



Organisatoriske særtrekk i samordningen mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen: Empirisk belysning gjennom en norsk casestudie

Organisational characteristics in the coordination between school and working life in vocational training: Empirical illumination through a Norwegian case study

Merete C. Rekdahl & Jan Merok Paulsen

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (mere@oslomet.no)

Abstract

The current study provides an in-depth investigation of critical factors of successful inter-organisational collaboration involving upper secondary schools, vocational communities situated at department levels, and labour market partners in the school's local environment. The research question that has guided the study is: What are the organisational characteristics of schools and subject departments which are well-performing in terms of a high degree of student completion in vocational education and training? The concept of 'organisational characteristic' refers to structures, roles and institutionalised patterns of collaboration involving school teachers, school leaders and labour market partners. The study is designed as a single case study encompassing two units of analysis, embracing school and department levels in their interactions with partners in the labour market. The findings of the study highlight the importance of collaborative learning through the creation and development of specific organisational routines directed towards the core practices of vocational didactics. Moreover, the findings underscore the process of local adaptation activated at the subject-department level and directed towards corresponding businesses and relevant parts of the public sector. Implications for further research and practice are discussed.

Keywords: organisational characteristics, collaborative learning, didactical core practices, sensemaking, organisational routine



Innledning

Felles for den nordiske yrkesfagutdanningen er at det er utfordringer med samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og det påvirker arbeidslivets kompetansebehov og elevenes opplæring (Helms Jørgensen, 2018; Michelsen & Stenström, 2018). Opplæringsmodellen til yrkesfagutdanningen er todelt mellom to ulike opplæringsarenaer, skole og arbeidsliv – med et gjensidig avhengighetsforhold for at elevene skal få gjennomført utdanningen (Helms Jørgensen et al., 2019; Nyen & Tønder, 2014). Utfordringene med overgang mellom skole og arbeidsliv er et politisk internasjonalt satsingsområde fordi svake overganger kan knyttes til frafall (Helms Jørgensen et al., 2019; Lamb et al., 2011). Den todelte utdanningen gir noen distinkte strukturelle særtrekk som byr på organisatoriske utfordringer og forventninger om samarbeid mellom de to opplæringsarenaene. Selv om yrkesfagutdanningen har det til felles at den er to-delt, organiseres utdanningen ulikt i Norden. Den norske og danske modellen for yrkesfagutdanning har lærlingordning og skiller seg fra den svenske og finske som er mer statlig regulert, der en større andel av opplæringen skjer i skolen (Helms Jørgensen et al., 2018). Bakgrunnen for ulikhetene i organisering av yrkesfagutdanningen i de skandinaviske landene kan spores til kulturelle, politiske og økonomiske prioriteringer, som ofte er påvirket av arbeidsmarkedets behov og interesseorganisasjoner (Berner & Gonon, 2016). Den norske hovedmodellen, omtalt som "2+2-modellen" (to år med opplæring i skolen, Vg1 og Vg2, og to år som lærling), ble utviklet tidlig på 1990-tallet som en del av rettighets- og læreplanreformen kjent som "Reform-94". Denne modellen forutsetter et tett samvirke mellom det enkelte yrkesfaglige miljøet i skolene og det lokale og regionale arbeidsliv. Dette samvirket er avgjørende for at elevene skal kunne fullføre utdanningen. Rettighetsoppfyllelsen frem til fullført kompetanse er imidlertid ikke sikret gjennom strukturelle mekanismer (Hiim, 2013; Paulsen, 2008). I den norske yrkesopplæringen er de enkelte fagmiljøene og avdelingene knyttet til et korresponderende arbeidsliv i lokalsamfunnet, hvilket innebærer at læreplanens didaktiske praksis utspilles på flere arenaer i ulike organisasjoner i den norske 2+2-modellen. Derfor utspilles ledelse og organisering av yrkesfagutdanningen i praksis gjennom en serie av komplekse prosjekter fra de enkelte fagmiljø i avdelinger. Disse særegenhetene i læreplanregimet innenfor yrkesfagutdanningene i Norge danner et mønster av samhandling og interaksjoner som karakteriseres som et løst koblet system i strukturell forstand. Med koblinger forstår vi grovt sett at elementene i systemet for yrkesopplæring kun i mindre grad påvirker hverandre gjensidig, og den hierarkiske styringen som er mer synlig i andre deler av grunnopplæringen, vil kun periodisk påvirke kjernevirksomheten. Et annet organisatorisk trekk ved løst koblede systemer er at det er betydelig individuell og kollektiv autonomi på laveste nivå, typisk

avdelings- og fagmiljønivået, og disse miljøene vil da stå i forgrunnen for innovasjon og tilpasning.

Kollektiv autonomi i de ulike fagmiljøene på avdelingsnivå, vil kunne aktivere en mulighet for interorganisatorisk samarbeid og læring for utvikling og kunne dekke gjensidig behov og forståelse sammen med arbeidslivsbedrifter. Et interorganisatorisk samarbeid kjennetegnes først og fremst av at ulike organisasjoner samarbeider for felles mål.

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i denne forforståelsen og vil undersøke samordning og tilpasningslæring i yrkesfagutdanningen mellom skole og arbeidsliv gjennom en casestudie i yrkesfagutdanningen. Dette inkluderer å se på faktorer som kommunikasjon, samarbeid, forventninger og kulturelle forskjeller mellom organisasjonene. Gjennom denne casestudien vil forskerne kunne gi et mer grundig og detaljert bilde av samordning og tilpasningslæring i yrkesopplæringen, og bidra med innspill for å forbedre praksis og samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Artikkelen har som formål å belyse følgende problemstilling:

- Hvilke organisatoriske særtrekk karakteriserer vellykket samarbeid mellom skole og arbeidslivaktører i yrkesfagutdanningen?

Med organisatoriske særtrekk forstår vi i en skolekontekst samarbeidsstrukturer og institusjonaliserte verdi- og samarbeidsmønstre som omfatter både læreres og skolelederes arbeid (se Jarl et al., 2021). I den aktuelle forskningskonteksten retter vi fokus mot inter-organisatoriske særtrekk som er utviklet gjennom samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og data er samlet inn i et kvalitativt design som gir innsyn i hvordan lærere, elever og deres samarbeidsaktører opplever organiseringen av samarbeidet. Casene i studien er selektert ut fra sekundærdata som dokumenterer at skolene har god gjennomstrømning av elever fra skole til lærebedrift. De utgjør dermed unike caser med potensial for belysning av hvilke organisatoriske særtrekk som er relatert til samarbeid og praksisfelleskap i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF), et fag som fordrer at elevene er i praksis i en arbeidslivsbedrift, for å skape koherens mellom aktørene i feltet (Andersen, 2013; Ragin, 1994). Utvalget av caseskole er gjort ut fra statistikk over hvilke regioner som får flest elever direkte ut i lære etter Vg2, hentet fra Indikatorrapport for samfunnskontrakten 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Særtrekk i styringen av norsk yrkesfagutdanning

Manglende sammenhenger mellom intensjoner, praksiser og målrealisering i yrkesfagopplæringen har vært et veldokumentert problem siden læreplanreformene på midten av 1990-tallet (se for eksempel Markussen et al., 2011).

Stortingsmelding 21 (2020-2021), Fullføringsreformen, setter søkelys på at svakt forankret og manglende samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan hindre elevene i å få læreplass, og dermed også fullføre utdanningen i tråd med både elevens og samfunnets intensjoner. Utvær og Saur (2019) viser til at rammebetingelser for samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan knyttes til geografisk beliggenhet, ut fra hvilke fagopplæringstradisjoner og næringslivsstruktur som ligger i tilknytning til skolen. Det beskrives som arbeidskrevende at lærerne og praksisinstruktører opererer på to ulike arenaer, skole og arbeidsplass, som dessuten er innvevd i ulike styringslogikker (Akkerman & Bakker, 2012). Tilsvarende vil kulturforskjeller mellom aktører som utfører sine primæroppgaver i atskilte omgivelser, kunne påvirke samarbeid mellom skole og arbeidsliv (Bakker & Akkerman, 2017). Det er for eksempel mulig at bedrifter og institusjoner i det lokale arbeidslivet kan ha andre normer og preferanser knyttet til elevrollen enn de som er rådende i en skole-setting. Geografisk og fysisk adskilte læringsarenaer, kognitiv distanse og kulturforskjeller bidrar til å skape løse koblinger i dette utdanningsfeltet. Styringssystemet forsterker videre muligheten for iboende løse koblinger ved at ansvaret er splittet opp. Det er skoleeier som er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lover og forskrifter, men når det gjelder hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som brukes, bestemmes dette på skolenivå i det norske utdanningssystemet og påvirkes av samspillet med det lokale arbeidslivet (Dæhlen et al., 2008).

