

Organisering av samarbeid mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen

Merete C. Rekdahl , Marit Aas, Brit Bolken Ballangrud

OsloMet - storbyuniversitetet

Kontakt: mere@oslomet.no

Abstrakt

Norsk og nordisk forskning tyder på at det er utfordringer med samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i den yrkesfaglige utdanningen. Et manglende samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan føre til at elevene får en mindre relevant yrkesutdanning, at frafallet øker og at utdanningen ikke gir arbeidslivet den kompetansen de har behov for. Et svakt eller manglende samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan påvirke intensjonen om et helhetlig todelt utdanningsforløp. Artikkelen undersøker hvordan en skoleeier og en videregående skole velger å organisere samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, og hva de ulike samarbeidsstrukturene fører til. Dette undersøkes ved hjelp av en kvalitativ tilnærming med en case med to utdanningsnivåer, representert ved en skoleeier og en videregående skole i samme fylke. Med bakgrunn i data fra informanter fra skoleeier- og skolenivå analyseres og drøftes informantenes opplevelser av samarbeidet. Analysen viser at for å utvikle samarbeidet, må skoleeier balansere mellom ønsket om å lage samarbeidsstrukturer og skolens og arbeidslivsbedriftenes tradisjon for selvbestemmelse. Skoleeiers intensjoner om å øke samarbeidet har ført til tre formelle samarbeidsstrukturer. Ved hjelp av teori om skoleledelse forstått som en samhandlende aktivitet i et system med løse koblinger og meningsskapning, avdekkes at alle de tre samarbeidsstrukturene bidrar til økt forståelse mellom skole og arbeidsliv, mens to av samarbeidsstrukturene på skolenivå bidrar til både økt forståelse og oppslutning om en mer felles samarbeidspraksis.

Emneord: Yrkesfagutdanningen, samarbeid skole og arbeidsliv, samarbeidsstrukturer, løse koblinger og meningsskapning

Innledning

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv er sentralt i yrkesfagutdanningen. Den norske yrkesfagutdanningen er organisert etter en hovedmodell på fire år, hvorav to år med undervisning i skolen og to år som lærling i en arbeidslivsbedrift. Yrkesfagutdanningen finner altså sted på to ulike arenaer med ulike læringskulturer, skolen og arbeidslivsbedriften. Skolen er basert på en klassisk akademisk læringstradisjon (Akkerman & Bakker, 2012; Kvale & Nielsen, 1999), mens arbeidslivsbedriften er basert på en mesterlære tradisjon knyttet til praktiske handlinger i yrkesutøvelsen (Kvale & Nielsen, 1999; Lave & Wenger 1991). Hiim (2015, 2020) og Akkerman og Bakker (2012) ser denne ulikheten som en hindring som kan forklare noe av utdanningens utfordringer knyttet til samarbeid.

Nordisk forskning tyder på at samarbeid mellom skole og arbeidsliv er en av hovedutfordringene i den todelte yrkesfagutdanningen (Helms Jørgensen et al., 2019; Hiim, 2020; Köpsén & Andersson, 2018). Et svakt samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan få store konsekvenser både for elevene og for samfunnets behov for yrkeskompetanse. For det første vil det medføre at arbeidslivet ikke får dekket sitt behov for kompetanse (Akkerman & Bakker, 2012). For det andre fører det til frafall av elever i yrkesfagutdanning (Bakker & Akkerman, 2017; Helms Jørgensen et al., 2019).

I skoledelen av yrkesfagutdanningen har elevene faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) hvor det er en forventning til at elevene har praksis og opplæring i en eller flere arbeidslivsbedrifter (Høst, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2020). Arbeidslivsbedrifter inkluderer både offentlig og privat nærings- og arbeidsliv som har behov for lærlinger. YFF skal gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere lærefag i en arbeidslivsbedrift, få praktisk relevant erfaring og utvikle yrkeskompetanse, samt knytte kontakt for å få lære plass (Høst, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Opplæring i skole og opplæring i arbeidslivet bør ikke sees på som to isolert opplæringsområder, men som et helhetlig opplæringsløp ifølge Bakker og Akkerman (2017). Dette synet støttes av NOU rapporten «Kvalifisert, forberedt og motivert» (NOU 2018: 15, 2018). Rapporten konkluderer med at videreutvikling av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er en forutsetning for at elevene skal få fullført sin utdanning og dekke arbeidslivets og samfunnets behov for kompetanse.

Hiim (2015, 2020) viser at det å etablere formelle samarbeidsstrukturer mellom skole og arbeidsliv kan være en avgjørende forutsetning for å få til et tettere samarbeid mellom de to opplæringsarenaene. Vi vet mindre om hvilke type samarbeidsstrukturer som kan være effektive og hvordan disse strukturelle betingelsene kan bidra til en felles forståelse på tvers av utdanningsnivåer og ulike utdanningstradisjoner og lærings- og arbeidskulturer. Samarbeidsstrukturene representerer de formelle strukturene som tydeliggjør hvem som skal samarbeide, når og om hva. Når vi i denne artikkelen velger å undersøke hvordan en skoleeier og en videregående skole velger å organisere samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, legger vi til grunn et ledersperspektiv. Det synes å være bred enighet om at skoleledelse dreier seg om å øve innflytelse på grupper av medarbeidere som har et felles formål (Spillane & Zuberi, 2009). Dagens skoleledere er valgt ut for å lede utvikling og bygge organisasjoner samtidig som de skal øke skolens effektivitet og øke elevenes læring (Aas, 2016). For å løse denne oppgaven har det gjennom de siste tiårene skjedd en økt interesse for distribuert ledelse (Abrahamsen & Aas,

2016). Fra et distribuert perspektiv forstås ledelse som «noe som blir skapt i interaksjon mellom de ulike aktørene i og utenfor skolen» (Paulsen & Aas, 2022, s. 24). Med forståelsen av ledelse som en samarbeidende og distribuert ledelsespraksis undersøker vi i denne studien samarbeidsstrukturene mellom *en* skoleeier og *en* videregående skole. Problemstillingen er som følger:

Hvordan organiserer en skoleeier og en videregående skole samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, og hva fører samarbeidsstrukturene til?

