

Masteroppgave i  
Samfunnsplanlegging og ledelse

**Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?**



Elisabet Simahaug Halvorsen  
Desember 2016  
45 studiepoeng

## Sammendrag

Frafall fra videregående skole (VGS) er et viktig tema både for samfunnet, de VGS og den enkelte elev som faller fra. Frafallet fra VGS har vært stabilt de siste 20 årene og er spesielt høyt fra yrkesfaglige studieretninger. Det er mange årsaker til at elever faller fra, så dette er et stort og komplekst område. Tiltakene som kan settes inn for å begrense frafallet kan derfor være mange. Denne studien begrenser seg til de sosialpedagogiske tiltakene i elevtjenesten på en VGS, og hvordan vi kom frem til de tiltakene som var riktig for vår skole. Formålet med denne studien var å undersøke om prosessen med å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene var kapasitetsbyggende. For å finne ut dette ble prosessen satt inn i en modell for planlegging som en legitimerende prosess, der institusjonell kapasitetsbygging er sentral. Både nasjonale og lokale tall fra en sentral database om frafall er analysert, for å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene. Disse tallene er sammenlignbare over mange år (longitudinal tverrsnittsstudie). Resultatet fra denne analysen, samt erfaringsbasert kunnskap fra rådgiverne i elevtjenesten på denne skolen resulterte i fire hovedårsaker til frafall: Psykiske vansker, Familierelatert problematikk, Rus og spillavhengighet. Disse frafallsårsakene ble utgangspunktet for de sosialpedagogiske tiltakene, samt en egen spørreundersøkelse. Denne spørreundersøkelse ble formet som en tverrsnittsstudie. Spørreundersøkelsen ble distribuert til alle rådgivere på alle VGS i Møre og Romsdal våren 2015, med en svarprosent på 62. De sosialpedagogiske tiltakene vi kom frem til, fordrer at det er andre yrkesgrupper enn de med lærerbakgrunn som kan utøve tiltakene. Mange av tiltakene blir også optimal om de som utøver de har tilholdssted på skolen til daglig. De sosialpedagogiske tiltakene beskrevet i denne oppgaven er:

- Helsesøster i full stilling
- Samtalegrupper som 'sjef i eget liv' og mestringsgrupper
- Fokus grupper og 'tett på 'grupper
- Rusoppfølging
- NAV-veiledere på skolen
- Hybeltreff
- Skolevakt

**Nøkkelord:** Frafall, kapasitetsbygging, sosialpedagogikk, elev, rådgiver, videregående, skole, psykiske vansker, avhengighet, rus, frafallsårsak

## Summary

Dropouts from upper secondary school is an important topic both for society, upper secondary schools and for the individual student who drops out. Dropout rates have been stable for the last 20 years, and are especially high for vocational upper secondary schools. There are many causes for students to drop out, so this is a large and complex area. Measures to limit dropout rates can therefore be various. This study is limited to the educational welfare services in a student welfare center, at a particular school, and how they found the right measures for them. The aim for this study is to find out if the process of finding the right measures for the student welfare center, was capacity building. In order to find this out, the process was placed in a model for planning as a legitimate process, where institutional capacity building is central. Statistical analysis of numbers from a central database on dropout causes, is important to find the right measures for educational welfare service, both nationally and locally. These numbers are comparable over many years (longitudinal cross-section studies). Results from this analysis, and experience-based knowledge from the counselors at the student welfare services at this school, resulted in four main causes for dropping out: Psychological difficulties, Family related difficulties, addiction to alcohol, drugs and games/gambling. These dropout causes were the starting point for the additional educational welfare measures at this school, and also a survey. This survey was made out as a cross-section study. The survey was distributed to all counselors at all the upper secondary schools in the county of Møre and Romsdal, in the spring of 2015, and it had a response rate of 62%. Many of the educational welfare measures that we ended up with, require other occupational groups than those with a teaching background to execute the measures. They can be optimized by the different occupational groups working at the same location. The educational welfare measures described in this study are:

- Public health nurse in a full-time position
- Conversation groups like ‘Your own boss’ and mastering groups
- Focus groups and ‘close to’ groups
- Drug management and follow-ups
- NAV (Norwegian Labor and Welfare Organization)-counselors at school
- Meetings for students living without their parents (bedsits)
- School guard

**Key Words:** Dropout, capacity building, social welfare, student, counselor, upper secondary school, psychological, addiction, dropout causes

## **Forord**

Det er mange som skal takkes for at denne oppgaven kunne gjennomføres. Først og fremst mine kollegaer i elevtjenesten. Uten inspirasjon og kunnskap fra dem hadde det ikke vært mulig å få til dette. Det er deres erfaringer som ligger til grunn for mange av overskriftene og resultatene som kommer frem her.

Medstudenter og andre som har vært igjennom det samme, og som kunne gi meg viktige innspill underveis. Spesielt takk til Elin og Hilde som har som har kommet med gode innspill på litteratur, og ikke minst med gode oppgaver som har veiledet meg videre i min oppgave.

Professor Dr. Roar Amdam ved Høgskulen i Volda fortjener stor takk for konstruktiv og nyttig veiledning, innspill til ny litteratur og ikke minst med egne teorier.

Takk til de gode hjelperne, Jessie, Bente, Jon Ove og Frank som har bidratt med diskusjoner, innspill, korrekturlesing og nyttige betraktninger rundt tema for oppgaven.

Arbeidsgiver sin positive innstilling, og støtte til litteratur, reise og opphold under samlinger har vært uvurderlig.

Takk til Silouxa for lån av tegning til forsiden.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste som har støttet meg, og vært tålmodige under hele prosessen.

Vegsundstranda 1. desember 2016

Elisabet Simahaug Halvorsen

## Innhold

1 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	5
1.2 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål .....	7
1.3 Oppbygging og avgrensning av oppgaven.....	8
2 Politikk, forskning, relevante begrep og teorier.....	10
2.1 Relevant lovverk.....	11
2.2 Frafall fra videregående skole .....	13
2.2.1 Sentrale tiltak mot frafall .....	13
2.2.2 Forskning rundt frafall.....	15
2.2.3 Elevtjeneste .....	16
2.2.4 Avbruddsskjema, frafallskoder og frafallsårsaker .....	17
2.2.5 Psykiske vansker .....	18
2.2.6 Rusoppfølging.....	20
2.2.7 Spillavhengighet .....	21
2.2.8 Familierelatert problematikk.....	22
2.3 Kapasitetsbyggende prosesser .....	22
2.3.1 Roar Amdam sin modell for planlegging som en legitimerende prosess.....	23
2.3.2 Legitimitet og legitimerende prosesser .....	26
2.3.2 Patsy Healey sin modell for institusjonell kapasitetsbygging.....	30
2.4 Annen relevant teori .....	32
2.4.1 Bakkebyråkrater .....	32
2.4.2 Tverrfaglighet .....	32
2.4.3 Sjef i eget liv .....	33
3 Design og Metode .....	34
3.1 Forskningsdesign .....	35
3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	36
3.2 Kvantitativ innsamling av data .....	36
3.3 Egen analyse i 2010 .....	37
3.4 Spørreundersøkelsen .....	38
3.4.1 Spørreundersøkelsens representativitet.....	40
3.4.2 Spørreundersøkelsens Validitet .....	40
3.4.3 Spørreundersøkelsens Reliabilitet.....	42