En studie av Polesel et al. (2017) med skoleledere og lærere innen yrkesfagutdanningen, som er basert på utfordringene som ligger i samarbeid mellom skole og arbeidsliv, viser at kvalitet i dette samarbeidet i hovedsak utvikles på individnivå fremfor systemnivå. De fant at samarbeidet er avhengig av nøkkelpersoners engasjement og skolelederens vilje og evne til å initiere egnede strukturer og prosesser. Emmenegger et al. (2019) viser til at skolene ikke vektlegger styringsdokumenter, men fatter beslutninger i større grad basert på egne erfaringer. Lærernes fokus ligger mer på hvordan de skal organisere og koordinere faget fremfor det faglige innholdet (Akkerman & Bakker, 2012; Nyen & Tønder, 2012). Bedriftene ønsker på sin side mer målrettet samarbeid med skolene om hvordan rekruttering til YFF kan styrkes, og at ansvaret må ligge på skolenivå og ikke være opp til den enkelte lærer (Breen & Rekdahl, 2019). Et tett samarbeid mellom lærere og arbeidslivet vil styrke og i større grad sikre at elevenes utdanning er i takt med arbeidslivets behov (Köpsén & Andersson, 2018). Bedriftenes autonomi og egeninteresse til å delta i samarbeidet kan videre være en utfordring for yrkesutdanningen (Juul & Helms Jørgensen, 2011). Det kan også være en konflikt mellom elevenes valg og arbeidslivets behov, fordi elevene først og fremst velger faget de har lyst på fremfor arbeidslivets behov (NOU 2018:2). I tillegg har arbeidslivet liten innflytelse på hvordan skolene

organiserer YFF (NOU 2018:2). På den måten påvirker strukturene og skolens organisering læreres mulighet for å utøve en yrkesdidaktisk opplæring og tilpasset opplæring. Tilsvarende utøves den politiske styringen gjennom desentralisering, som gjør at samarbeidet mellom skole og arbeidsliv styres av lokalt logiske handlinger og normer for samarbeid (Emmenegger et al., 2019). Skolens relasjoner til arbeidslivet blir dermed et sentralt strategisk virkemiddel for å lykkes med samarbeidet mellom skole og arbeidsliv (Utvær & Saur, 2019). I tillegg til geografisk beliggenhet har skolens ressurser og relasjoner betydning for samarbeidet, ifølge Polesel et al. (2017). Samlet sett indikerer denne forskningen at det er et betydelig potensial for å øke kvaliteten i samarbeidet, blant annet ved å styrke koordineringen mellom opplæringsarenaene og innta hverandres perspektiver (Bakker & Akkerman, 2017; Emmenegger et al., 2019).

Analytisk rammeverk

Løse koblinger i yrkesfagutdanningen

Det er i dag en bred konsensus i organisasjonsforskning om at skoler, og i særdeleshet videregående skoler, kan forstås som løst koblede organisatoriske systemer (Johnson & Kruse, 2019). Termen "løs kobling" beskriver i grove trekk svakere hierarkisk koordinering og kontroll av kjernevirksomheten i skoler, som gir seg utslag i manglende koherens mellom mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosessene i skolens kjernevirksomhet, samt resultatene av disse, på den andre (Weick, 1976). Et annet utslag av løse koblinger er variasjon i pedagogisk praksis og resultater av denne på flere nivåer: mellom klasser i samme avdeling, mellom avdelinger på samme skole, og mellom skoler i samme skoledistrikt. Dette stabile mønsteret ble observert på 1970- og 80-tallet i studier av det amerikanske offentlige skolesystemet (Meyer & Scott, 1992). Samtidig fant de samme forskerne en myriade av innovasjoner og læreplantilpasninger som var lokalt generert, men disse var løst koblet, og i noen tilfeller frakoblet, skolenes hierarki og styringssystem. Løse koblinger har i nyere tid blitt anvendt som begrepsapparat for å studere hvordan reformelementer tilpasses eksisterende pedagogisk praksis, der resultatene viser et mer nyansert og fingradert bilde gjennom flere mulige utfall av løse og tette koblinger: Fra de-kobling av reformpedagogikk til helhetlig inkorporering av reformelementene i den pedagogiske praksis (Coburn, 2004).

Spain og Woulfin definerer kobling som "et definerende aspekt ved organisasjonens struktur" (Spain & Woulfin, 2019, s. 163). De argumenterer videre for at "kobling beskriver flere strukturelle linker som blir brukt til å koordinere og kontrollere organisatoriske subenheter og enkeltpersoner" (Spain & Woulfin,

2019, s. 163). Koblingsbegrepet brukes med andre ord til å analysere graden av hierarkisk kontroll over skolens arbeidsprosesser, graden av respons "oppover" i skolens hierarki fra subenheter (avdelinger), og den gjensidige påvirkningen mellom avdelinger i en og samme skole. I et tett koblet system, for eksempel, vil separate subenheter påvirke hverandre kontinuerlig gjennom mange linker som binder dem tett sammen, og utøvere og ledere vil følgelig ha lite rom for selvstendig skjønn. Et tett koblet system er følgelig et organisatorisk design som støtter standardiserte og forutsigbare arbeidsprosesser, som for eksempel i produksjonslinjer som skal tilvirke datamaskiner, biler og konsumentvarer (Johnson & Kruse, 2019). Derimot argumenterte Weick (1976) tidlig for at komponentene i løst koblede systemer kun påvirker hverandre periodisk og tilfeldig i stedet for kontinuerlig og forutsigbart. En må også regne med en rekke samspillseffekter i løst koblede systemer, noe som gjør det vanskelig å bestemme årsaksforhold. Og organisatoriske subenheter, for eksempel avdelinger, vil fungere mer uavhengig av hverandre, med svake linker og fravær av gjensidig påvirkning. Et løst koblet system, med svakere hierarkisk kontroll og koordinering, forutsetter følgelig et aktivt profesjonelt skjønn "på gatenivået". Yrkesfagutdanningen, med opplæring både i skolens system og på en arbeidsplass, fremstår i tillegg som en nærmest "ekstremvariant" av et løst koblet system i norsk grunnopplæring. Det totale opplæringsløpet for elevene frem til fullført kompetanse utspilles på arenaer som er ulike. I tillegg eksisterer det en asymmetrisk fordeling av kritiske ressurser i det enkelte opplæringsløpet: Skolen og skoleeier forvalter rettighetene til elevene, mens bedrifter og fylkeskommuner kontrollerer de mest kritiske ressursene for fullføring, praksisplasser og lærlingekontrakter (Paulsen, 2008).

Videregående skoler er hovedsakelig strukturert i avdelinger gjennom fagspesifikke utdanningsprogrammer, og dette er et gjennomgående trekk på tvers av nasjonale systemer. Det betyr for det første at avdelingsgrensene ofte korresponderer med distinkte kunnskapsgrenser som skiller dem fra hverandre. Dette mønsteret skaper organisatorisk differensiering og spesialisering, som skiller avdelingene tydelig fra hverandre. I dette perspektivet er interorganisatorisk samarbeidslæring og distribuert ledelse sentralt som et mulighetsområde og en antagelse i studien.