I teksten vil vi videre redegjøre for forskning om yrkesutdanning, spesielt om forskning som kan belyse samarbeidet mellom skole og arbeidsliv sett fra et ledelsesperspektiv. Dernest presenterer vi teorien om løse koblinger og meningsskapning (Weick, 1976, 2001), et teoretisk rammeverk som kan bidra til å forstå hvordan skoleledelse på ulike nivåer i utdanningssystemet kan utvikle et bedre samarbeid om yrkesfagutdanningen. Videre redegjør vi for den metodiske tilnærmingen, inkludert presentasjon av caset som studeres, før vi presenterer og drøfter funnene i lys av det teoretiske rammeverket.

Hva vet vi om samarbeid mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen

Hiim (2020) peker på at elevenes yrkesrelevans er avhengig av et konstruktivt samarbeid mellom skole og arbeidslivet. Det er gjennom opplæring i relevante omgivelser i en arbeidslivsbedrift at elevene kan få kompetanse i yrkenes egenart (Hiim, 2017, 2020; Nyen & Tønder, 2018). Et samarbeid mellom skole og arbeidsliv, som gir elevene en opplevelse av å kunne mestere, vil kunne skape en nødvendig motivasjon til å fullføre utdanningen (Helms Jørgensen et al., 2019; Lamb et al., 2011). Hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv organiseres har innvirkning på de ulike aktørene (Gonon, 2014). De statlige styringsdokumentene uttrykker behov for å etablere et godt samarbeid, men det er få regulerte samarbeidsordninger mellom skole og arbeidsliv ifølge Hiim (2013). Hovedansvar for å tilrettelegge for samarbeid mellom skole og arbeidsliv ligger hos skoleeier (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Samtidig er det opp til den enkelte skole og rektor å tilrettelegge for det praktiske samarbeidet med arbeidslivet gjennom å definere rammer og strukturer (Köpsén & Andersson, 2018). En studie fra 2011 viser at lærerne synes de er alene om å samarbeide med arbeidslivet (Dahlback et al., 2011). Det samme fremkommer i evalueringen av reformen Fagfornyelsen LK.20 hvor lærerne sier at samarbeid med arbeidslivet fortsatt er person- og læreravhengig, samt et tidkrevende arbeid (NIFU:2022:8, s. 108).

Det er flere mulige forklaringer på hvorfor det er vanskelig å få til et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv. En forklaring ligger i at den yrkesfaglige utdanningen er et komplekst system med flere forvaltningsområder som krever strukturer som legger til rette for samarbeid (Emmenegger et al., 2019). Svak tilknytning mellom nivåene i utdanningssystemet fører til manglende sammenhenger mellom intensjoner og praksiser (Ballangrud, 2012; Paulsen, 2008). Til tross for at politiske styringsdokumenter trekker frem betydningen av at utdanningen skal oppleves som relevant for både elever og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2021), savnes en helhetlig tankegang på yrkesfagenes premisser (Hiim, 2020).

En annen forklaring er at bedriftenes perspektiver er rettet mot en produksjonsorientert opplæring tilpasset den aktuelle bedriften og dens krav til inntjening. Hiim (2020) hevder at det har skjedd en utvikling der kunnskapsbasen i yrkesfag over tid har blitt mer påvirket av den akademiske tradisjonen på bekostning av den yrkesfaglige tradisjonen. En konsekvens av ulikt kunnskapssyn mellom studiespesialiserende program og yrkesfaglige program, og mellom skolen og arbeidslivet, er at det kan oppstå både kulturell og kognitiv distanse som kan bidra til barrierer mellom skole og arbeidsliv (Paulsen & Hjertø, 2014).

En tredje forklaring på samarbeidsproblemene kan finnes i politiske intensjoner nedfelt i styringsdokumenter. Læreplaner og andre styringsdokumenter preges av at de er blitt til gjennom politiske prosesser og derfor reflekterer ulike interesser og stemmer (Engelsen, 2015). Ulike fortolkninger av læreplanen kan få betydning for hvordan skoleeier og skoler velger å regulere samarbeidet med arbeidslivet (Arribas, 2016; Ballangrud & Nilsen, 2021). Billett (2020) peker på at de politiske beslutningene er med og påvirker hvor attraktive yrkesfagene er, og han hevder at yrkesfagene tradisjonelt har en lavere politisk status enn studiespesialiseringsfagene. Samtidig poengterer Billett (2020) at yrkesfagene kan ha en høyere status i geografiske områder der arbeidslivet trenger en spesifikk yrkesfaglig kompetanse, og at dette kommer til uttrykk gjennom lokalpolitiske beslutninger, for eksempel ved økonomiske prioriteringer.

Gjennom denne undersøkelsen av samarbeidsstrukturer mellom skole og arbeidsliv knyttet til en skoleeier og en skole, ønsker vi å bidra til debatt om organiseringen av samarbeidet for å øke kvaliteten på utdanningen.

Forskningen på feltet viser at et samarbeid i den to-delte yrkesfaglige utdanningen er avgjørende for å utvikle en helhetlig opplæring som sikrer behovet for en relevant utdanning for både elever og arbeidslivet. Samarbeidsutfordringene er knyttet til manglende sammenheng i det helhetlige opplæringsløpet, ulike læringskulturer og hvordan yrkesfagenes politiske status påvirker utforming av styringsdokumentene.

Teoretisk rammeverk: Skoleledelse forstått som en samhandlende aktivitet i et system med løse koblinger og meningsskapning

En gjennomgang av forskningsfeltet skoleledelse for perioden 1960-2017 peker på at det har vært en økende interesse for *ledelse av skoleutvikling* (Kovačević & Hallinger, 2019). Denne interessen reflekterer et ønske om å få fram relevant innsikt og implikasjoner for reformorientert politikk og praksis (Fullan, 2014). Forskningen tar utgangspunkt i at ledelse er et av elementene i en sosialt konstruert organisasjonsprosess utviklet gjennom i et samspill mellom personlig og kontekstuell innflytelse. I en kunnskapsoversikt over forskning om hva som kjennetegner ledelse i utvikling av skoler i perioden 2010-2020 fant forskerne at et kjennetegn ved ledelse i utvikling av skoler er at ledelse kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet (Aas et al., 2022). Gjennomgangen viser at det er en tydelig dreining i retning av at skoler utvikles gjennom kollektive lærings- og utviklingsprosesser mellom ledere og lærere, og at ledelse av de kollektive læringsprosessene framstår som den tydeligste lederutfordringen.