3.4.4 Resultater og Rapporter .....	42
3.5 Forskningsetiske betraktninger .....	43
3.5.1 Egen refleksivitet .....	43
4 Empiri og Analyse .....	47
4.1 Legitimitet og instrumentell planlegging .....	47
4.2 Mobilisering og strategisk planlegging .....	48
4.3 Organisering og taktisk planlegging - Gjennomføring og operativ planlegging .....	49
4.3.1 Elevtjenesten som del av skolen sitt system .....	49
4.3.2 Bakgrunnsinformasjon og analyse før nye tiltak .....	50
4.3.3 Relevante sosialpedagogiske tiltak .....	52
4.4 Evaluering og læring .....	58
4.4.1 Hva viser statistikken på frafall .....	58
4.4.2 Hva viser spørreundersøkelsen .....	60
4.4.3 Hva gjør vi videre for å lære av evalueringen? .....	64
5 Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene? .....	65
5.1 Innledning til drøfting .....	65
5.2 Relevante sosialpedagogiske tiltak .....	66
5.2.1 Helsesøster i 100% stilling .....	68
5.2.2 'Sjef i eget liv'-grupper .....	69
5.2.3 Fokus- og 'tett på' grupper .....	71
5.2.4 NAV-veiledere i VGS .....	71
5.2.5 Rusoppfølging .....	72
5.2.6 Skolevakt .....	73
5.2.7 Hybelkontakt .....	74
5.3 De rette sosialpedagogiske tiltakene? .....	75
5.4 Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten .....	77
5.4.1 Legitimitet og instrumentell planlegging .....	77
5.4.2 Mobilisering og strategisk planlegging .....	79
5.4.3 Organisering og taktisk planlegging – Gjennomføring og operativ planlegging .....	81
5.4.4 Evaluering og Læring .....	82
5.5 Legitimitet og legitimerende prosesser .....	86
5.6 Avslutning på drøftinga rundt kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten .....	90
6 Avslutning .....	91
6.1 Svar på forskningsspørsmålene .....	91

6.1.1 Hvilke frafallskoder brukes mest nasjonalt, og er det i tråd med det vi ser på Borgund VGS? .....	91
6.1.2 Spørreundersøkelsen .....	92
a) Vil rådgivere på andre VGS i Møre og Romsdal bruke samme frafallskoder som rådgiverne på Borgund VGS, og for de samme årsakene?.....	92
b) hvilke årsaker skal jeg dele sekkepostene inn i?.....	92
6.1.3 Oppbygging av elevtjenesten: .....	92
a) I hvilken grad kan jeg bruke avbruddskjema og frafallskodene der for å finne riktige sosialpedagogiske tiltak? .....	92
b) Hvilke sosialpedagogiske tiltak ble valgt ut og hvorfor? .....	93
c) Hvilke fagfolk må vi ha i en elevtjeneste for å betjene disse tiltakene? .....	93
6.1.4 Hvordan har prosessen med å bygge opp de sosialpedagogiske tiltakene i elevtjeneste på Borgund VGS vært en kapasitetsbyggende prosess?.....	94
6.2 Overføringsverdi, nye spørsmål og anbefalinger .....	95
6.3 Konklusjon .....	97
<b>Litteratur</b> .....	98

Vedlegg 1: Spørsmålene i spørreundersøkelsen

Vedlegg 2: Skjema fra NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

### **Forkortelser:**

VGS - Videregående skole

PULS – Verktøy for kvalitetsvurdering av opplæringa, levert av conexus

BUP – Barne- og Ungdomspsykiatrien

UPA – Ungdomspsykiatrisk avdeling

PPT – Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

IKO – Identifisering Kartlegging og Oppfølging

YOU – Yrkes- og utdanningsveiledning

ROP – Rus og Psykiatri

OT – Oppfølgingstjenesten

NAV – Norges Arbeids- og Velferdsforvaltning

PS – Personlige årsaker

FR – Stort Fravær

AF – Annen frafallsårsak

## **1 Innledning**

Innledningsvis vil jeg synliggjøre mitt engasjement for å redusere frafall ved å sette fokus på de sosialpedagogiske virkemidlene. Det har etter min mening vært stort fokus på veiledning i valg av riktig yrkesretning, og på det faglige innholdet i VGS de siste 10 årene. I et samfunnsmessig perspektiv dreier det seg om hundrevis av millioner som har vært brukt på tiltak mot frafall de siste årene, uten at dette ser ut til å ha noen virkning (Markussen, 2016). En rekke utfordringer melder seg når jeg som avdelingsleder for elevtjenesten på en videregående skole (VGS), skal være med og bygge opp en elevtjeneste. En elevtjeneste skal ha kapasitet til å redusere og forebygge frafall ved bruk av ulike tiltak. Gjennom bruk av statistikker over frafallsårsaker tar jeg sikte på å vise hvordan elevtjenesten har vært igjennom en kapasitetsbyggende prosess, der legitimering av helse- og sosialfaglige yrkesgrupper i samhandling med skolens personale er viktig.

Samlebegrepet elevtjeneste finner jeg ikke i noe lovverk. Her finnes begreper som skolehelsetjenesten, rådgivertjenesten og en del forskning knyttet til hvert av disse to begrepene. Begrepet elevtjeneste var ikke innført da jeg begynte å jobbe i VGS i 2004. Begrepet er godt for det sammenfatter helsetjenestene, rådgivertjenestene og andre instanser som kan hjelpe elevene helhetlig. Elevtjenesten kan bestå av mange forskjellige yrkesgrupper (Johannessen, 2015).

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling**

Frafall i videregående skole og spesielt på yrkesfaglige utdanningsprogram er et stort tema både politisk og i media. Statistikken viser at det er ca. 63 % av elevene på yrkesfag som består innen to år etter normert tid, mens tallet er noe høyere om en måler 10 år etter påbegynt utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 108). Med bakgrunn i dette settes det i gang mange tiltak mot frafall på yrkesfaglige utdanninger. Som ansatt i VGS ser jeg at mange av disse sentralt styrte (fra fylke og stat) tiltakene er rettet direkte mot undervisningen som foregår i klasserommet. Tiltakene kommer for eksempel i form av intensivundervisning i matematikk og norsk, eller videreutdanning og mer faglig fordypning for lærerne, noe vi kan se i diverse stortingsmeldinger de siste årene (Kunnskapsdepartementet, 2007-2009).