Utgangspunktet for forståelsen av skoler som løst koblede systemer er (omfanget av) kompleksitet. Skoler er komplekse på grunn av den store mengde av interaksjoner som er situert i lærerens arbeid med elevgrupper (se Hawkins & James, 2019, s. 200). Et høyt antall interaksjoner skaper relasjoner mellom medarbeiderne, som igjen gjenskaper kompleksitet i skolens organisasjonslogikk. Ett eksempel på dette er antall relasjoner i elevgruppen som læreren må "orkestrere", der en elevgruppe på 15 vil ha 105 relasjoner¹. Et system kan videre sies å være komplekst når elementene i systemet samhandler med hverandre og

endrer hverandre gjennom denne samhandlingen. Kompleksiteten forsterkes videre gjennom antall aktører som samhandler med skolen: lokalpolitikere, skoleadministratorer, frivillige organisasjoner, media, foreldreutvalg, fagforeninger, humanitære organisasjoner og livssynssamfunn. I tillegg kommer de særegne samarbeidsaktørene for yrkesutdanningen, slik som de lokale og regionale relasjonene til næringsliv og arbeidsliv, samt opplæringskontor og kommuner. Opplæringskontor er en privat aktør som er eid av bedrifter som har gått sammen for å samarbeide om inntak og det praktiske ved å ha lærlinger. De kan være lokale, regionale og organisert etter bransjer. Alle disse samhandler med skolen, og både lærere og ledere må forholde seg til dem. Dette nettverket av relasjoner og samhandling bidrar til et komplekst, men også dynamisk system.

Typologi over løse koblinger

Orton og Weick (1990) har i en oversiktsstudie utviklet en typologi over løse koblinger i organisasjoner, strukturert som årsaker, analysenivå, direkte effekter, kompensasjonsstrategier og organisatoriske resultater. Denne er vist, med noen få tilpasninger (Paulsen, 2008), i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1. Typologisk oversikt over løse koblinger (tilpasset fra Orton & Weick, 1990).

Årsaker til løse koblinger	Typer av løse koblinger, mellom	Direkte effekter av løse koblinger	Kompensasjonsstrategier for løse koblinger	Organisatoriske resultater av løse koblinger
Abstrakt kjernevirksomhet	Individer	Selvstendige enheter (modularitet)	Felles verdier	Utholdenhet
Høy substantiv kompleksitet	Subenheter (avdelinger)	Skjønnsutøvelse	Forsterket distribuert ledelse	Skjerming
Fragmenterte eksterne omgivelser	Hierarkiske nivåer	Variasjon i praksis	Flere sett av standarder	Tilpasningsevne
Fragmenterte interne omgivelser	Organisasjonen og omgivelser	Mål frikoblet fra handlinger	Lokal tilpasning gjennom samarbeidslæring i praksisfellesskap	Effektivitet og jobbtilfredshet

Når det gjelder årsaksforklaringer til løse koblinger i skoler, konkluderte organisasjonsforskere alt på 1960-tallet at lærerens arbeid i undervisning representerer en såkalt usikker og abstrakt arbeidsteknologi (Thompson, 1967). Lærerens arbeidskontekst er i tillegg preget av høysubstantiv kompleksitet, det vil si at læreren gjerne må aktivere flere ulike ferdigheter i daglig undervisning

(Rowan, 1994). Videregående skoler i yrkesfagutdanningen opererer dessuten i lokale organisasjonsfelt fylt av mange eksterne aktører fra det lokale arbeidsliv, i tillegg til opplæringskontor, bransjeforeninger, fagorganisasjoner og offentlig forvaltning. Det innebærer at omgivelsene får preg av ekstern fragmentering, som fremstår som en kilde til løse koblinger i dette feltet. Organisering av yrkesfagutdanningen blir dermed kompleks, med løse koblinger også i form av manglende sammenhenger mellom intensjoner og praksiser i yrkesfagopplæringen. Forskningslitteraturen konkluderer med noen distinkte kompensasjonsmåter for uønskede trekk ved løse koblinger, og fellesnevneren i dem består i å tilføre mer koherens: lokal tilpasning, felles forståelse gjennom meningsdanning, forsterket distribuert ledelse og samarbeid i praksisfellesskap (Johnson & Kruse, 2019; Orton & Weick, 1990; Paulsen, 2008).

Lokal tilpasning gjennom regelbasert læring

Et sentralt, men oversett poeng hos Weick er at et løst koblet system kan være et velegnet system for lokale tilpasninger. Dersom eksempelvis en avdeling i yrkesopplæringen kan tilpasse og justere sine regler og pedagogisk praksis for å løse problemer i fagfeltet, vil en kunne gjøre det uten å "forstyrre" naboavdelingene (Weick, 1976, s. 6-7). Lokal tilpasning kan ifølge March (1994) således være tjenlig, gjennom "gaining the informational and motivational advantage of using people with local involvement and knowledge, at the cost of accentuating problems of central coordination and control" (March, 1994, s. 193). En skolestrategi som gir mulighet for lokale tilpasninger, kan således være en rasjonell strategi for videregående skoler bestående av spesialiserte og fagspesifikke kunnskapsmiljøer internt.

I en tidlig oversiktsstudie av organisatorisk læring påviste Levitt og March at å utforme, endre og tilpasse rutiner var viktig for kollektiv læring (Levitt & March, 1988). Deres generiske rutinebegrep omfatter både formelle skriftlige prosedyrer, uformelle regler og normative elementer som påvirker handlinger. Senere omtalte March og kolleger rutinebegrepet som "handlingsgrammatikk" for å understreke at selv om rutiner er styrende for atferd, gir de også aktørene rom for innovasjon og tilpasning. Grammatikk metaforen får frem dynamikken i organisatoriske rutiner gjennom at tilsynelatende detaljerte rutiner også gir rom for innovasjon og autonomi i utførelsen av arbeidsoppgaver. Tilsvarende består rutiner gjerne av subrutiner, som kan bli restrukturert til nye kombinasjoner over tid. Rutiner utgjør i teoretisk forstand en form for kollektiv hukommelse (Weick & Roberts, 2001), gjennom måten erfaringslæring blir akkumulert og lagret i formelle og uformelle regler, selv om medarbeidere forlater virksomheten over tid (Levitt & March, 1988, s. 83). Disse formene for rutinebasert læring har i liten grad vært teoretisk utledet og empirisk studert i skoler som organisasjoner.

Felles verdier gjennom meningsdanning i tolkningsfellesskap

Meningsdanning utspilles ved at ledere og lærerne fremforhandler felles mening og felles preferanser om hvordan skoleslagets særtrekk skal forstås og hva som er god pedagogisk praksis. Det teoretiske poenget blir da at i en organisasjonslogikk dominert av løse koblinger, blir forpliktelse til felles profesjonsnormer og verdier, samt en felles kognitiv forståelse av utfordringene i kjernevirksomheten, en bindingsmekanisme som tilfører koherens i systemet. I internt fragmenterte organisasjoner fordrer slik meningsskaping tolkningsfellesskap, der medlemmer som arbeider i ulike grupper, kommer sammen for å danne mening av konkrete forslag til løsning av utfordringer eller ideer for utprøving. Dette behovet understrekes ved at skoleinstitusjonen styres av vage, til dels uklare og ofte inkonsistente mål, og der målformuleringer må gis mening gjennom felles tolkning, dialog og gjensidig tilpasning i ulike fellesskap (Louis et al., 2009). Et tolkningsfellesskap vil naturlig samle deltakere som er involvert i YFF-faget.

Samarbeidslæring i praksisfellesskap

Flere teoretiske arbeider og empiriske studier av skoler har fremholdt praksisfellesskapet som lærings- og koordineringsarena for å håndtere løse koblinger (Brouwer et al., 2012; Fuller et al., 2005). I originalarbeidet fra 1991 definerte Lave og Wenger et praksisfellesskap som:

A tightly knit group of members engaged in a shared practice who knows each other and work together, typically meet face-to-face and continually negotiate, communicate and coordinate with each other directly. In a community of practice, joint sense making and problem solving enhances the formation of strong interpersonal ties and creates norms of direct reciprocity within a small community (Lave & Wenger, 1991, p. 28).