Weicks teoretiske rammeverk om *løst koblede systemer* (Weick, 1976, 2001) kan bidra til å belyse systematiske særtrekk ved skoler som organisatoriske systemer og hvordan disse særtrekke kan påvirke hvordan skoleeier kan realisere sine visjoner uttrykt som intensjoner. Løst koblede systemer kan beskrives ved at det er manglende sammenheng mellom formelle lederstrukturer og skolens kjernevirksomhet, læringsarbeidet (Weick, 1982). Manglende sammenheng er noe som kjennetegner yrkesfagutdanningen med en organisasjonstankegang som strekker seg utover selve skolen som organisasjon og inkluderer både offentlig og privat arbeidsliv, vist til over.

Weick (1976) hevder at de ulike nivåene og koblingene i en organisasjon er et kritisk element, og at løse koblinger mellom nivåene kan skape avstand i organisasjonen og dermed vanskeliggjøre koordinasjonen. Mange ledd og nivåer gjør at det ikke er så lett å ha oversikt over hva som skjer på de ulike nivåene (Weick, 1976). Løse koblinger i organisasjoner kjennetegnes av tre forhold: a) komponentene påvirker ikke hverandre kontinuerlig, b) det oppstår inkonsistente relasjoner mellom virkemidler og effekter, og c) elementene i systemet påvirker hverandre indirekte istedenfor direkte (Weick, 2001). Det innebærer at organisasjoner med løse koblinger byr på ledelsesutfordringer karakterisert ved lite kontinuitet og forutsigbarhet, noe som gjør organisasjonen mindre håndgripelig, vanskeligere å forstå og ikke minst, vanskeligere å administrere (Weick, 1982).

Skoler med flest løse koblinger er kombinerte videregående skoler, som er store, avdelingsorganiserte med fagspesifikke subkulturer (Paulsen, 2019). Ifølge Weick kan skoleeier, skoler, utdanningsprogram og klasserom med hver enkelt lærer karakteriseres hver for seg som lukkede systemer (Weick, 1976). I disse lukkede systemene er det lite innsyn og de kan beskrives som mikrosystemer. Mikrosystemene, som ulike avdelinger i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, kan være tett koblet, mens det kan være løsere kobling mellom de ulike utdanningsprogrammene (Weick, 1976). For yrkesfagutdanningen kan det identifiseres enda en løs kobling; mellom skole og partene i arbeidslivet, inkludert ulike bransjer og lokale bedrifter.

Det er flere årsaker til at det systematiske mønsteret av organisasjonsatferd i videregående skoler kan karakteriseres som løse koblinger. Den første forklaringen kan knyttes til den asymmetriske fordeling av makt i organisasjoner der de viktigste beslutningene for resultatene blir tatt av profesjonsutøverne i bunnen av myndighetshierarkiet, det vil si av lærerne (Mintzberg, 1980; Paulsen, 2019). Den andre forklaringen kan knyttes til lærerprofesjonen, der lærerne i hovedsak bygger sin profesjonskunnskap på erfaringsbasert kunnskap om hva som virker i klasserommet, en kunnskap som betegnes som en taus og delvis privat kunnskap (Robinson, 2018). De siste tiårene har administrasjonsoppgavene blitt utvidet med ledelsesoppgaver der det forventes at rektor er tettere på lærerne og leder læringsarbeidet i skolene, gjerne gjennom profesjonelle læringsfellesskap (Stoll et al., 2006; Aas & Vennebo, 2021). For å kunne skape tettere koblinger i organisasjoner, hevder Weick (1976), at det må etableres strukturer for kommunikasjon. Han introduserer begrepet *meningsskaping* for å synliggjøre hva som er sentralt å snakke sammen om og hva hensikten med denne kommunikasjonen er.

Meningsskaping forstås som en samhandlende kommunikasjonsprosess, forklart som organisatoriske handlinger, som har til hensikt å skape en felles forståelse for kollektiv handling i en organisasjon (Weick, 2001). Gjennom samtaler og diskusjoner der de ulike aktørene deler sine

tanker og ideer om opplæringen, skapes et rom for å avdekke hvilke tankesett som ligger til grunn for de beslutninger som tas. Et felles kulturelt tankesett og forståelse er grunnleggende for å skape mening, det vil si å finne en sammenheng mellom intensjoner om hva en ønsker å oppnå med utdanningsoppdraget og realisering av oppdraget. Når felles beslutninger om handling oppleves som meningsfylte, utvikles en sterkere forpliktelse til å gjennomføre handlingene (Weick, 1976, 2001). På den annen siden vil mangel på mening kunne føre til lite handling (Weick, 1976, 2001).

For å skape opplevelse av mening i en organisasjon er det derfor, ifølge Weick (2001), avgjørende å etablere arenaer for meningsskapning. I organisasjoner med løse koblinger, for eksempel i videregående skoler, innebærer det å tilrettelegge for meningsskapende arenaer mellom fylkesnivå og skole, mellom avdelinger i skolen og mellom skole og arbeidsliv, der aktørenes samtaler om det felles oppdraget for å komme fram til en felles forståelse og en felles praksis. En forutsetning for å få til en konstruktiv kommunikasjon er at det etableres et inkluderende og trygt klima med gode relasjoner mellom aktørene (Weick, 2001). I norsk kontekst er profesjonelle læringsfellesskap i skolen eksempler på arenaer der det kan skje en kritisk gransking og utforskning av skolens undervisning med tanke på å forbedre undervisningen og de strukturelle betingelsene som kan støtte opp under forbedringsarbeidet (Aas & Vennebo, 2021). Å lede profesjonelle gruppediskusjoner som skal føre fram til en felles forståelse om mulige praksisendringer, synes å være en utfordring (Vennebo & Aas, 2019). Med andre ord kan det se ut som vanskene med å skape felles forståelse gjennom meningsskapning er underkommunisert i Weicks rammeverk.