Skal man kunne planlegge riktige tiltak, så må de riktige årsakene til frafallet være kjent.

Årsakene til frafall i VGS registreres i et avbruddsskjema som har standardiserte sluttkoder (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg leder en elevtjeneste der jeg blant andre har flere rådgivere. Det er gjerne de som fyller ut dette avbruddsskjemaet sammen med elevene når de slutter. Bruken av disse kodene har frustrert oss i mange år, fordi de kodene vi bruker mest, er sekkeposter som skjuler hva den egentlige årsaken er.

I 2010 satte vi oss ned og gikk igjennom alle de 96 avbruddsskjemaene fra året før (vi er den største VGS i Møre og Romsdal). Vi fant blant annet ut at ca. 80% av de som hadde sluttet, hadde sluttet med bakgrunn i psykiske vansker i vid forstand. Her var det i avbruddsskjemaene krysset av i flere forskjellige frafallskoder, men det var tre som var sterkt overrepresentert: Personlige årsaker/sykdom (PS), Annen frafallsårsak/ikke oppgitt (AF), Stort fravær (FR). Vi planla derfor tiltak som samsvarte med dette funnet i årene etter, og det har ført til synlige resultater i vår frafallsstatistikk (Tabell 5). Metoden vi brukte for å komme frem til riktige tiltak, var ikke forskningsbasert. Dette var en del av min jobb som leder, og vi brukte tilgjengelige data uten å ha hverken tid til, eller til hensikt å gjøre grundigere forskning på dette. Martyn Denscombe kaller dette '*project reserachers*' som vil komme raskt til resultater under de forutsetningene jeg nettopp skisserte (Denscombe, 2010). Med denne studien har jeg derimot satt opp et forskningsdesign med en metode som skal etterprøve det vi gjorde i 2010 og årene etter. Den skal samtidig gå dypere inn i frafallsårsakene, og prosessen rundt oppbyggingen av en elevtjeneste som har de rette sosialpedagogiske tiltakene for vår skole.

Teori rundt frafall viser at dette er svært komplekst og sammensatt, blant annet fordi det er vanskelig å påvise en entydig årsak/virkning-sammenheng. Eifred Markussen kommer med en modell som han mener kan være med å forklare hva som påvirker utfallet (Markussen, 2016, s. 32). Her lister han opp Bakgrunn, Engasjement med skolen og Tidligere prestasjoner som viktige faktorer. To av disse faktorene er enten av en slik årsak at vi ikke kan gjøre noe med dem når elevene først har begynt på VGS (kjønn, foreldres bakgrunn, minoriteter, grunnskolekarakterer), eller det kan være et resultat av mønster som har oppstått før de havner på VGS. Jeg har i denne studien valgt å sette fokus på det vi kan gjøre noe med på de sosialpedagogiske områdene, mens de er elever på VGS. I tillegg til konkrete tiltak mot spesifikke årsaker, vil noen av disse tiltakene kunne styrke elevenes mulighet til å mestre livene sine, uansett årsak. Det er også viktig at tiltakene er helhetlige, og at de er gjennomført i samarbeid med hjelpeinstansene rundt oss.

Tiltakene som settes inn fra overordnede styresmakter for å styrke fag, har gode intensjoner, men hva viser tallene fra frafallsårsakene at vi trenger? Og hva opplever vi som er ute i praksisfeltet at vi trenger? De årlige Ungdata<sup>1</sup>-undersøkelsene viser også at ungdommene strever med psykiske vansker og ensomhet (Bakken, 2016). Annen forskning på området viser at det har vært en markant økning blant jenter som strever med depressive symptomer de siste 20 årene, og spesielt de siste 10 årene (Sletten & Bakken, 2016). De tre store frafallsårsakene som jeg kaller sekkeposter, står for 55% av de som slutter på VGS (nasjonalt). Det er i disse tre årsakene (PS – personlige årsaker/sykdom, SF – Stort fravær og AF – Annen frafallsårsak/ikke oppgitt) vi også finner de som sliter med psykiske vansker i vid forstand. Det er for meg veldig merkelig at det brukes millioner på tiltak i fag, når statistikken over frafallsårsakene viser at avbrudd med bakgrunn i fagvansker de siste 10 årene ligger mellom 0,4 og 0,8% nasjonalt. På vår skole er dette tallet 0%! Det ble også viktig for meg å finne ut om vår enkle analyse fra 2010 stemmer overens med hvordan andre rådgivere bruker frafallskodene. Dette er bakgrunnen for spørreundersøkelsen som ble distribuert til alle rådgiverne i de VGS i hele Møre og Romsdal.

## **1.2 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål**

Prosessen med å finne riktig problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har tatt lang tid. Den endelige problemstillingen har blitt til i dialog med veileder, gjennom diskusjoner med andre som jobber med det samme som meg, og selvsagt gjennom egen praksis. Det er ikke til å komme bort fra at jobben som avdelingsleder i en elevtjeneste på en veldig stor skole, har preget bakgrunnen min for å forstå den virkeligheten jeg studerer. Et annet moment har vært hvem denne kapasitetsbygginga skal være for. Det er elevtjenesten jeg vil studere, men det er ikke til å komme bort ifra at en kapasitetsbygging her vil omfatte både skolen og elevene som elevtjenesten er til for. Med andre ord vil en studie av kapasitetsbygginga i en elevtjeneste også innbefatte kapasitetsbygging for hele skolen og elevene som går der. Dette ser jeg egentlig ikke på som et problem siden dette er deler av samme helhet. Jeg vil hevde at det ikke er mulig å bygge opp en kapasitet i en elevtjeneste uten at hele skolen er med på det. Dette begrunner jeg i løpet av oppgaven, selv om det er elevtjenesten som er i fokus.

---

<sup>1</sup> Ungdata er en anonym spørreundersøkelse som gjennomføres blant ungdom mellom 13 og 18 år

## **Problemstillingen ble:**

### **Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?**

Problemstillingen er videre presisert i fire forskningsspørsmål:

1. Hvilke Frafallskoder brukes mest nasjonalt, og er det i tråd med det vi ser på Borgund VGS?
2. Spørreundersøkelse:
  - a) Vil rådgivere på andre VGS i Møre og Romsdal bruke samme frafallskoder som rådgiverne på Borgund VGS, og for de samme årsakene?
  - b) Hvilke årsaker skal jeg dele sekkepostene inn i?
3. Oppbygging av elevtjenesten:
  - a) I hvilken grad kan jeg bruke avbruddsskjema og frafallskodene der for å finne riktige sosialpedagogiske tiltak?
  - b) Hvilke sosialpedagogiske tiltak ble valgt ut, og hvorfor?
  - c) Hvilke fagfolk må vi ha i en elevtjeneste for å betjene disse tiltakene?
4. Hvordan har prosessen med å bygge opp de sosialpedagogiske tiltakene i elevtjeneste på Borgund VGS vært en kapasitetsbyggende prosess?