I Laves og Wengers (1991) tidlige konseptualisering la de vekt på praksisfellesskapet som en tett sammenkoblet arbeidsgruppe, der medlemmene er engasjert i direkte ansikt-til-ansikt-interaksjoner med hverandre for felles meningsdanning og problemløsning. I dette gruppefellesskapet eksisterer sterk gjensidig avhengighet og sterke personlige bånd mellom medlemmene, og det definerende for denne type arbeidsgruppe er at de skaper en felles praksis. Som understreket av Duguid (2005): Dersom en tar bort praksis fra fellesskapet, reduseres fellesskapet til en hvilken som helst gruppe. Det er snarere engasjementet som er definerende for medlemskapet i et praksisfellesskap. Det vil si at praksisfellesskapet gjerne krysser formelle grenser i organisasjonskartet, og det åpner også for deltakere som tilhører andre organisasjoner. For eksempel fant Printy (2008) i en studie av matematikk- og naturfaglæreres arbeid med å tilpasse en ny læreplan, at lærernes praksisfellesskap bestod både av medlemmer på samme avdeling og eksterne kolleger i de samme fagene. Det samme

prinsippet konstituerte praksisfellesskapene i en studie av tilpasningslæring i yrkesfagene i Norge, der praksisfellesskapene hadde utspring fra det enkelte fagmiljø i en yrkesfaglig avdeling, og ble supplert av medlemmer i praksisbedrifter (Paulsen, 2008).

Tabell 2. Registerdata anvendt i seleksjon av case.

Tall fra elevundersøkelsen		
	Caseskole	Snitt for fylket
Fullført og bestått	91,1%	85,4%
Læringskultur Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det	Helt enig 64,5%	Helt enig 46,5%
Fravær	2,3 (Yrkesfaglige utdanningsprogram)	4,2 (Yrkesfaglige utdanningsprogram)
Vurdering for læring	3,9	3,5
Trives du på skolen	4,5	4,2
T 30 i elevundersøkelsen. Tilvalgsspørsmål skolen kan velge å ta med		
	Caseskole	Fylke Nasjonalt
Sp om relevant praksis i YFF	4,6	Fylke 4,4 Nasjonalt 4,3
Praksis knyttet til relevans for opplæring knyttet til læretiden	4,5	Fylke 4,3 Nasjonalt 4,3
Hvor fornøyd er du med praksisen i YFF	4,4	Fylke 4,1 Nasjonalt 4,1
Om YFF bidrar til at det er lettere å få læreplass	4,4	Fylke 4,3 Nasjonalt 4,3

Metode

Casestudie

Empirisk bygger denne studien på en kvalitativ casestudie som er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Casen omfatter en videregående skole som kun tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og deres samarbeidsaktører. Undersøkelsen innbefatter tre av skolens utdanningsprogram på Vg2; bygg- og anleggsteknikk (Byggfag), teknikk og industriell produksjon (TIP) og helse- og oppvekstfag (HO). Skolen har lang tradisjon for å samarbeide med arbeidslivet og ligger i en stor kommune i en region som har behov for yrkeskompetanse. Skolens formål er å sikre at den todelte utdanningen sees på som en helhet. Skolen fokuserer på at innholdet i alle fag skal være yrkesforankret med utgangspunkt i yrkesutøvelsen, også i fellesfagene. Datainnsamlingen ble gjort våren 2019 basert på tall fra elevundersøkelsen og skoleeiers kvalitetsmelding fra 2018. Caseskolen har som vist i tabell 2, vist over, skolerresultater over både fylkes- og nasjonalt nivå. Den nærmeste videregående skolen har tilsvarende utdanningsprogram og tilhører det samme arbeidsmarkedet. Denne skolen har svakere resultater og større frafall enn caseskolen.

For å ivareta skolens anonymitet henvises det ikke til kilder utover elevundersøkelsen og kvalitetsmeldingen fra fylket. Skolen ligger i en region hvor det er behov for yrkesfaglig kompetanse, og har ca. 500 elever og 118 ansatte.

Utvalg

Vi tok kontakt med en skoleeier som stemte med kriteriene. Vedkommende ga oss kontaktinformasjon til en skole som samarbeider tett med arbeidslivet, og denne takket ja til å delta som caseskole. Utvalget i caset er knyttet sammen ut fra nevnte utdanningsprogram på Vg2 med elever, deres kontaktlærere og arbeidslivsbedrifter skolen samarbeider med. I tillegg er opplæringskontor og kommunen, som tar inn både elever i praksis og læringer, intervjuet. Begrunnelsen for å intervju skolen samarbeidsaktører var for å få deres opplevelse og perspektiv av organisering og ledelse av deres samarbeid med skolen. Utvalget av lærere, opplæringskontor og kontakten i kommunen ble rekruttert gjennom rektor og en avdelingsleder ved skolen og ble forespurt om de ville delta. Avdelingslederen var også behjelpelig med kontaktinformasjon til arbeidslivsbedrifter skolen samarbeider med. Begrepet "arbeidslivsbedrifter" blir benyttet fordi det er både offentlige og private bedrifter som blir omtalt. Elevene ble rekruttert av kontaktlæreren sin. Alle stilte seg positive til å delta og signerte samtykke til deltagelse i prosjektet. Tabell 3 viser forskningdeltagere.

Tabell 3. Forskningsdeltagere i casestudien.

Lærere	Lærer Vg2 TIP	Intervju med kontaktlærer som underviser på Vg2 Teknikk og industriell produksjon. Mann
	Lærer Vg2 HO	Intervju med kontaktlærer som underviser på Vg2 Barn- og ungdomsarbeiderfaget. Kvinne
	Lærer Vg2 BA	Intervju med kontaktlærer som underviser på Vg2 tømmer. Mann
	Lærer fellesfag Vg2 Norsk, samfunnsfag og engelsk	Intervju med fellesfaglærer som underviser i fellesfag på TIP. Kvinne
Opplæringskontor/kommune	Opplæringskontor TIP	Intervju med dagligleder for opplæringskontoret innen Teknikk og industriell produksjon som rekrutterer elever fra utvalgte skole. Mann
	Kommune som rekrutterer til HO	Intervju med ansvarlig for rekruttering av lærlinger og elever utplassert i YFF i den kommunen skolen ligger. Kvinne
	Opplæringskontor BA	Intervju med dagligleder for opplæringskontoret innen Bygg og anlegg som rekrutterer elever fra utvalgte skole. Mann
Bedrifter	Bedrift innen TIP	Intervju med en dagligleder hos en bedrift innen industrien som mottar elever i praksis og lærlinger fra valgt skole. Mann
	Bedrift innen HO	Intervju med dagligleder for en barnehage som mottar elever i praksis og lærlinger fra valgt skole. Kvinne
	Bedrift innen BA	Intervju med en dagligleder hos en rørlegger bedrift som mottar elever i praksis og lærlinger fra valgt skole. Mann
Elever	Elever på utdanningsprogrammet TIP	Fokusgruppeintervju med fire elever, på Vg2 industrideknologi. En jente og tre gutter
	Elever på Vg2 utdanningsprogrammet HO	Fokusgruppeintervju med fire elever på Vg2 barn- og ungdomsarbeiderfaget. Fire jenter
	Elever på utdanningsprogrammet BA	Fokusgruppeintervju med fire elever, kun gutter

Bindeledd mellom de to opplæringsarenaene er faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i skoledelen av opplæringen. Faget danner hovedrammen for samarbeidet med arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskriften til YFF (Utdanningsdirektoratet, 2020) gir føringer for at elevene skal teste ut ulike fagbrev i praksis i en arbeidslivsbedrift. Derfor tok intervjuene utgangspunkt i YFF-faget. Datainnsamlingen består av ni semistrukturerte intervju og tre fokusgruppeintervju med fire elever i hver gruppe. Fokusgruppeintervju ble valgt som datainnsamling til elevene fordi intervjuene skulle oppleves som trygge. Når elevene samles i grupper, oppleves det som en større trygghet enn om de skulle blitt intervjuet én og én i samtale med en ukjent. Intervjuguidene er tilpasset til de ulike deltagerne, men med tre hovedperspektiv i YFF-faget: Hva gjør dere? Hvordan gjør dere det, og eventuelt hvorfor gjør dere det sånn? I tillegg fikk alle forskningsdeltagerne spørsmål om hvordan de opplever organiseringen av YFF.