Det teoretiske rammeverket om løse koblinger viser at organisasjoner som er løst koblet, kan være vanskelige å lede. Mye tyder på at formelle samarbeidsarenaer er en forutsetning for at det kan skje en kollektiv meningsskapning. Videre vil Weicks rammeverk kunne bidra til å identifisere de løse koblingene som finnes, samarbeidsarenaer som er etablert, samt om og i hvilken grad det skjer meningsskapning på disse samarbeidsarenaene.

Metode

Caset som studeres omfatter to nivåer i utdanningssystemet, en regional skoleeier og en skole. Intensjonen er å få et mer helhetlig bilde av hvordan samarbeidet er mellom nivåene og hvordan dette forholdet påvirker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Konteksten for caset inkluderer en skoleeier i videregående skole, representert ved en informant fra seksjon med ansvar for skoledelen og en for fagopplæringen og fem skoleledere fra skoleledelsen ved en videregående skole i det samme fylket. Fagopplæringens informant representerer arbeidslivsbedrifter og lærlinger. Fylkeskommunen har skoler som kun har studiespesialiserende program og skoler som har bare yrkesfaglige utdanningsprogram. De fleste skolene har begge disse tilbudene. Caseskolen tilbyr kun yrkesfaglige utdanningsprogrammer med følgende fem utdanningsprogram; bygg- og anleggsteknikk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, salg, service og reiseliv, teknikk og industriell produksjon samt tilrettelagt opplæring. Skolen har 495 elever med rundt 118 ansatte og en ledergruppe på 10. Caseskolen har en fullføringsprosent på over 91% og er en av to skoler i fylket som har lavest fravær. Skolen ligger i en kommune i en region som har behov for yrkesfaglig kompetanse. Fylkeskommunen er en av landets fylker hvor flest søkere får

lærlingplass (Utdanningsdirektoratet, 2018), og de har lang tradisjon for å samarbeide med arbeidslivet om lærlingeplasser.

Valg av skoleeier skjedde ut fra to kriterier: Skoleeieren skulle være en av de skoleeierne som utmerket seg ved å få mange elever direkte ut i lære etter videregående kurs 2 (vg2), det vil si etter det andre året i den fireårige yrkesopplæringen. Utvalget ble gjort med utgangspunkt i Indikatorrapport for samfunnskontrakten over hvilke fylker som får mange elever ut i lære rette etter vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det andre kriteriet var at skoleeier stilte seg positiv til å delta. Caseskolen ble rekruttert gjennom skoleeier med samme kriterier som til skoleeier, og de skulle delta frivillig. Intervju ble brukt som metode for datainnsamling (Kvale et al., 2009). Fordi formålet var å se på ledelse av organisering av samarbeid mellom skole og arbeidsliv er skoleledere fra to nivåer intervjuet. Fra skoleeier ble seksjonssjef for skole og seksjonssjef for fagopplæringen intervjuet. På den lokale skolen ble rektor, assisterende rektor og tre avdelingsledere fra to klassiske lærefagtradisjoner og en fra helse – og oppvekstfag intervjuet. Helse – og oppvekstfag ble valgt fordi de samarbeider i stor grad med offentlig sektor og utvalget gir da et bredere blikk enn å kun velge utdanningsprogram som stort sett rekrutterer til privat næringsliv. Utvalget representerer foruten to nivåer av skoleledelse, tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogram. En oversikt over informanter og deres roller er vist i tabell 1.

Tabell 1. Oversikt over informanter og deres roller

Nivå	Informant	Beskrivelse av roller
Skoleeier	Seksjonssjef for opplæring i skole	Ansvarlig for opplæringen i den videregående skolen i fylke. Bakgrunn som fellesfaglærer. Kvinne
	Seksjonssjef for fagopplæring	Ansvarlig for fagopplæringen i fylke. Bakgrunn som fellesfaglærer på yrkesfaglige utdanningsprogram. Kvinne
Skoleledelse	Rektor	Rektor ved utvalgt skole. Han er konstituert da opprinnelig rektor har permisjon. Yrkesfaglig bakgrunn. Mann
	Assisterende rektor	Assisterende rektor med avdelingsansvar for fellesfaglærerne. Bakgrunn som felles- og yrkesfaglærer. Kvinne
	Avdelingsleder for Teknologi- og industrifag	Avdelingsleder for Teknikk og industriell produksjon. Yrkesfaglig bakgrunn. Mann
	Avdelingsleder for Helse- og oppvekstfag	Avdelingsleder for Helse og oppvekstfag. Bakgrunn som fellesfaglærer og rektor fra grunnskolen. Kvinne
	Avdelingsleder for Bygg- og anleggsteknikk	Avdelingsleder for Bygg- og anleggsteknikk. Yrkesfaglig bakgrunn. Mann

Det ble benyttet semistrukturerte intervju (Creswell & Poth, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009) med en intervjuguide organisert ut fra tre hovedspørsmål: Hvilke intensjoner har skoleeier/skole for den yrkesfaglige opplæringen? Hvilke samarbeidsstrukturer er etablert for samarbeid mellom skole og arbeidsliv, og hvordan fungerer samarbeidet? Hvilke utfordringer ser du i samarbeidet? Den semistrukturerte intervjuguiden ga mulighet for å utforske fenomenet som studeres gjennom å stille oppfølgingsspørsmål (Creswell & Poth, 2018). Intervjuene ble gjennomført på

arbeidsplassene til deltagerne på egnet møterom og varte ca. én time. Datainnsamlingen ble gjennomført våren 2019. Informantene fikk informasjon om formålet med studien og signerte samtykkeskjema før intervjuene i tråd med krav om anonymisering av respondenter (Kvale & Brinkmann, 2009). Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og ivaretar norsk etiske retningslinjer (Fossheim, 2016).

Intervjuene ble transkribert, og deretter ble informantenes meninger og erfaringer analysert i fire steg (Creswell & Poth, 2018). Det første analysesteget besto av gjennomlesning av transkripsjonene for å få et inntrykk av hva informantene svarte (Kvale & Brinkmann, 2009). I det andre analysesteget ble svarene sortert etter de tre hovedspørsmålene i intervjuguidene under temaene: intensjoner, samarbeidsstrukturer og utfordringer. I det tredje analysesteget ble det gjort en meningsfortetting innenfor hvert av temaene for å fange opp samsvar, eventuelt manglende samsvar hos informantene fra de to nivåene, skoleeier og skole (Kvale & Brinkmann, 2009). I det fjerde analysesteget ble eksempler på samarbeidsstrukturer identifiserte og sett i lys av meningsskaping (Weick, 1976).