Frafall er av stor offentlig interesse, og problemstillingen og forskningsspørsmålene bør derfor settes i sammenheng med aktuelt lovverk og sentrale føringer på området.

### **1.3 Oppbygging og avgrensning av oppgaven**

Formålet med oppgaven er å finne ut om prosessen vi har hatt i elevtjenesten for å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene, har vært kapasitetsbyggende. Det målbare resultatet vil være at de sosialpedagogiske tiltakene vi setter inn, fører til at færre elever slutter. I kapittel 1 introduserte og aktualiserte jeg temaet og problemstillingen. Jeg avgrenset her oppgaven til den sosialpedagogiske delen av elevtjenesten. Innledningsvis i kapittel 2 vil det komme en del begrepsavklaringer som er nødvendige for å forklare leseren hvordan disse begrepene skal forstås i denne oppgaven. Videre i kapittel 2 kommer det teoretiske bakteppet. Her vil teorier rundt kapasitetsbygging, samt forskning, politikk og teori rundt frafall komme inn. I kapittel 3 viser jeg hvilket design og metoder jeg har valgt

for å komme frem til det som blir utgangspunkt for de påfølgende kapitlene. Videre vil jeg i kapitel 4 presentere det empiriske materialet blant annet gjennom resultatet av spørreundersøkelsen, og analyser av frafallsstatistikk. Kapittel 5 er drøftingsdelen, der jeg vil diskutere empirien mot eksisterende forskning på frafall og de valgte teoriene rundt kapasitetsbyggende prosesser. Kapittel 6 er en oppsummering der også refleksjon rundt videre utforskning på temaet for oppgaven får plass.

## 2 Politikk, forskning, relevante begrep og teorier

For at forfatter og leser skal ha samme forståelse og utgangspunkt, er det nødvendig å avklare en del begrep som brukes i problemstillingen og i forskningsspørsmålene. På denne måten unngår vi å gi opphav til feiloppfatninger og mindre nyttige oppklaringer underveis. Konteksten er i så måte en viktig del av forståelsen. Når du kommuniserer, handler kontekst om hjelp til å finne meningssammenheng i det vi kommuniserer (Ekeland, 2007). Forskerens formidling vil fungere som teoretiske briller, og er med på å gi retning til måten datamaterialet blir tolket på. Det er derfor viktig å ha en bevisst holdning til hvordan du forklarer og kommuniserer de begrepene du tar i bruk (Leiulfsrud & Hvinden, 1996). Formålet med kapitlet er å gi leseren et godt grunnlag for å forstå de perspektivene som er benyttet i drøftingen. Allerede tidlig i fasen var det enkelte begrep som pekte seg ut som retningsgivende for det videre arbeidet med oppgaven. Samfunnsvitenskapelige teorier kan defineres som et sett (system) av begreper og relasjoner som står i gjensidig forhold til hverandre. Disse skal igjen være med på å sammenfatte og ordne forutsetninger, antakelser og kunnskaper om samfunnet (Grønmo, 2011, s. 34). Forskeren må være åpen for funn som ikke stemmer med den på forhånd planlagte tilnærmingen til studien. Det kan derfor være nødvendig å trekke inn nye perspektiv underveis i studien. Teorien skal være med på å belyse både det studien antok å finne, og det den fant.

Det å forstå *fracfall* som fenomen er en av nøklene til denne studien. Sentrale føringer i form av stortingsmeldinger og lignende er satt inn under de andre overskriftene. *Elevtjeneste* som begrep er av nyere dato, og er noe mer omfattende enn rådgivertjenesten som tidligere har vært brukt. Her kommer jeg også innom begrepet *sosialpedagogikk* som er en vesentlig del av elevtjenesten. Det er også viktig å definere begrepene *avbruddsskjema*, *fracfallskoder* og *fracfallsårsaker*, da de er sentrale i innhenting av data. *Årsakene* til fracfallet på det sosialpedagogiske området er essensielt. Avslutningsvis så er det overbyggende begrepet for denne studien *kapasitetsbyggende prosesser*, med særlig vekt på *legitimitet*. Det blir således viktig å beskrive slike prosesser.

## 2.1 Relevant lovverk

I forskrift til opplæringsloven finner vi følgende:

*"§ 22-1. Generelt om retten til rådgiving*

*Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. ....*

*Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng.*

*Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte eigne ressursar, utan omsyn til tradisjonelle kjønnsroller.*

*§ 22-2. Sosialpedagogisk rådgiving*

*Den enkelte eleven har rett til nødvendig rådgiving om sosiale spørsmål. Formålet med den sosialpedagogiske rådgivinga er å medverke til at den enkelte eleven finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.*

*Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna å:*

- klarleggje problem og omfanget av desse*
- kartleggje kva skolen kan medverke til, og om det er behov for hjelpeinstansar utanom skolen*
- finne dei rette hjelpeinstansane og formidle kontakt med desse.*

*Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem.*

*Personalet på skolen skal ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstansar utanfor skolen og heimen slik at det blir samanheng i tiltaka rundt eleven." (Lovdata, 2009, §22-2)*

§22-2 inneholder essensen i hva den sosialpedagogiske delen av elevtjenesten skal ha fokus på. Her finner vi stikkord som er utgangspunktet for den kapasiteten elevtjenesten skal inneha, og som denne studien dreier seg om:

- Sosialpedagogisk rådgiving

- Forebygging av frafall
- Ha et helhetlig perspektiv på eleven
- Få hjelp til å utnytte egne ressurser
- Få hjelp til å mestre personlige, sosiale og emosjonelle vansker
- Ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen, og heimen slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven.

I Opplæringslova §9a – *elevane sitt skolemiljø* er det i §9a-3 og §9a-4 beskrevet nærmere om det psykososiale miljøet og det systematisk arbeid for å fremme helsen, miljøet og tryggheten til elevene. Mye av dette faller også inn under elevtjenesten sitt ansvarsområde.