Analyse

I denne delen vil vi redegjøre for arbeid med analysene. Første steg i analysene var å lese igjennom den transkriberte teksten og fortette meningsinnholdet i de ulike gruppene av forskningsdeltagere, før innholdet ble sortert etter kategorier (Malterud, 2012). Videre ble teksten lagt inn i NVivo etter kategorier og deretter reorganisert for å teste ut ulike perspektiver (Silver & Woolf, 2015). Det ble i første runde 19 kategorier som handler om samarbeid og nettverk, ledelse, suksessfaktorer, sammenheng, behov og nytte, kommunikasjon og kultur. Denne prosessen ga oversikt over hva de ulike deltagerne svarte under de ulike kategoriene. Det ble også testet ut ulike måter å organisere funnene på. Eksempelvis ved å se på funnene hierarkisk og å se på sammenhengen og likheter mellom de ulike utdanningsprogrammene. Det andre analysesteget innebar å stille spørsmål til teksten. Hva handler dette om, hva sier de? I denne prosessen ble kategoriene til temaer. I det tredje analysesteget ble meningsinnholdet i teksten sortert i en matrise over hvordan lærere, opplæringskontor, bedrifter og elevene i de ulike utdanningsprogrammene organiserer og opplever YFF. Denne sorteringsprosessen bidro til klarhet av hovedfunnene. fjerde analysesteget ble analysene basert på en empirinær forståelse av funnene til det teoretiske rammeverket gjennom en deduktiv prosess knyttet til dimensjonene i paraplybegrepet organisatoriske særtrekk slik det fremstod i casen. Se oversikt i tabell 5 etter presentasjon av funn. Analyseprosessen er vist i tabell 4 nedenfor.

Tabell 4. Analyseprosessen i fire steg.

Analysteg	Formål	Strategi	Forskningsspørsmål
Første steg	Gjør forskeren kjent med hva de ulike forskningsdeltakerne snakker om	Hermeneutisk og åpen induktiv tilnærming	Hvordan opplever forskningsdeltakerne organiseringen av YFF?
Andre steg	Se etter begreper og temaer	Valg av temaer og begreper knyttet til kjente utfordringer i yrkesfagutdanningen	Hva handler dette om, og hva sier beskrivelsene?
Tredje steg	Valg av retning av hva funnene handler om	Induktiv prosess	Hva er fellestrekk og ulikheter i hvordan YFF organiseres i de ulike utdanningsprogrammene?
Fjerde steg	Knytte funnene til formål med studien	Deduktiv prosess	Organisatoriske særtrekk ved samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen

Presentasjon av funn

Regelbasert tilpasning mellom skole og arbeidsliv

Intervjudataene viser at skoleledelsen på caseskolen har tydelige føringer og strategier for hvordan de samarbeider med arbeidslivet knyttet til YFF-faget. Skolen begynte allerede i 2006 å jobbe systematisk med hvordan de skulle organisere YFF, da PTF. Prosjektet medførte at skolen utarbeidet rutinebeskrivelser for hvordan faget skal organiseres. Rutinebeskrivelsene inneholder hovedsakelig føringer for at elevene skal være i praksis i en arbeidslivsbedrift, hvordan elevoppfølgingen skal gjøres med praksisbesøk og vurdering i faget, samt at kontaktlæreren skal ha YFF i egen klasse. I tillegg skal lærerne være tett på både elever og arbeidslivsbedrifter. Lærerne får full ressurs for faget, kjøregodtgjørelse og en timeplan som gjør det mulig å være ute på praksisbesøk. Skolen er tydelige på at uten samarbeid med arbeidslivsbedriftene er det vanskelig å gi elevene det de trenger for å fullføre den todelte yrkesfagutdanningen. De deskriptive dataene viser en omfattende rutine, bygd på skrevne og forventningsbaserte uskrevne regler som "guider" lærernes og skoleledernes ivaretagelse av samarbeidsrelasjoner med arbeidslivet og oppfølging av elevene i praksisbedrifter.

Forventningsstyring

Informantene i caseskolen, på tvers av de tre utdanningsprogrammene, beskriver at de lykkes med YFF fordi de tar faget på alvor og gjør en grundig jobb. De bygger undervisningen rundt praksisperiodene i YFF, som oppleves som høydepunkt for elevene. TIP-læreren understreker skolens systematiske arbeid med YFF:

Altså, hvis vi ikke hadde fått til dette her i 2006–2007, at de [skoleledelsen] gjorde den jobben, så hadde vi sittet her, tre lærere, og ringt rundt til bedrifter og spurt: "Kan dere ta inn en elev?" Og så hadde de på naboskolen gjort det samme, det hadde blitt rot. Så det er på en måte en skikkelig og ryddig måte det er blitt gjort på.

Lærerne trekker frem at skoleledelsen er tydelig på hvilke forventninger de har til lærerne når det gjelder hvordan de organiserer YFF. HO-læreren beskriver det slik:

Skoleledelsen er der i sin tydelighet og vi vet, altså de er tydelig i hva de forventer av oss. Elevene kommer ikke, altså jeg er fullt klar over at de har en forventning til at jeg skal finne gode praksisplasser, jeg skal ha gode veiledere, jeg skal fylle den lokale læreplanen som vi jobber etter, vi skal bruke de kriteriene vi har blitt enige om og ingen ting annet.

Lærerne trekker frem betydningen av rektor, som sier at YFF er det viktigste faget og at rektor er tilhenger av at elevene er mest mulig i praksis. Gjerne også i programfagene, fordi det er der elevene får autentiske yrkesoppgaver, og det er der de skal jobbe. Samtidig understreker lærerne at skolen har tydelige forventninger til bedriftene og vektlegger at YFF er opplæring og ikke bare utplassering, samt at arbeidslivsbedriftene ikke skal misbruke elevene som ekstra arbeidskraft. Et av opplæringskontorene og kommunen trekker frem at det er kvalitetsforskjell på elever som kommer fra caseskolen, og andre skoler de samarbeider med. Begge begrunner det med at caseskolen er mye tettere på og har en bedre oppfølging av elevene. Opplæringskontoret i TIP utdyper følgende:

Det handler om lærerens holdninger og forberedelser til elevene til praksis. På caseskolen får de alle timene sine i YFFen, altså lærerressursen, mens naboskolen får ikke det. Lærerne kjører ikke ut til bedriftene, for de får ikke ressursene. De får ikke timene, de skal brukes til andre ting, så hvorfor skulle de det. Det blir gratis arbeid, det blir jo akkurat det. Så det har litt med holdninger å gjøre. På naboskolen er elevene litt mer sånn "dette liker jeg ikke, dette gidder jeg ikke, møter ikke".

Organisasjonsdesignet av YFF

De ulike avdelingene har tillit til å organisere YFF slik de mener er hensiktsmessig ut fra fagenes egenart. Det gir utslag i ulik måte å samarbeide og organisere YFF på. For eksempel har ikke elevene fellesfag i YFF-periodene, hverken på TIP eller Byggfag, i motsetning til elevene på HO. Alle utdanningsprogrammene samarbeider tett med fellesfaglærerne. På TIP og Byggfag er

fellesfaglæreren med på praksisbesøk, og på HO har de felles oppgaver med bl.a. norskfaget. Tett samarbeid med fellesfaglærerne er en forventning skoleledelsen har til lærerne, for å gi elevene yrkesrelevant opplæring i alle fag. En spesiell ordning på utdanningsprogrammet TIP er at opplæringskontoret organiserer hele YFF. Det betyr at lærerne ikke kan blande seg inn, og at alt samarbeidet om praksisplasser blir koordinert fra opplæringskontoret til teamkoordinator på TIP. Opplæringskontoret på TIP forklarer:

Det er vi som styrer alt dette. Vi vet ikke hvem lærerne er og ikke hvilket fravær elevene har eller hvilke karakterer de har, vi vet ikke om det er en grei elev eller om det er en drittsekk, vi behandler alt likt. Det er ikke noe ubehag i dette her. Og ikke kan bedriften påvirke oss heller, for vi vet ikke noe.