Presentasjon og analyse av funn

I det følgende presenteres funn fra studien. Innledningsvis presenteres regional og lokal skoleledelse sine intensjoner og holdninger til den yrkesfaglige utdannelsen og om føringer og tanker de har om det fireårige utdanningsløpet. Deretter presenteres tre eksempler på samarbeidsstrukturer som er etablert for å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv og hvilken meningsskaping som skjer på disse samarbeidsarenaene.

Intensjoner for den yrkesfaglige opplæringen

Respondentene på skoleeiernivå er samstemte om at det er en sterk interesse for yrkesfagutdanningen. Seksjonssjef for fagopplæringen uttrykker det slik: «Jeg tror ikke det er noen som tør å ikke være opptatt av lærlinger i det politiske miljø». Seksjonssjef for skole forteller at tidligere fylkesordførere ofte fremsnakket fagopplæring og etterspurte alle arbeidslivsbedrifter hun var i kontakt med om de hadde lærlinger. Dagens fylkesordfører deltar i offentlig arrangement innen yrkesfag, som utdeling av priser til årets lærebedrift, kampanjer for flere lære plasser og skriver kronikker om yrkesfag. I kvalitetsmelding for videregående opplæring i fylkeskommunen kommer det frem at yrkesfag er et av tre satsingsområder. Ifølge seksjonssjef for skole er politikerne mest opptatt av at det må skaffes lærlingeplasser til elevene. Hun sier følgende: «Det er uten tvil at det er politisk interesse som har vært det som presser på i forhold til å få på plass lærlingeplasser. Det handler om helhetstankegangen og de (politikere) er veldig opptatt av det samme som vi er». En positiv satsing på yrkesfag gjenspeiles på skolenivå. Rektor hevder at YFF er det viktigste faget på skolen, og at det er en oppfatning som støttes av hele ledergruppen.

Seksjonssjef for skole og seksjonssjef for fagopplæringen sier at nettopp fordi at opplæringen er delt mellom to år i skole og to år som lærling, har de arbeidet med å se det fireårige opplæringsløpet under ett som et helhetlig fagmiljø. Seksjonssjef for fagopplæringen sier at: «Vi jobber intenst for at skolen ikke skal tenke at de er ferdige med eleven i juni, og vi er nøye med

hele tiden å snakke om «det fireårige løpet». Samtidig understreker seksjonssjef for skole at det er en utfordring at skolen har ansvaret for elevene i de to første årene, mens bedriftene har ansvaret i de to siste årene av opplæringsløpet. Skolenivået følger skoleeiers intensjon om å se det fireårige løpet under ett. Rektor forteller at deres holdning er at det er deres elever helt til de har fått fagbrev. En avdelingsleder forteller hvordan intensjonen om det fireårige løpet påvirker arbeidet på skolenivået:

Altså det er ingenting som heter at du har 2 års opplæring her og så har du to år der. Du har fire års opplæring. Det begynner på vg1 og det avsluttes når du tar svenneprøve. Det tvinger fram behovet for samarbeidsarenaer, og det er gjort mye for å få til et slikt samarbeid i fylket. Det tror jeg har gjort at ting er så bra som det er og at vi har sett at vi er helt avhengige av å snakke sammen.

Ønsket om å få til et tett samarbeid om opplæringen er tydelig på intensjonsplanet. Ifølge seksjonssjef for skole skjer det gjennom en dialog med partene i arbeidslivet, yrkesopplæringsnemnden og med bedriftene gjennom blant annet opplæringskontorene. Rektor på skolen sier at de har et mål om å tilby en relevant yrkesopplæring, og de ønsker å gjøre det gjennom samarbeid med skoleeier, yrkesopplæringsnemnda, fagnemnder, opplæringskontor, bransjer og de enkelte bedriftene. Selv om det er god kommunikasjon mellom skolene og opplæringskontorene, mener seksjonssjef for skole at samarbeidet kunne fungert bedre.

Etablering av samarbeidsstrukturer

Skolene i fylkeskommunen har stor frihet og få styringssignaler fra skoleeier. Samtidig viser analysen at det har vært en diskusjon på fylkesnivå om hvilke styringssignaler som er nødvendige for å oppfylle intensjonen om et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Flere styringssignaler fra skoleeier kan imidlertid skape motstand hos skolene som i praksis er selvstyrte enheter med rektor som virksomhetsleder. Arbeidet med YFF-faget kan illustrere hva som kan skje på skolenivå når skoleeier ikke formulerer tydelige styringssignaler. Utover kravet om at alle elevene i vg. 2 skal være i praksis i arbeidslivsbedrifter i YFF, synes skoleeier at det er greit at skolene organiserer YFF ulikt. Caseskolen har på sin side valgt å utarbeide et lokalt styringsdokument for YFF med krav til hvordan YFF skal organiseres og samarbeide med bedriftene. Assisterende rektor mener at styringsdokumentet bidrar til å tydeliggjøre premisene for samarbeidet:

Det er mål og mening med YFFen. Der er det jo et krav på en måte, krav til hvordan dette skal foregå. Det er viktig. Også tror jeg det er en suksessfaktor for å få til en kommunikasjon mellom bedriftene og opplæringskontorene – en god dialog om hva som er viktig. Og da kommer det andre gjerne litt av seg selv.

Med andre ord så kan mangel på fylkeskommunale styringssignaler føre til et behov for lokale styringssignaler. I analysen er det identifisert tre eksempler på etablering av samarbeidsstrukturer, to på skoleeiernivå og ett på skolenivå.

Etablering av nettverk på skoleeiernivå

Skoleeier har etablert og leder et nettverksforum for yrkesfaglærere, prøvenemdene og fagnettverkene. Seksjonssjef for fagopplæringer beskriver nettverket som en god arena og møteplass for kommunikasjon og samhandling mellom skole og arbeidsliv. Temaer som drøftes er alt fra vurdering til hva som bør gjøres for å få alle elevene gjennom opplæringsløpet på normert tid. Seksjonssjef for fagopplæringen understreker at de over tid har jobbet for å finne den formen nettverket har i dag. Seksjonssjef for fagopplæringen sier: «Der har det skjedd mye positivt, og både prøvenemdene og fagnettverkene er representert der. Det var tungt i starten, men det har utviklet seg. Det var særlig en bransje som var veldig negative, men de har opplevd nytteverdien og er mer positive nå».