I lov om sosiale tjenester i NAV er de primære tjenestene regulert i § 17 *Opplysning, råd og veiledning*, § 18 *Stønad til livsopphold* og § 28 *Rett til individuell plan*. Disse tjenestene skal utvikles og tilrettelegge for ungdom. Dette innebærer at ungdom med behov gis tilbud om tjenestene etter §17, §18 og §28, og at disse tjenestene tilpasses når de ytes til elever i videregående opplæring. Det kom en endring i §18, den 18.12. 2015 slik at stønad til livsopphold også kan gjelde elever, dersom livssituasjonen tilsier det. Dette lovverket vil ha noe å si for tjenestene vi nå tilbyr gjennom NAV-veilederne som er en del av skolen sin elevtjeneste.

Hver kommune og hver fylkeskommune skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i henhold til opplæringsloven sin § 5-6 *Pedagogisk-psykologisk teneste*. PPT i en kommune kan organiseres i samarbeid med andre kommuner eller med fylkeskommunen. Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov (Lovdata, 2005, §5-6). PPT skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der loven krever det. I Møre og Romsdal har de videregående skolene utarbeidet handlingsplaner i lag med det PPT-kontoret som skal serve den enkelte skole. For vår skole utgjør PPT-ressursen vi har tilgang til 2,5 stillinger. I handlingsplanen vår med PPT står det blant annet:

- En PPT rådgiver skal være medlem av avdelingenes ressursteam
- PPT skal bidra med psykologisk veiledning i skolens ‘sjef i eget liv-grupper’
- PPT skal bidra med observasjon i klassene og veiledning av lærere
- At PPT ønsker å delta på team og avdelingsmøter
- At de skal samarbeide tverrfaglig med andre hjelpeinstanser som er knyttet til skolen, herunder helsesøster, Nav-veiledere, ungdomsveiledere og andre.

I Møre og Romsdal har man valgt en modell der PPT ikke er samlokalisert med den enkelte VGS, men at tjenesten kjøpes fra den kommunen der skolen ligger. For Borgund VGS sitt vedkommende betyr dette blant annet at de PPT rådgiverne (2,5 stillinger) som skal samarbeide så tett med skolen som vår handlingsplan med dem tilsier, holder til på rådhuset i Ålesund, som ligger ca. 20 min kjøring unna skolen.

## **2.2 Frafall fra videregående skole**

For å kunne sette nåtidens frafallsproblematikk i riktig perspektiv, er det viktig å ha en forståelse for videregående opplæring (VGO) noen tiår tilbake. I 1975 jobbet hver tredje ungdom mellom 16 og 19 år. Frem mot 90-tallet forsvant arbeidsplassene for disse ungdommene. Kompetansen de hadde med seg fra ungdomsskolen var ikke lenger god nok for arbeidslivet. Tilstrømningen til den videregående skolen ble større, og svaret var retten til treårig videregående skole for alle; Reform -94 (Markussen, 2016). Med denne reformen måtte det nødvendigvis også komme en oppfølging av de som sto utenfor VGO i den aldersgruppa som skulle være i VGO. Oppfølgingstjenesten (OT) ble opprettet for å følge opp disse ungdommene (Sølvberg, 2004). I tillegg fikk elevene som går på den videregående skolen (VGS), rett til to typer rådgiving; den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga. Det er denne loven som er utgangspunktet for Elevtjenesten sitt arbeid med tiltak mot frafall. §22-1 Utdannings- og yrkesrådgivinga er nå ute på høring for å skifte navn til karriereveiledning.

### **2.2.1 Sentrale tiltak mot frafall**

Det synes som om andelen som faller fra holder seg stabilt, uansett hvor mye ressurser styresmaktene setter inn mot frafallet. Ja, enkelte hevder sågar at det holder seg stabilt over så lang tid at man nesten skulle tro det var utslag av en naturlov (Markussen, 2016). Men det er ikke til å komme bort fra at frafallet er et samfunnsproblem, spesielt for de som blir stående utenfor arbeidsmarkedet, eller skolen. Samfunnsøkonomisk er kostnadene store når de unge ikke kommer ut i jobb og kan forsørge seg selv. Mange stortingsmeldinger har de siste 20 årene dreid seg om bekjempelse av frafall. I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som heter: *...og ingen sto igjen* er følgende skrevet i forordet: *"Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial - uavhengig av den bakgrunnen de har."* (Kunnskapsdepartementet, 2007).



I Stortingsmelding nr. 33 *NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet* (2015-2016) drøftes tiltak for at flere skal komme i arbeid, og hvordan NAV-kontoret skal få større handlingsfrihet til å tilpasse tjenestene til brukernes behov. Pilotprosjektet 'NAV-veileder i VGS' var startet før denne stortingsmeldingen, men er helt i tråd med det som står der. *NAV-veiledere i videregående skole* er et samarbeidsprosjekt mellom Arbeids- og velferdsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet, der man tester ut en ny modell for samarbeid mellom skolesektoren og NAV. Fra 2015 skulle hvert fylke ha minst én skole der NAV-veiledere inngår i teamet for elevtjenester (NAV, 2016). Borgund VGS ble den utvalgte skolen i Møre og Romsdal.

Høsten 2010 lanserte regjeringen ved kunnskapsdepartementet et storstilt tiltak som de kalte Ny GIV (Kunnskapsdepartementet, 2010). Ny GIV-satsingen ble delt inn i tre hovedområder: *Statistikkprosjektet*, *Overgangsprosjektet* og *Oppfølgingsprosjektet*. Jeg sier ikke noe om statistikkprosjektet og oppfølgingsprosjektet her, men i *Overgangsprosjektet* fikk elever med svake faglige prestasjoner midtveis i 10. trinn tilbud om intensivopplæring i grunnleggende ferdigheter i regning og lesing/skriving. Samtidig fikk lærere både fra ungdomsskolen og VGS opplæring i nye metoder å undervise på (fagdidaktikk). En rapport fra Nordlands forskning viser at elevenes egne vurderinger av intensivopplæringens effekt, var gjennomgående positiv, både når det gjaldt motivasjon og faglig utvikling, men i noe mindre grad når det gjaldt utbytte i form av bedre karakterer (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2013). I en effektevaluering fra Statistisk Sentralbyrå finner de ingen klare tegn til at intensivopplæringen har hatt effekter på resultatmålene (bedre karakterer). De finner verken tegn til direkte effekter på deltakerne, ringvirkninger til andre elever, eller effekter på spesielle grupper av elever eller skoler (Eielsen, Kirkebøen, Leuven, Rønning, & Raaum, 2013).

Prosjektet *Satsing mot frafall*, som ble ledet av Utdanningsdirektoratet i årene 2003 til 2005, hadde som mål å forebygge og forhindre frafall fra VGO (Buland, Dahl, Finbak, & Havn, 2007). Hovedfokuset var å utvikle effektive tiltak mot frafall. Et av hovedfunnene etter dette prosjektet var at enkelttiltaket i seg selv, eller hvilket tiltak det var, ikke var avgjørende. Det var tiltaksmangfoldet, systemet og nettverket rundt, både i og utenfor skolen som var viktig. En solid forankring i skolens ledelse, planverket bak, ansvarsavklaring og det at dette er hele skolen sin oppgave, var suksessfaktorer (Buland et al., 2007).