Byggfag har en mer skreddersydd løsning til hver enkelt elev i YFF. Lærerne har tett samarbeid med opplæringskontoret for formidling av praksisplasser, og både lærerne og elevene kan finne praksisplasser, i motsetning til på TIP.

HO organiserer YFF litt annerledes. Her er det lærerne som har alt ansvar for organiseringen. Lærerne bestemmer hvilke arbeidslivsbedrifter de ønsker å benytte og tar direkte kontakt med de enkelte virksomhetene. For å lette arbeidet benytter de ofte de samme arbeidslivsbedriftene og instruktørene og har ofte fem elever per arbeidsplass. De har tett samarbeid med lærlingansvarlig i kommunen. Samarbeidet har medført at kommunens virksomheter ikke kan si nei til å ta imot elever i YFF. Lærlingansvarlig i kommunen sier at det er ikke et vedtak, men en uttalt greie, og det sikrer rekruttering.

Skolen har føringer for at lærerne skal ha nettverk i arbeidslivet. Arbeid med nettverk gjøres også ulikt. Lærerne på TIP har ingen formelle nettverksmøter med opplæringskontoret eller arbeidslivsbedriftene i organisert form, men tar kontakt ved behov. På Byggfag derimot, har lærerne og arbeidslivsbedriften som blir intervjuet, nettverksmøter annenhver måned. Deltagere på nettverksmøtene er lærere, avdelingsledere og opplæringskontoret, og av og til er rektor med. Da kommer bedriftene til skolen og stiller spørsmål om: "Hva må vi lære elevene nå?" De har nærmet seg hverandre for å gå i takt. De diskuterer alt fra læreplanene til utvikling. Lederen i byggfagbedriften legger til at de samarbeider med skolen gjennom laug et i distriktet og har dannet et samarbeid med skolen og fylkeskommunen. Han sier at de har bygget opp et av Norges beste opplæringscenter med egne hus på skolen, fordi de vil at når elevene kommer ut i YFF eller som lærlinger, så skal de kjenne seg igjen. På HO samarbeider lærerne med andre skoler i regionen i regi av fylket om f.eks. lokale læreplaner. Kommunen har faste nettverksmøter med sine instruktører og lærlinger som har betydning for YFF, fordi de rekrutterer lærlinger gjennom YFF. Når det gjelder internt samarbeid mellom avdelingene på skolen, er de frakoblet hverandre i hverdagen. Det gir utslag i for eksempel at HO-læreren ikke visste at både Bygg og TIP hospiterer i arbeidslivsbedrifter, fordi det er nytt hos dem.

Opplevelse av samarbeidet og organisering

Skolens eksterne samarbeidspartnere opplever at samarbeid med skolen fungerer godt. Samarbeidet preges av gode relasjoner og gjensidig nytte. De gode relasjonene bidrar til at det er lett å gi tilbakemelding hvis de ønsker endringer. Det tette samarbeidet og relasjonene er bygd opp over tid via jevnlig kontakt gjennom skoleåret, både fysisk og på telefon. Dette gjelder særlig opplæringskontorene og kommunen, som fungerer som mellomledet mot arbeidslivsbedriftene.

Arbeidslivsbedriftene trekker frem et fellestrekk som går gjennom intervjuene, at de er fornøyde med at YFF er periodisert og ikke er én dag i uken. Det gir kontinuitet og bidrar til at de blir kjent med elevene, samt at elevene kommer inn i rutinen på arbeidsplassen. De trekker frem at de opplever at lærerne er flinke til å følge opp elevene og poengterer betydningen av det. En av de daglige lederne sier at regionen har kultur for samarbeid mellom skole og arbeidsliv og utdyper: "Jeg tror nok det at vi som bor her er på en måte vokst opp med service og den type ting. Så vi har nok en litt annen måte å tenke på kanskje. Det er kultur altså. Vi har fått det inn med teskje."

Rekrutteringsmotiver i arbeidslivet

Arbeidslivsbedriftene trekker frem at samarbeid med skolene er et ledd i rekrutteringen og at de ønsker å ta samfunnsansvar. På den annen side viser dataene at det er en felles praksis for opplæringskontorene på TIP og Byggfag at de ikke sender elever ut i arbeidslivsbedrifter som ikke skal ansette lærlinger. Opplæringsansvarlig i kommunen sier at det er en vinn-vinn-situasjon for alle parter, og at hele næringslivet i kommunen ser at samarbeid med skolen er nyttig innenfor alle bransjer og yrker. Lærerne opplever organiseringen av YFF som god, og eneste innspill til endringer er at de må være i utvikling. En av lærerne sier:

Skoleledelsen ønsker hele veien å pushe på at vi skal finne på nye ting, men jeg tenker at vi aldri må bli så gode at vi tror vi er ferdige. Altså den beste måten å ha YFF på i dag, trenger ikke være det beste i morgen. Og jeg tror at den sulten etter å se på hva vi kan gjøre annerledes for at det skal bli bedre - det tror jeg er nøkkelen til suksess. Og den er ikke konstant, den er sannsynlig foranderlig.

Elevenes opplevelse av skolens samarbeid med arbeidslivet er positive. Elevene opplever at de blir godt tatt imot i arbeidslivsbedriften, og de er forberedt på at elevene kommer. Elevene på TIP beskriver:

De som skal møte oss de er alltid informert så når vi kommer så møter de oss og vi hilser fint og blir vist rundt. En av de andre forklarer "Det er en kontaktperson da som har kontakt med både læreren og opplæringskontoret og hvis det er noe du lurer på så ringer de bare til dem. Bedriftene, de får oss med og, i alle fall der hvor jeg var. De fikk oss inn i samtaler og at vi ikke satt der alene liksom.

Elevene på HO gir for eksempel følgende utsagn:

Vi fikk jo mulighet til å gå ut å møte bedriften før selve praksisen begynte og da fikk vi hilse på veileder og alt sånne ting. Så da avtale vi på en måte, hva skal jeg si, sted og oppmøte og tid og sånt. Det er, ja så du viste litt sånn og da kom vi jo samla også, og det er også litt greit.

Vi hadde veldig åpne veiledere. Sånn som de vi hadde, de var veldig imøtekommende og veldig på hjelpe siden. Der det at det, de tok oss inn, de viste oss, de ga oss ulike strategier og måter vi kunne gjøre ting på og. Så de var veldig sånn.

Elevene på HO trekker også frem at skolen har et godt omdømme fordi skolen er tett på elevene, og fordi skolen samarbeider godt med arbeidslivet, får elevene som vil læreplass. Alle elevene opplever yrkesrelevant praksis i YFF og at praksisen har sammenheng med undervisningen på skolen. Ingen av elevene ønsker en endring av hvordan YFF organiseres, de mener skolen har funnet en god løsning. Under er elevutsagn representert fra alle tre utdanningsprogrammene om skolens løsning på YFF:

- "Det vi lærer på skolen er jo en introduksjon til hva vi skal gjøre i arbeidet, det er jo derfor vi går her. Alt vi gjør på skolen er relevant for hva vi kan komme opp i."
- "Det er ikke noe vi trenger å forandre på."
- "Tror de har funnet en god løsning på det."
- "Jeg synes det er kjekt sånn som det er nå. Jeg ser ikke et stort behov for forandring."
- "Jeg føler at fordi det vi lærer i timene er veldig relevant for det vi kommer til å møte i arbeidslivet og når vi er i praksis generelt."

Analysene viser at caseskolen både prioriterer og har utviklet et godt system for samarbeid mellom skole og arbeidsliv. YFF er styrt av rutiner og tillit gjennom samarbeid med lokalt arbeidsliv ut fra fagenes egenart. Samtidig fremkommer det at det er lite samarbeid på tvers av avdelingene.