Rektor og flere avdelingsledere trekker frem skoleeiers nettverksforum som nyttig. Samtidig sier rektor at de har egne nettverk som de har bygget opp over tid. Skolen har føringer på alle deres programfaglærere skal ha nettverk med næringslivet. Skolen har også utviklet felles strukturer for hvordan nettverkene skal ledes og arbeide. En av avdelingslederne sier det slik:

Nettverk har vært fra tidenes morgen. Når vi har det, så har det fra skolen sin side og ledelsen vært fokus på samarbeid mellom næringsliv og skole, og det har også vært kommunisert at det har vært utrolig viktig at det ikke skal være personavhengig. At vi får rammer rundt det, som gjør at den dagen det er en som er syk eller en som skifter jobb, så er det enkelt for nestemann å ta stafettpinnen, fordi at det er ordninger på det.

For utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk, er det for eksempel flere nettverkssamlinger i året med de ulike bransjene og eksamensnemdene. På disse nettverkssamlingene bestemmes hvilke yrkesrelevante læringsoppdrag elevene skal ha ut fra kompetansemålene i læreplanen, og som avdelingslederen for Bygg- og anleggsteknikk sier: «I disse møtene så vil det også bli diskutert hvem som skal ha lærlinger».

Samarbeid om vurdering

Forskriften til YFF sier at skoleeier skal tilrettelegge for at lærer og opplæringsansvarlig i bedrift skal samarbeide om vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020). Intensjonen om samarbeid om vurdering er, ifølge seksjonssjef for skole, nedfelt i et politisk vedtak på fylkesnivå. «Det er et politisk vedtak fra ganske langt tilbake om at bedriftene skal være med å sette karakteren i YFF». I praksis betyr det at lærerne ikke kan sette karakter uten å samarbeide og være i dialog med instruktøren som har hatt ansvar for eleven i YFF i praksis. For å få til dette har både skoleeier og caseskolen i samarbeid med opplæringskontorene arrangert kurs med vurdering som tema for instruktører i bedriftene. Samarbeidet om vurdering har påvirket vurderingspraksisen i skolen slik rektor oppsummerer det:

Og det gjorde jo noe med den dialogen. Så hvis du skal ta det veldig seriøst så førte jo det til at vi fikk mer dialog og mindre rapportskrivning. For det hadde vi en del av i starten. Lag en PowerPoint om jobben du var på i 3 uker. Og om det var en fin PowerPoint kunne du få en 5'er. Det synes jeg jo ikke hadde så mye med virkeligheten å gjøre. Det syntes ikke lærerne heller, men de kunne ikke tvinge bedriftene til å skrive og mene ting.

Etablering av en dialog om vurdering mellom instruktør og lærer har synliggjort at det er ulike kulturer for vurdering i skole og bedrift, og det har medført diskusjoner om instruktørens

vurderingsarbeid. Skolelederne har fått tilbakemelding fra lærerne at instruktørene i bedriftene har en tendens til å vurdere elevenes sosiale kompetanse fremfor faglige kompetanse i henhold til læreplan. Seksjonssjef for fagopplæringen forklarer det slik: «Noen bedrifter tenker; uff ja, men hun var jo så kjekk og grei, jeg trenger jo ikke gi henne en dårlig karakter». Skoleeier hevder at denne type vurderingspraksis kan undergrave tilliten til jobben bedriftene gjør. Samarbeidet om felles vurdering har vist skoleeier at de for fremtiden må bli tydeligere overfor bedriftene om hvilket opplæringsoppdrag de har. Samtidig påpeker seksjonssjef for fagopplæringen at hvis lærerne er ute på besøk hos arbeidslivsbedriftene i YFF, vil det styrke kommunikasjon med instruktør i vurderingsarbeidet.

Leseplikt og praksisbesøk i YFF

Et element som påvirker samarbeid mellom skole og arbeidsliv er ressursdisponering, mer spesifikt leseplikt i YFF-faget. Seksjonssjef for skole forteller at det har vært en diskusjon om hvordan skolene benytter årsrammen for lærerne som underviser i YFF-faget. Årsrammen definerer hvor mange timer lærere skal undervise i de ulike fagene, iberegnet for- og etterarbeid. En problemstilling har vært om lærerne skal ha like mange undervisningstimer som elevene, fordi elevene er i praksis i en arbeidslivsbedrift i de fleste av undervisningstimerne i YFF. Enkelte skoler gir redusert leseplikt i YFF og gir lærerne annen undervisning istedenfor. Det medfører at lærerne får mindre tid til å følge elevene opp i praksis. Seksjonssjef for fagopplæringen forteller at det er ulik praksis i skolene i fylkeskommunen når det gjelder leseplikt i YFF-faget, avhengig av de ulike rektorenes vurderinger. Hun understreker at det synes å være en sammenheng mellom reduksjon av leseplikt og antall praksisbesøk lærer gjennomfører.

På casekolen er det et krav om at lærerne skal besøke elevene en til to ganger i uka når elevene er i praksis i YFF-timene. For å gjøre dette har lærerne full leseplikt i YFF som gir tid til praksisbesøk og en timeplan som gjør det praktisk mulig å reise rundt til arbeidslivsbedriftene. Rektor mener at hyppige lærerbesøk bidrar til å utvikle tette relasjoner med instruktører og bedriftene. Praksisbesøkene blir en arena for et konstruktivt samarbeid som også gjør at skolen klarer å gå i takt med arbeidslivets utvikling. To avdelingsleder trekker fram nytten av at lærerne er ute i praksis og sier:

Også har det da en stor effekt med at lærerne er ute i de bransjene som de underviser i, og ser og opplever og får veiledning på teknikker og materialer og verktøy, sånn at de hele tiden er faglig oppdatert.

(Avdelingsleder for byggfag)

Og en annen gevinst gjennom dette her tenker jeg er at vår undervisning og vår praksis utenom YFF faget blir påvirket av den tiden som vi er ute i bedriftene, det utbytte vi som lærere har og får av og være ute i praksis i bedriftene.