### 2.2.2 Forskning rundt frafall

I boka *De frafalne – om frafall i videregående opplæring* sies det at den tekniske definisjonen av frafall er: «ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring.» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Her er det verdt å legge merke til at det er et skille mellom begrepene videregående opplæring (VGO), og begrepet videregående skole (VGS). I VGO innbefattes de som er i læretid (2+2 modellen på yrkesfag), samt alle elever som er i alternative læreløp underlagt lov om VGO. VGS er alt som foregår innenfor rammene av den videregående skolen. I denne studien snakker vi om de som har sluttet i VGS, og ikke de som omfattes av den tekniske definisjonen som vises over. Dette er et viktig aspekt siden det er de sosialpedagogiske tiltakene i en elevtjeneste på en VGS, med de tilbudene elevene som allerede går på en VGS har tilgang på vi her studerer. Disse tiltakene vil ikke være relevante for de elevene som omfattes av den delen av VGO som ligger utenfor VGS.

Frafall er som nevnt et veldig komplekst og sammensatt område, der det er vanskelig å si at det er en bestemt årsak til frafallet. Eifred Markussen kommer med en modell som han mener kan være med å forklare hva som påvirker utfallet av VGO (2016). Her lister han opp Bakgrunn, Engasjement med skolen og Tidligere prestasjoner som viktige faktorer (Markussen, 2016, s. 32). Med Bakgrunn mener han: kjønn, majoritet-minoritet, foreldres jobb, foreldres utdanning og bo med begge foreldre. Under Engasjement for skolen kommer: fravær, innsats, ambisjoner, atferd og tilpasning. Til slutt har han satt grunnskolekarakterer under Tidligere prestasjoner (Markussen, 2016). Eifred Markussen har også vært sentral i utviklingen av IKO-modellen. Bokstavene i modellen står for Identifisering Kartlegging og Oppfølging. Modellen tar utgangspunkt i NIFU STEPs forskning på området, og den er utviklet i et tett samarbeid mellom Eifred Markussen og prosjektet ”Redusert bortvalg i en lærende organisasjon”, ledet av Kjelle videregående skole (Markussen & Seland, 2012).

En av de gruppene som er klart overrepresentert i frafallsstatistikken, er borteboere, ungdom som bor på hybel i forbindelse med videregående skole. På Borgund VGS utgjør dette en betydelig del av elevene. Dette er fordi Borgund som den største yrkesfaglige VGS i Møre og Romsdal, tilbyr utdanningsprogram som ikke finnes på andre skoler i fylket, eller på andre mindre VGS. På nasjonalt nivå er frafallet blant disse markant høyere enn blant ungdom som ikke bor på hybel (Buland et al., 2007). Denne gruppen vil i mange tilfelle ha behov for tiltak som kan forhindre at de faller fra, såkalte kompensatoriske tiltak.

Videre har jeg også brukt annen forskning rundt frafall under det enkelte sosialpedagogiske tiltaket.

### **2.2.3 Elevtjeneste**

Elevtjeneste er et begrep som har blitt et hverdagsbegrep i VGS de siste ti årene. Tidligere ble begrepene rådgivingstjeneste og skolehelsetjeneste benyttet. Elevtjenesten på den enkelte skole kan bestå av mange forskjellige faggrupper (Johannessen, 2015), og vil variere fra skole til skole. Dette kan være rådgivere, helsesøster, sosionomer, miljøarbeidere, psykologer, PPT, OT, NAV-veiledere med flere. Sammensetningen avhenger av skolens størrelse, hvilke tjenester kommunen kan bidra med, og strategien til den enkelte skole, kommune og fylke. Helsesøstertjenesten er det for eksempel kommunen skolen ligger i som skal bidra med. Det foreligger føringer på hvor stor denne stillingen bør være på den enkelte skole. En skole på vår størrelse bør minst ha 180% stilling (Helsedirektoratet, 2010). Ålesund kommune bidrar med mellom 40-50%.

Ved søk på ordet elevtjeneste på offentlige sider som utdanningsdirektoratet, kunnskapsdepartementet og i lovdata, vil det ikke forekomme treff på ordet elevtjeneste. Allikevel vil det komme opp treff på dette ordet på omtrent alle VGS i landet, nettopp fordi skolene velger å organisere seg med en elevtjeneste. Dette vil også være et riktigere begrep å bruke enn rådgivertjenesten, skolehelsetjenesten m.fl., siden den nå omfatter flere yrkesgrupper enn bare rådgivere (Johannessen, 2015). Den samlede elevtjenesten skal i henhold til Kapittel 22 i forskrift til opplæringslova (§ 22 -1 til § 22-4) *Retten til nødvendig rådgiving*, ha kompetanse som kan hjelpe elever til en bedre skolehverdag når det gjelder sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer. Den skal i tillegg bistå i spørsmål om videre karriere, jobbe forebyggende når det gjelder frafall og gi elevene kunnskap om psykisk helse. Den sosialpedagogiske rådgivinga som er omtalt i §22-2, medfører at elevtjenesten må ha kunnskap og kompetanse på det helse- og sosialfaglige fagfeltet (Lovdata, 2009, §22-2).

Skolene er tildelt ressurser til rådgiving i forhold til antall elever skolen har. Denne satsen har stort sett vært uendret siden 1968, og innbefatter da også rådgiving etter §22-1: Utdannings- og yrkesrådgiving (YOU). De senere årene har yrkesveiledning kommet inn i læreplanene, og utøves mer enn før av faglærerne (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kommer spesielt til uttrykk i faget yrkesfaglig fordypning (YFF), der formålet er å gi elevene kunnskap om mulige fremtidige yrker. Rådgiveren har allikevel en sterk rolle ved innsøkningsprosesser til videre utdanning, og spesielt for å hjelpe elever med behov utenfor 'normalen'. I 2009 kom det et skriv som sa noe om hvilken

kompetanse en rådgiver i skolen bør ha (Børnes & Hognestad, 2009). Det samme skrivet viser til en undersøkelse fra 1999 som viser at alle rådgivere på den tiden hadde bakgrunn som lærer, og at ca. halvparten av disse igjen hadde en tilleggsutdanning på minst 30 stp. med en viss relevans for rådgiverstillingen. Den anbefalte formelle kompetansen til en rådgiver ble i dette skrivet bestemt slik:

*"Alle som tilsettes som rådgiver i skolen, bør ha en utdanning på minst bachelornivå.*