Oppsummering av organisatoriske særtrekk

I tabell 5 nedenfor oppsummeres i korthet stabile organisatoriske særtrekk ved casestudien som er relatert til de tre fagmiljøenes evne til å oppnå resultater som er betydelig over det nasjonale snittet i form av fullføring og oppnådd kompetanse for elevene i yrkesfagutdanningen. Disse særtrekkene influerer på praksis blant skoleledere, lærere, praksisinstruktører og sentrale aktører i opplæringskontorene og i den aktuelle kommunen. De spenner med andre ord over særtrekk ved hele organisasjonen, relasjoner mellom avdelinger og omgivelser (inter-organisatoriske) og intra-organisatoriske relasjoner på sub-

enhetsnivået mellom avdelingene. Spennet i analysenivåer dokumenterer kompleksiteten i denne formen for samordning og gjensidig tilpasningslæring.

Tabell 5. Organisatoriske særtrekk i casen.

Organisatoriske særtrekk	Analysenivå	Beskrivelse
Regelbasert tilpasning	Organisatorisk	Skolen i denne casestudien har utviklet et nett av formelle og uformelle regler som samlet sett utgjør en rutine som følger de didaktiske aktivitetene både i skole og praksissetting
Forventningsstyring	Organisatorisk	Casen eksponerer styrken i forventningsstyring i første rekke aktivert av rektor og øvrig ledelse
Gjensidig tillit	Inter-organisatorisk	Dataene i casestudien beskriver at det inter-organisatoriske samarbeidet preges av gode relasjoner situert i gjensidig tillit
Sentrale aktører i samarbeidsnettverk	Inter-organisatorisk	Både opplæringskontoret innenfor TIP og byggfag, samt opplæringsansvarlig i kommunen, for HO, spiller roller som sentrale aktører i nettverket. De styrer ressurstilgang blant annet gjennom å velge hvilke bedrifter og offentlige institusjoner som er skikket til å motta lærlinger (for senere ansettelse)
Gjensidig nytte	Inter-organisatorisk	Opplæringsansvarlig i kommunen beskriver gjensidig nytte for alle parter og at hele næringslivet i kommunen ser at samarbeid med skolen er lønnsomt innenfor alle bransjer og yrker
Løse koblinger internt mellom avdelinger og fagmiljøer	Intra-organisatorisk	Selv om casestudien viser at løse strukturelle koblinger i styringssystemet tettes gjennom ekstern integrering mellom det enkelte fagmiljø (utdanningsprogram), er gjensidig tilpasning og avhengighet lav mellom avdelingene, noe som indikerer løse koblinger

Diskusjon

Organisatoriske særtrekk som bidrag til forklaring

Denne casestudien analyserer sammenhenger mellom organisatoriske særtrekk og stabilt gunstige resultatutfall på skolenivået kartlagt gjennom indikatorer for elevenes gjennomføring.

Dette teoretiske utgangspunktet om at organisatoriske særtrekk gir forklaringer til ulike utfall for skoler støttes av en nyere longitudinell studie av vellykkede og mislykkede skoler i Sverige, der Jarl et al. (2021) definerer organisatoriske særtrekk gjennom lederskapsfunksjoner, organisering av lærernes arbeid, koordinering av arbeidet og samarbeid i lederfelleskap og profesjonsfelleskap, og som var institusjonalisert i skolenes kulturer over tid. Studien konkluderer med at disse trekkene ga vesentlig forklaring til ulike utfall mellom de to case-kategoriene (Jarl et al., 2021). Tilsvarende viste en komparativ studie i et ruralt felt av små norske skoler at visse institusjonaliserte særtrekk ga forklaring til stabilt positive skoleutfall, og at forklaringene var sentrert om organisatoriske særtrekk som omfattet kjernepraksiser i ledelse, et deltakende lederskap i lærernes profesjonsutvikling kombinert med direkte oppfølgende veiledning (Forfang, 2020).

Organisatorisk rutine som kompensasjon for løse koblinger

Det første organisatoriske særtrekket som trer frem i casestudiens analyser er en organisatorisk rutine som følger det didaktiske forløpet i både skole og praksissettingen. Begrepet organisatorisk rutine brukes i organisasjonsforskning for å beskrive stabile regler som i vesentlig grad påvirker arbeidsutførelsen, men som også gir rom for utprøving og innovasjon (Feldman, 2000; Feldman & Pentland, 2003). Analysene i casestudien viser sammensatte rutiner som regulerer deler av prosessene som elever, kontaktlærere og instruktører skal gjennomføre i praksisbedriftene. I disse rutinene inngår også uskrevene regler som gir en viss normstyring av elever og ansatte, i første rekke aktivert av skolelederne, som beskrevet i tabell 5. Samtidig er det i nyere teoretiske arbeider konsensus om at rutiner fungerer mer som "handlingsgrammatikk" enn som standardprosedyrer (se Cyert & March, 1992; Feldman & Pentland, 2003). Dette gjenspeiles i casestudiens funn, gjennom autonomi og rom for variasjon. I tillegg er elementene i regelsettet utviklet lokalt i det enkelte fagmiljø og tilpasset aktørsitasjonen på arbeidslivssiden.

Lokale læreplaner innvevd i en organisatorisk rutine

Lokale rutiner er utformet i et lokalt innhold tilpasset til og situert i det aktuelle faget eller yrkesdomenet de skal virke. Samtidig inneholder de lokale rutinene generiske trekk som går på tvers av fagområder og avdelinger, ved at de omfatter elevoppfølging, praksisperioder og vurderingspraksis. Denne rutinen er koblet til skolens formelle struktur gjennom kontaktlærer. Som påvist i nyere empiriske og teoretiske arbeider, gir praktisering av rutiner også rom for innovasjon, utforskende læring og endring (Rerup & Feldman, 2011). I dette tilfellet hvordan eksempelvis vurderingspraksis (det generelle) skal utvikles innenfor enkelte fag gjennom utprøving. Dette er et område det er behov for mer forskning på, og denne

studiens funn løfter frem samspillet mellom generiske rutiner og lokal innovasjon i det aktuelle feltet som et område for videre utforskning.

To modeller for lokal tilpasning

Lokal tilpasning betyr at tilpasningen til eksterne forventninger gjennomføres av aktørene på laveste nivå i organisasjonen, hvilket i studiens kontekst vil si subenhetsnivået eller avdelingsnivået i skolens organisasjon (Orton & Weick, 1990). Det innebærer at ledere og ansatte på laveste nivå etablerer relasjoner, ofte i form av sosiale nettverk, til interessenter i omgivelsene. I yrkesfagutdanningen skjer det typisk ved at lærere og mellomledere inngår i tillitsbaserte profesjonelle nettverk med arbeidslivsbedrifter, kommuner og opplæringskontorer (Paulsen, 2008). Rasjonale med lokal tilpasning som kompensasjonsstrategi for løse koblinger i systemet finnes videre i det faktum at organisasjoner i videregående opplæring er kjennetegnet av at avdelingsgrensene korresponderer med et gitt kunnskapsdomene. Det betyr at det som kan være en god løsning på én avdeling, kan virke inkompatibelt på en annen (Busher & Harris, 1999).

Casestudien viser to modeller for lokal tilpasning. I den første modellen er organiseringen av YFF lagt til Opplæringskontorene, og denne modellen regulerer YFF innenfor byggfag og teknologi og industriell produksjon (TIP). Det betyr at opplæringskontorene utøver en viss innflytelse både inn mot fagmiljøet på skolen og inn mot de korresponderende praksisbedriftene. Opplæringskontorene får da rollen som en sentral aktør i et samarbeidende nettverk, der kontorene setter agenda, formidler forventninger og koordinerer aktiviteter for elevene. I den andre modellen som vises innenfor fagområdet HO, skjer tilpasningen i vesentlig grad i praksisfellesskap formet av praksisinstruktører, lærere og mellomledere fra avdelingen. Disse fellesskapene ivaretar behov for lokal kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, med klare implikasjoner for den pedagogiske praksis innenfor avdelingen og i kommunene som ivaretar praksisopplæring. I disse fellesskapene dannes en felles forståelse og meningsdanning (Wenger, 2000). Det er også åpenbart at disse praksisfellesskapene konstitueres både som tolkningsfellesskap og gjennom profesjonelle nettverk mellom lærere og praksisinstruktører. Våre funn viser to distinkte organisasjonsmodeller som utspilles på tvers av yrkesfagmiljøer, samspill og rutiner, noe som igjen understreker at lokal tilpasning er et viktig organisatorisk særtrekk i dette feltet. Vi anser videre modeller for lokal tilpasning som et fruktbart område for videre utforskning innenfor yrkesfagutdanningen med representasjon fra flere avdelinger og fagmiljøer. Det vil kunne bidra til en forbedret forståelse av lokal tilpasning og praksislæring på tvers av fagmiljøer i yrkesopplæringen.

