtidig i alle fellesfagene. Det bør gjøres etter en bestemt plan, et eksempel kan være at dette legges inn i årsplanene for fagene.
- Det bør være bedre kommunikasjon på tvers av fagene i tripllettene.
- Hver lærer har sitt primærrom og faggruppe, men læreren bør rullere, hospitere i de andre rommene. F.eks. ved stasjonsundervisning har dette vist seg som en positiv erfaring både for lærere og elever.

- Fortsatt bør veiledning foregå på tvers av klassene, da tripllettene åpnes opp og lærerne kan vandre i hele «strekket».
- Faggruppene ble innført for en tid tilbake, og disse bør videreføres.
- Lærerne bør fortsette med å rette prøver til elever som tilhører de to andre rommene, slik at kvalitetssikringen av vurderingsarbeidet opprettholdes.
- Bedre struktur på samarbeidsmøtene, for å utnytte tiden bedre. Observasjon blant lærerne innad i tripletten, og legge større vekt på refleksjon innad i samarbeidsgruppene.

Ved å foreta disse endringene og tilpasningene kan de største negative momentene ved «Hetlandsmodellen» elimineres, samtidig som grunntanken ved modellen står fast.

6.1 Behov for videre forskning.

Jeg vil anbefale skoleeier og skoleledelse å sette ned en arbeidsgruppe/prosjektgruppe sammensatt av likt antall personer fra ledelsen og lærere. Gruppen bør trekke inn elever der det er naturlig i arbeidet, for å videreutvikle og utnytte potensialet i «Hetlandsmodellen». Kanskje denne studien kan være en katalysator og utgangspunkt for det arbeidet? ALLE informantene i denne studien ser potensialet i «Hetlandsmodellen». Når jeg legger til sitat fra NOU 2015:8; Sterke profesjonsfellesskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at den støtter opp om det elevene skal lære i fornyede fag.

Muligheten og forutsetningen til å leve opp til Hetland videregående skole sin visjon bør være tilstede:

MINST ETT SKRITT FORAN – læring og vekst i et utfordrende miljø.

7 Referanser

Litteraturliste

- Dale, E. L (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo. Ad Notam
- Fjørtoft, Engvik, Bysveen og Dons (2014). Rapporten «*Utviklingsprosesser i Ungdomstrinn i utvikling*». Trondheim.
- Gourlay, S. (2005). *The Theory of organizational knowledge creation. A critique and alternative framework*. Kingstown university. UK
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo. Universitetsforlaget AB
- Gottvasli, K. Å. (1999). *Case-studier, bakgrunn og gjennomføring*. Arbeidsnotat – Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- «Hetlandsmodellen» – Strategidokument (2015). *Organisering og pedagogisk plattform*.
- Imsen G. (1991). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo. TanoAschehoug..
- Imsen, G (2014). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende organisasjon*. Oslo. Universitetsforlaget AS.
- Marthinsen, M og Postholm, M. P. (2012). *Personalutvikling i en lærende organsiasjon*. Trondheim. Tapir akademisk forlag.
- Munthe, Baugstø, Haldorsen (2013). Artikkel i *Bedre skole* nr. 1 – tidsskrift for lærere og skoleledere. Oslo.
- Newell, S., Robertson, M., Scarboug, H., Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation*. New York, USA. Palgrave Macmillian
- NESH – «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora forretningssetiske retningslinjer. Oslo. De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Norges offentlig utredninger, NOU 2015:8 (2015). *Ludvigsen-utvalget; fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser.*

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap.* Oslo. Spartacus Forlag AS.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo. Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2014). *Læreres læring – og ledelse av profesjonsutvikling.* Bergen. Fagbokforlaget.

PULS. Pedagogisk utviklings- og læringsspeil.

Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin – kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo. Egmont Hjemmets bokforlag.

Steinsholt, K. (2009) *Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?* Artikkel i Bedre skole nr. 4 – tidsskrift for lærere og skoleledere. Oslo.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen.* Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter.* Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013). På rett vei. Oslo.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2015). Artikkel publisert 13.04.2015 om Lesson Study. Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2015). Artikkel publisert 23.10.2015 om Lesson Study. Oslo.

Utdanningsdirektoratet eksamensresultater

Utdanningsdirektoratet (2016). Elevundersøkelsen. Oslo.

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (et.al.) (2001). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner.* Oslo. NKS forlaget

Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København. Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. og Snyder, W. M. (2000). *Communities of Practice: The organizational Frontier*. Harvard Business Review.

Vedlegg

INVITASJONSBREV TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU

Fra: Morten Lundon

Dato: Tirsdag 15.mars 2016

Sted og tid: Balder 1145 - 1300

Sak: Invitasjon til fokusgruppesamling

Til	Klasse	Innkalt	Til stede	Kopi
Elev 1	3STA	X	X	
Elev 2	3STA	X	X	
Elev 3	3STB	X	X	
Elev 4	3STB	X	X	
Elev 5	3STB	X	X	
Elev 6	3STB	X		

Formål: Gjennomføre et fokusgruppeintervju om hvordan elever opplever Hetlandsmodellen

Fokusgruppeintervjuet skal dekke følgende fem hovedspørsmål:

- 1: Hvordan opplevde du «Hetlandsmodellen» dine første uker ved skolen?
- 2: Hvordan opplever du «Hetlandsmodellen» i dag?
- 3: Hvis du opplever en endring, hva kan årsaken til det være?
- 4: Hvis noen, hvilke endringer i modellen kan du se for deg?
- 5: Hvilke tema kan du tenke deg å ta opp ved neste gruppeintervju?

Diskusjonen vil bli nedskrevet og tatt opp på bånd og vil sikres etter foreliggende kriterier som fortrolig materiale. Det skal anvendes i mastergradavhandlingen til Morten Lundon, og vil bli anonymisert og forelagt deltakerne før publisering. Veileder i mastergradsstudiet i Executive Master in Business Administration er Professor Jan Erik Karlsen, Universitet i Stavanger

Vennlig Hilsen

Sign

Morten Lundon

INTERVJUMAL LÆRERE

Demografiske spørsmål: Disse vil bli anonymisert i oppgaven

Kjønn:

Antall år på Hetland.

Hvor stor erfaring med å jobbe i tripletter?

Forskning gir ikke belegg for at den ene organiseringen er bedre enn den andre, MEN

PÅSTAND; Elever lærer bedre på skoler hvor lærerne arbeider sammen

- 1. Hva forstår du med modellen, og mener du det har vært noen utvikling etter oppstart av modellen?*
- 2. Hvis noen, hva er styrkene (fordelene) for elevene med «Hetlandsmodellen»?*
- 3. Hvis noen, hva er svakhetene (ulempene) for elevene med «Hetlandsmodellen»?*
- 4. Hvis noen, hva er styrkene (fordelene) for pedagogene med «Hetlandsmodellen»?*
- 5. Hvis noen, hva er svakhetene (ulempene) for pedagogene med «Hetlandsmodellen»?*
- 6. Mener du at «Hetlandsmodellen fører til økt læringsutbytte for elevene?*