*Utdanningen bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. 30 studiepoeng eller mer av den rådgiverrelevante utdanningen bør dekke hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgiving og/eller utdannings- og yrkesrådgiving som rådgiveren skal ha særlig ansvar for. Dette innebærer at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgiver og en utdannings- og yrkesrådgiver.*

*I tillegg bør den som ansettes som rådgiver ha yrkeserfaring og kjennskap til skolen." (Børnes & Hognestad, 2009, s.3)*

#### **2.2.4 Avbruddsskjema, frafallskoder og frafallsårsaker**

For å finne ut noe om hva elevtjenesten skal ha kompetanse og kunnskap om for å kunne hjelpe elever på best mulig måte, er det naturlig å finne ut hvorfor de som slutter, slutter. Avbruddsskjema skal fylles ut av skolen i samråd med eleven som slutter på VGS. I tillegg til personalia og info om programområde, så inneholder dette skjemaet en sjekklister for hva eleven må huske på når h\*n slutter (levere bøker, PC, skysskort m.m.). Her må det også fylles ut en årsak til at eleven slutter, i henhold til et kodesystem. Disse kodene kalles frafallskoder, fastsettes av utdanningsdirektoratet og ser slik ut:

AF	Annen frafallsårsak/ ikke oppgitt	PS	Personlige årsaker
AP	Bytte til nytt progr.omr./ utd.progr.	SL	Skolelei/ motivasjon
VA	Fagvansker	LA	Sluttet i løpet av skoleåret for å begynne i lære
FV	Feilvalg	AS	Begynt på annen skole
FL	Flyttet	FR	Stort fravær
AR	Fått arbeid	IM	Ikke Møtt
LV	Lang reisevei	UH	Utenlandsopphold
OP	Manglende oppholdstillatelse	UK	Utvekslingselev (kalenderår)
MI	Militærtjeneste	US	Utvekslingselev (skoleår)
PM	Permisjon		

Tabell 1- B06 Avbruddsårsak (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22)

Nasjonale data fra PULS<sup>2</sup> viser at det er stor forskjell på antallet som registreres i de forskjellige kodene. De åtte siste årene er det AF, FV, PS, SL og FR som står for ca. 70% av årsakene de som slutter oppgir (PULS). FV (feilvalg) har de siste seks årene gått markant ned både nasjonalt og i Møre og Romsdal Fylke. AF (annen frafallsårsak), PS (personlige årsaker) og FR (stort fravær) står alene for ca. 55% nasjonalt over de siste åtte årene (PULS). Dette er frafallskoder som kan representere mange forskjellige årsaker, og kan derfor defineres som sekkeposter. Nasjonalt er det i løpet av de siste åtte årene mellom 0,4 og 0,8% av elevene som har sluttet, som oppgir VA (Fagvansker) som årsak (PULS).

### **2.2.5 Psykiske vansker**

Psykiske vansker omtales på forskjellige måter når man snakker om frafall fra VGO. Det kalles psykiske vansker, psykiske plager, depressive symptomer og andre lignende beskrivelser. Det er uansett ikke snakke om å diagnostisere, det er det viktig at ekspertene ta seg av. Psykiske vansker kan eksempelvis være skolevegring, angst, spiseforstyrrelser, selvskading, familierelaterte vansker med flere.

Reegård & Rogstad påpeker at betydningen av psykiske vansker ofte utelates når frafall er tema (Reegård & Rogstad, 2016). Videre påpeker de at ensomhet, mangel på mestring og det å føle seg «usynlig» øker sannsynligheten for frafall. I intervjuer med ungdom som har sluttet er de vel så opptatt av hjemmeforhold og oppvekst som selve skole- og opplærings situasjonen (Reegård & Rogstad, 2016).

Når ungdom blir intervjuet om sine årsaker for å falle fra VGS, forteller flere om psykiske helseproblemer (Thrana, 2016). Hilde Marie Thrana viser til en studie som viser at årsakssammenhengene er komplekse. Den psykiske helsen henger sammen med oppvekstvilkår, mobbing, ensomhet og manglende oppfølging i skolen og hos hjelpeapparatet (Thrana, 2016). Konklusjonen i den samme studien som Thrana viser til, er at ungdommene må få hjelp for sine helseplager og de personlige utfordringene i hverdagslivet sitt (Thrana, 2016, s. 101). Ungdommer forteller om sterk angstproblematikk som fører til stort fravær som blir oppfattet som skulk (Thrana,

---

<sup>2</sup> PULS – Kartleggingsverktøy fra Conexus som inneholder data fra elle fylker.

2016). Det gjennomgående ønsket hos disse ungdommene, uansett årsak til den psykiske vansken, er noen å snakke med, noen som ville ta deres fysiske og psykiske helse på alvor.

I et NOVA-notat (4/16) om psykiske helseproblemer blant ungdom kommer det frem at det har vært en økning i slike plager de siste 20 årene (Sletten & Bakken, 2016). Her sier de noe om en differensiering i forhold til hvem som rapporterer om slike plager. De sier blant annet at det å ha norske foreldre, eller å gjøre det godt på skolen, «beskytter» ikke lenger ungdom fra å være plaget av depressive symptomer. I tillegg er jentene overrepresentert i økningen, mens guttene ikke ser ut til å ha noen markant økning (Sletten & Bakken, 2016).

Tall fra reseptregisteret viser at det de siste 10 årene (2005-2015) har vært en økning på 83% i bruken av antidepressiva blant jenter mellom 15-19 år. Tilsvarende tall for gutter er 58% (Folkehelseinstituttet, 2016). Det har de siste 10 årene blitt en større bevissthet rundt sammenhengen mellom rus og samtidig psykiske lidelser som blant fagfolk betegnes som ROP lidelser. Kontakter du helsevesenet, så vil du i de fleste tilfeller finne rus og psykiatri på samme avdelinger. I stortingsmelding 25 (1996-97) *Åpenhet og Helhet* har ROP lidelsene stor plass.

Noe vi ser mer og mer av på vår skole, er stressede elever. En artikkel på NRK heter: "*De skulker ikke, de drikker ikke – men de stresser*" (Hotvedt & Aardal, 2014). Her beskrives dagens ungdom i henholdt til resultatene fra Ungdataundersøkelsen (Bakken, 2016). Mange unge opplever et sterkt press om å være vellykket. Karakterene skal være gode, de skal se ut på en bestemt måte, ha mange venner, drive med idrett eller mosjon, ha de rette fritidsaktivitetene og så videre. Økt bruk av sosiale medier der utseende og presentasjon av en perfekt hverdag dominerer, skaper mer stress. Det er flest jenter som rapporterer om dette (Bakken, 2016).