(Avdelingsleder for Tip)

Avdelingsleder for byggfag legger til at skolens suksessfaktor for å få mange elever direkte ut i lære etter vg2, er arbeidet de legger ned i YFF-faget. De tette relasjonene og samarbeidet har også bidratt til at de har arbeidet med skolens og arbeidslivsbedriftenes forventinger til hverandre. Rektor sier blant annet at bedriftene påtar seg et opplæringsansvar og fastslår: «Vi

har brukt mye energi på å få bedriftene til å forstå at det ikke er utplassering, men en opplæring.» Samtidig er de klar over at bedriftenes inntjening kan være en utfordring når bedriftene har påtatt seg et opplæringsansvar.

Kort oppsummert viser analysen at skoleeier har en overordnet intensjon om å etablere et tett samarbeid om den yrkesfaglige opplæringen. Intensjonen kan gjenfinnes i uttalelser fra caseskolen. Intensjonen om samarbeid gjenspeiles i etablering av et nettverksforum på skoleeiernivå og i et politisk vedtak på skolenivå om at vurdering skal skje gjennom et samarbeid mellom lærere i skolen og instruktører i bedriftene. Bruk av nettverk er en del av både skoleeier og caseskolens strategi. Sist, men ikke minst ser vi at skoleeier overlater til skolene å vurdere hvordan de ønsker å disponere leseplikten i YFF.

Diskusjon: Samarbeidsstrukturer mellom skoleeier og skoleledere - deres betydning for samarbeid

For å få en dypere forståelse av de etablerte samarbeidsstrukturene og hva disse fører til, drøftes funnene i lys av skoleledelse forstått som samhandlende aktivitet i et system med løse koblinger og meningsskaping. Weicks (1976) teoretiske begreper blir brukt som overskrifter.

Løse koblinger mellom politiske intensjoner og administrative strukturer

De positive forventningene til å få til et tett samarbeid mellom skole og bedrifter gjenspeiles både hos politikere og skoleledelse på fylkesnivå og hos ledelsen på skolenivå. På intensjonsplanet ser vi en vilje til å tette de løse koblingene som finnes mellom politisk og administrativt nivå innenfor fylkesnivået og mellom fylkesnivå og skolenivået. Det skjer gjennom etablering av et samarbeidsnettverk mellom skoler og arbeidsliv på fylkesnivå. Samarbeidsnettverket er kjennetegnet av informasjons- og erfaringsutveksling, men uten forpliktelser om felles praksis. Ifølge Weick (2001) har meningsskaping til hensikt å skape en felles forståelse for kollektiv handling i en organisasjon. Det innebærer at det er en sterk sammenheng mellom det å skape felles forståelse og handlingsaspektet. Meningsskapingen som skjer i samarbeidsnettverket rettes mot det å etablere en *felles forståelse* for undervisningsoppdraget, mens *felles løsninger* overlates til skolene og partene i arbeidslivet, inkludert ulike bransjer og lokale bedrifter. Det er ingen eksempler i datamaterialet på at diskusjonene i nettverket fører til forpliktende praksis hos skolene i fylket.

Løse koblinger mellom fylkes- og skolenivå

Analysen viser at skoleeierne ser at flere forpliktende samarbeidsstrukturer kunne bidratt til en tettere kobling mellom skole og arbeidsliv og muligheter for meningsskaping som kan lede fram til felles praksis. Likevel, de løse koblingene som ligger i oppbyggingen av utdanningssystemet gir skolene stor frihet til å ta sine egne beslutninger. Hovedansvaret for skoledelen av opplæringen ligger hos skoleeier som har myndighet til å lede og instruere de videregående skolene i fylket,

men skoleeier har ingen myndighet til å instruere bedriftene. Nasjonale lover og forskrifter for videregående opplæring bygger på at samarbeid mellom skoler og bedrifter kjennetegnes ved frivillighet fra bedriftenes side, noe som skaper en asymmetrisk maktrelasjon mellom skoleeier, skolene og de mange frivillige bedriftene som deltar i elevenes opplæring. Vi ser at skoleeier er forsiktig med å bruke denne makten til å etablere meningsskapingsarenaer som skal kunne ut i beslutninger om *felles praksis*.

Løse koblinger innad i skolen

I caseskolen er det flere eksempler på at skoleledelsen forsøker å knytte bånd mellom de løse koblingene innad i skolen for å få oppslutning om en mer felles praksis. Forpliktelsen om å etablere en felles vurderingspraksis åpner for en meningsskapingsprosess der lærere og instruktører må inngå i samtaler og diskusjoner om hva som er sentralt og relevant i vurdering av elevene i YFF, en diskusjon som kan være krevende. Hovedutfordringen blir å forene de to ulike vurderingskulturene i den hensikt å skape en felles forståelse for hverandres kultur og ulike behov i vurderingsarbeidet. Dersom skolene og bedriftene lykkes i dette felles oppdraget, kan vi snakke om en meningsskaping karakterisert ved felles forståelse og som kan bidra til felles handling (Weick, 1976).

Spørsmålet om leseplikt for lærere i YFF-faget, er derimot et eksempel på hvordan skoleledelsen gjennom ressursdisponering legger til rette for at det kan skje meningsskaping mellom lærere og instruktører gjennom oppfølging av elevene som er ute i bedrift. Gjennom diskusjoner om hvordan de to partene sammen kan støtte elevene i deres læring i bedriftene skjer en meningsskaping som kan karakteriseres som både forståelses- og handlingsorientert, fordi den kan få praktiske konsekvenser for elevenes helhetlige læring. Vi kan si at gjennom en ressursdisponering som skaper rom for meningsskaping mellom skole og arbeidsliv, styrkes koblingen mellom skole og arbeidsliv (Weick, 1976, 2001).

Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøke hvordan en skoleeier organiserer og velger å legge til rette for arenaer for felles diskusjoner mellom skole og arbeidsliv, og hvordan disse diskusjonene kan bidra til et tettere samarbeid mellom de to læringsarenaene. Analysen viser at i arbeidet med å skape tettere samarbeid, må skoleeier balansere mellom ønsket om å lage forpliktende samarbeidsstrukturer og skolens og bedriftenes tradisjon for selvbestemmelse. Skoleeiers intensjoner om å etablere et tett samarbeid om den yrkesfaglige opplæringen, har resultert i tre formelle samarbeidsstrukturer; et nettverk på fylkesnivå og et forpliktende samarbeid om vurdering og disponering av leseplikten i YFF-faget på skolenivå. Ved hjelp av Weicks (1976) teori om løse koblinger og meningsskaping har vi avdekket at meningsskapingen som skjer i det fylkeskommunale nettverket, kan karakteriseres som en *forståelsesprosess*, mens meningsskapingen som skjer på skolenivå når det gjelder vurdering og disponering av leseplikten, kan karakteriseres som en *forståelsesprosess* har et potensial for å skape oppslutning om en mer *felles praksis*.

Funnene i studien bekrefter tidligere forskning som peker på hvordan skoleledelse skjer i møte mellom reformpolitiske ideer og en sosial konstruert organisasjonsprosess der skoleledere kan påvirke prosessen gjennom personlig og kontekstuell innflytelse (Fullan, 2014; Kovačević & Hallinger, 2019). Videre, understreker funnene at skoler utvikles gjennom kollektive lærings- og utviklingsprosesser mellom ledere og lærere (Aas et al., 2022). Samtidig ser vi at når skoleledere i videregående skole skal legge til rette for strukturer som kan fremme samarbeid og samhandling med aktører både i og utenfor skolen, så oppstår flere ledelsesutfordringer. Skoleledere både på skoleeier- og skolenivå, må finne en balansegang mellom det å instruere og lytte til skolens og arbeidslivsbedriftenes tradisjon for selvbestemmelse. Weicks (1976) to ulike prosesser for meningskaping; det å skape forståelse og det å skape forståelse og felles oppslutning kan være et bidrag til ledelseslitteraturen for å forstå hvordan ledelse som samhandlende aktivitet er krevende.

Med bakgrunn i den begrensning som ligger i at studien bare er ett empirisk eksempel på hvordan det kan etableres et tettere samarbeid om den videregående opplæringen, ser vi fire implikasjoner. *For det første*, så er politiske intensjoner og de ulike aktørenes vilje til å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv av betydning. *For det andre*, så kan etablering av samarbeidsstrukturer for meningskaping bidra til å tette de løse koblingene mellom nivåene og innad i nivåene i utdanningssystemet. *For det tredje*, synes samarbeidsstrukturer som tilrettelegger for en meningskappingsprosess som både skaper felles forståelse for oppdraget og felles oppslutning om handling, å bidra til et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. *Sist, men ikke minst*, synes den meningskaping som skjer mellom aktørene på skolenivå å ha størst effekt på utvikling av et helhetlige opplæringsløp for elevene preget av det beste fra ulike læringskulturer.

Forfatterbiografi

Merete C. Rekdahl er førsteforfatter. Hun er PhD-stipendiat ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Rekdahl forsker i et dobbelt fagfelt innen skoleledelse og yrkesfag knyttet til samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Rekdahl har yrkesfaglig bakgrunn med svennebrev i to ulike fag, frisør og typograf og master i skoleledelse. Hun har jobbet som yrkesfaglærer og skoleleder og vært med å skrive lærebok.

Marit Aas er medforfatter. Hun er professor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Aas er faglig ansvarlig for lederprogrammene på OsloMet. Hun er også prosjektleder for forskningsprosjektet «Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen 2020-2024». Aas har deltatt i flere internasjonale forskningsprosjekter og skrevet flere bøker om skoleledelse.

Brit Bolken Ballangrud er medforfatter. Hun er professor ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har lang erfaring som lærer og leder i videregående skole, og med ulike former for samarbeid med praksisfeltet. Ballangrud har

skrevet flere artikler om ledelse og profesjonsutvikling innenfor grunnopplæringen, yrkesfagfeltet og innenfor høyere utdanning.

Referanser

- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2016). School leadership for the future: Heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of educational administration and history*, 48(1), 68-88. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1092426>
- 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>
- Arribas, J. M. G. (2016). Governance Dynamics and the Application of the Multilevel Governance Approach in Vocational Education and Training (VET) in the European Neighbourhood Countries: the case of the ENPI South region. *European Journal of Education*, 4(51), 495-512. <https://doi.org/10.1111/ejed.12190>
- Bakker, A. & Akkerman, S. (2017). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. *Handbook on vocational education*, 1-19. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>
- Ballangrud, B. B. & Nilsen, E. (2021). VET teachers continuing professional development—the responsibility of the school leader. *Journal of Education and Work*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1965968>
- Billett, S. (2020). Perspectives on enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 161-169. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1749483>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- 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, 21-45. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906>
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer*. Gyldendal akademisk.
- Fossheim, H. J. (2016). *NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Komitéen. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Gonon, P. (2014). What makes the dual system to a dual system? A new attempt to define VET through a governance approach. *Berufs-und Wirtschaftspädagogik*, 25, online. <https://doi.org/10.5167/uzh-103538>
- 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>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal akademisk.

- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2020). The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 228-249. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1734062>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Kunnskapsdepartementet: Utdanningsdirektoratet Oslo. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, 635-657. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- 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. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>
- NIFU:2022:8. (2022). Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1:*Bakgrunn, prosess og implementering på vg1* <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2990375>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2018). Development of Vocational Skills Through Integration of Practical Training Periods in School Based Vocational Education in Norway. I C. Sarojni, G. B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of Vocational Education and Training Experiences* (s. 227-241). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_12
- Paulsen, J. M. & Hjertø, K. B. (2014). Exploring individual-level and group-level levers for inter-organizational knowledge transfer. *The Learning Organization*, 21(4), 274-287. <https://doi.org/10.1108/TLO-09-2013-0044>
- Paulsen, J. M. & Aas, M. (2022). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utgave. utg., s. 21-44). Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer-mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spillane, J. P. & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: Using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X0832929>
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Indikatorrapport for samfunnskontrakten 2018*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/indikatorrapport--for-samfunnskontrakten-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagoppleringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2019). Leading professional group discussions: a challenge for principals? *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 552-566.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562099>
- 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. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676. <https://www.jstor.org/stable/20386508>
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishing.
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder: gruppecoaching som verktøy*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F. & Dehlin, E. (2022). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. En systematisk kunnskapsoversikt* (udir.no). Utdanningsdirektoratet.