Samlet sett gir analysene i denne casestudien et bidrag til å forstå hvordan differensierte organisasjoner i videregående opplæring kompenserer for koordineringsproblemer og mangel på koherens skapt av løse koblinger. Studiens funn

viser samspill mellom organisatoriske rutiner rettet inn mot elevoppfølging og ledelse aktivert både fra skolens toppnivå og avdelingsnivå. Vi antar også at kulturelle særtrekk i form av en pragmatisk og løsningsorientert tilnærming har formet en kulturell stivhengighet som er gunstig i den aktuelle skolekonteksten, og som bidrar til intensjonsforklaringer på gunstige utfall i yrkesfagutdanningen.

Implikasjoner for praksis

Studien belyser samarbeidslæring mellom fagmiljøer, skoler og arbeidsliv innenfor YFF, med et særlig blikk på skoleledelse i den aktuelle konteksten. For praksisfeltet viser den foreliggende studien betydningen av å bygge praksis- og tolkningsfellesskap "innenfra" på den enkelte avdeling. Sammenligningene mellom funn fra avdelingene viser betydningen av å bygge lokale rutiner på laveste hierarkiske nivå. Samtidig viser våre funn at lokale fagspesifikke løsninger generert avdelingsvis kan forsterke bidraget fra organisatoriske rutiner rettet inn mot kjernepraksiser i yrkesdidaktikken. Det fordrer imidlertid et stramt design som balanserer disse elementene. Disse aspektene ved samarbeid mellom skole og arbeidsliv med YFFs særtrekk bør også inkorporeres i lederutvikling og lederutdanning for skoleledere.

Sluttnote

¹ Formelen er $R = N*(N-1)/2$, der N=antall medlemmer i gruppen. Antall relasjoner stiger overproposjonalt med antall medlemmer i gruppen. Eksempel: En gruppe på 3 medlemmer inneholder 3 relasjoner. Får den et 4. medlem, er $R=6$. Det 4. medlemmet medfører med andre ord en økning i antall relasjoner. En gruppe på 7 medlemmer inneholder 21 relasjoner.

Om forfatterne

Merete C. Rekdahl er PhD-kandidat ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge. Hun underviser på Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU) på Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Forskningsinteresser er skoleledelse i yrkesfagutdanningen og samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

Jan Merok Paulsen har doktorgrad i organisasjons- og ledelsesfag og er professor i skoleledelse tilknyttet OsloMet – Storbyuniversitetet. Hans forskning omfatter ledelse fra skoleeiernivået, rektors ledelse, mellomledelse i skolen og læring i skolens ulike profesjonelle fellesskap.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Andersen, S. S. (2013). *Case-studier og generalisering: Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.
- Bakker, A. & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. I L. U. David Guile (Red.), *Handbook on vocational education* (s. 351–372). <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>
- Berner, E. & Gonon, P. (2016). *History of vocational education and training in Europe: Cases, concepts and challenges* (Vol. 14). Peter Lang.
- Breen, A. & Rekdahl, M. C. (2019). Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19911>
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R.-J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 346–364.
- Busher, H. & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/13632439969069>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(4), 21–44.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1992). *A behavioral theory of the firm* (2. utg.). Blackwell.
- Duguid, P. (2005). The art of knowing: Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *Information Society*, 21(2), 109–118.
- Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. M. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1: Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-notater/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-2>
- Emmenegger, P., Graf, L. & Trampusch, C. (2019). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: A review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(1), 21–45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906>
- Feldman, M. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 611–629.
- Feldman, M. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Forfang, H. (2020). Relationships and interactions between school owners and school principals: A case study of a Norwegian school district programme.

- Educational Management, Administration & Leadership*, 49(6), 904–920. <https://doi.org/10.1177/1741143220919766>
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/0141192052000310029>
- Hawkins, M. & James, C. (2019). Exploring the ideas of coupling and complexity in schools. I B. L. J. Johnson & S. D. Kruse (Red.), *Educational leadership, organizational learning, and the ideas of Karl Weick: Perspectives on theory and practice* (s. 186–207). Routledge.
- Helms Jørgensen, C. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: Different system and common challenges. I C. Helms Jørgensen, O. J. Olsen & D. Persson Thunqvist (Red.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (s. 1–28). Routledge.
- Helms Jørgensen, C., Järvinen, T. & Lundahl, L. (2019). A Nordic transition regime? Policies for school-to-work transitions in Sweden, Denmark and Finland. *European Educational Research Journal*, 18(3), 278–297. <https://doi.org/10.1177/1474904119830037>
- Helms Jørgensen, C., Olsen, O. J. & Persson Thunqvist, D. (Red.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. Routledge.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utoikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.
- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448–464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Johnson, B. L. J. & Kruse, S. D. (Red.). (2019). *Educational leadership, organizational learning, and the ideas of Karl Weick: Perspectives on theory and practice*. Routledge.
- Juul, I. & Helms Jørgensen, C. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.560393>
- Köpsén, S. & Andersson, P. (2018). Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing professional development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 58–75. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188158>
- Lamb, S., Sandberg, N. & Markussen, E. (2011). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. Springer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340.

- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smylie, M. & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. I A. Harris (Red.), *Distributed leadership* (s. 157–180). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805.
<https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- March, J. G. (1994). *A primer on decision making: How decisions happen*. Free Press.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Meld.St. 21. (2020-2021). *Fullføringsreformen: Med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Meyer, J. W. & Scott, W. R. (1992). *Organizational environments: Ritual and rationality* (2. utg.). Sage.
- Michelsen, S. & Stenström, M.-L. (Red.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries*. Routledge.
- NOU 2018:2. *Fremtidige kompetansebehov 1, Kunnskapsgrunnlaget*. Norges offentlige utredninger.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo.
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/fleksibilitet-eller-faglighet>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing adaptive learning from the middle*. [Doktoravhandling, Handelshøyskolen BI].
- Polesel, J., Klatt, M., Blake, D. & Starr, K. (2017). Understanding the nature of school partnerships with business in delivery of vocational programmes in schools in Australia. *Journal of Education & Work*, 30(3), 283–298.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1165344>
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187–226.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013161X07312958>
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. Pine Forge Press.

- Rerup, C. & Feldman, M. S. (2011). Routines as a source of change in organizational schemata: The role of trial-and-error learning. *Academy of Management Journal*, (3), 577–610. <https://doi.org/10.1177/0149206310371691>
- Silver, C. & Woolf, N. H. (2015). From guided-instruction to facilitation of learning: The development of five-level QDA as a CAQDAS pedagogy that explicates the practices of expert users. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(5), 527–543. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1062626>
- Spain, A. K. & Woulfin, S. L. (2019). Past, present, and future of coupling as a leadership concept. I B. L. J. Johnson & S. D. Kruse (Red.), *Educational leadership, organizational learning, and the ideas of Karl Weick: Perspectives on theory and practice* (s. 162–185). Routledge.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. McGraw-Hill.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Indikatorrapport for samfunnskontrakten 2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/indikatorrapport--for-samfunnskontrakten-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utvær, B. K. S. & Saur, E. (2019). Små-og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 43–60. <https://doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Weick, K. E. & Roberts, K. H. (2001). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. I K. Weick (Red.), *Making sense of the organization* (s. 259–283). Blackwell.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.