I 2012 satte utdanningsavdelinga i Møre og Romsdal i gang med et prosjekt som het: *Læraren i møte med utsette elever, rollar og funksjonar*. Dette var et systematisk arbeid der en psykolog, rektor på den VGS som drives av Ungdoms psykiatrisk avdeling (UPA) og en rådgiver på utdanningsavdelinga ledet arbeidet (Sandvik, 2014). Borgund VGS var en av skolene som var med i prosjektet med tre av avdelingene sine. Her fikk lærerne trening i hvordan de skulle se og møte elever med psykiske vansker. Det ble lagt frem en rapport fra arbeidet hos utdanningsutvalget etter at prosjektet var ferdig i 2014, slik at de kunne se på hvordan de skulle fortsette med dette arbeidet.

Utdanningsutvalget tok saka til vitende og ba fylkesrådmannen legge fram ei sak om hvordan man skal implementere tilrådingene i rapporten i skolene, og sektoren sitt systematiske arbeid med kvalitetsutvikling (Utdanningsutvalet, 2014). Ute på skolene har vi tatt til vitende at ingenting har skjedd enda i denne saken.

### **2.2.6 Rusoppfølging**

Rusmiddel omfatter alkohol, tabletter og andre narkotiske stoffer – både legale og illegale. For ungdommer på videregående skole er også alkohol illegalt så lenge du er under 18 år, og uansett i skoletiden. Reseptbelagte tabletter kan også være et middel for å oppnå rus. Det er i Norge i dag heller ikke lov til å bruke noen form for tobakk hverken blant ansatte, eller elever på skolen sitt område, i henhold til tobakksskadeloven (Lovdata, 2013, §26 og §27). I følge tall fra Ungdataundersøkelsen er det 15% av guttene og 10% av jentene i VGS som har brukt hasj, eller marihuana det siste året (Bakken, 2016). Den viser også at det er en dobling i antallet som har brukt hasj fra Vg1 til Vg3. På Vg3 er andelen som har blitt tilbudt hasj, eller marihuana 44% hos guttene og 30% hos jentene. Her er det også en markant økning fra Vg1 til Vg3 (Bakken, 2016).

I 2010 kom det en veileder som var utarbeidet i samarbeid mellom flere direktorat (helse-, politi-, utdanning og barne-, ungdoms- og familiedirektoratet). Den heter *tidlig intervensjon på rusområdet*, og har som formål å få ansatte i tjenesteapparatet til å gripe inn tidlig ved mistanke om rus (Helsedirektoratet, 2010). Dette er fordi tidlig intervensjonsarbeid på rusområdet også vil forhindre utvikling av for eksempel psykiske lidelser, atferdsvansker og kriminalitet (Helsedirektoratet, 2010). Den videregående skolen er en del av dette tjenesteapparatet, og mye av veilederen dreier seg om hvordan ansatte på VGS skal intervensjonere tidlig. Noen definisjoner på rusmisbruk viser godt hvordan et misbruk kan påvirke så mange flere, enn bare den som misbruker. Borgestadklinikken velger for eksempel å definere rusmisbruk på denne måten: *"Det eksisterer et rusrelatert problem når en person bruker rusmidler på en slik måte at det går utover de oppgaver og funksjoner som skal ivaretas i familien, og når følelsesmessige bånd belastes og forstyrres av rusmiddelinntaket."* (Holm, 2009, s. 3).

Borgund VGS har på godt og vondt hatt mange oppslag i media, når det gjelder rusarbeid. Særlig har Sunnmørsposten hatt en rekke utgivelser med dette som tema (Skjong, 2011). Overskriftene har variert og hatt forskjellige vinklinger. *For lite rusfokus* kom som artikkel nummer to etter en ganske stor artikkel som handlet om Borgund VGS sitt arbeid over lang tid (Skjong, 2011). Her var

elevorganisasjonen på banen og mente at rus som frafallsårsak i VGS har fått altfor lite fokus. Borgund VGS hadde rett før dette sendt brev til daværende statsråd Kristin Halvorsen og FAFO-direktør Gudmund Hernes der de krevde flere nasjonale tiltak mot rus og frafall i VGS (Skjong, 2011). Gudmund Hernes stod da bak en FAFO rapport som omhandlet tiltak mot frafall i VGO som het *Gull av Gråstein* (Hernes, 2010). Hernes kom dagen etter den tidligere omtalte artikkelen i Sunnmørsposten med selvkritikk på at han hadde uteglemt rus som frafallsårsak i denne rapporten (Skjong, 2011).

I 2013 ble Møre og Romsdal det første fylket i landet med en felles rusplan for alle de VGS. På hjemmesidene til utdanningsavdelinga i Møre og Romsdal kan vi se mer om hvordan dette arbeidet foregikk (Brudeseth, 2013). Arbeidet med denne planen ble ledet av KoRus Midt-Norge i samarbeid med utdanningsavdelinga på fylket og syv pilotskoler, Borgund VGS var en av disse. Vi kan se igjen mye av rusplanen som Borgund har brukt i veldig mange år, i denne planen.

### **2.2.7 Spillavhengighet**

Spillavhengighet kan dreie seg om så mangt. Det kan være rollespill på nett, gambling- pengespill, eller gaming som er den overordnet betegnelsen på dataspilling uansett type. Avhengighet er i Store norske leksikon beskrevet som en samlebetegnelse for skadelig avhengighet av kjemiske substanser, eller av økonomisk ruinerende eller tidskonsumerende aktiviteter (Norske universiteter og ideelle stiftelser, 2016).

Ungdataundersøkelsen fra 2016 viser at ca. 60% av guttene på VGS bruker 3 timer eller mer foran skjermen per dag, det tilsvarende tallet for jentene er ca. 50% (Bakken, 2016). Anders Bakken sier videre at det er stor forskjell på hva de bruker medier til. Mens guttene bruker mest tid på spill, er jentene langt mer opptatt av sosiale medier (Bakken, 2016). Helsedirektoratet opplyser at 50 000 personer i Norge er avhengig av pengespill, og at unge menn er hardest rammet (Helsedirektoratet, 2016). Videre sier de at dette kan føre til psykiske plager som depresjon og angst. Dataspill har blitt en viktig del av ungdommenes hverdag. 41 % av guttene (mellom 12 og 17 år) spiller daglig, mens det er 6 % av jentene i samme aldersgruppe (Frøyland, Hansen, Sletten, Torgersen, & Soest, 2010). 10% av guttene spiller mer enn fire timer hver dag. Ungdataundersøkelsen viser at 65% av guttene som bruker tre timer eller mer foran skjermen, opplever å bli mobbet flere ganger i uka (Bakken, 2016). Skillet mellom pengespill på nett og andre typer dataspill på nett blir mere utydelig.



Datateknologien og kvaliteten på spillene blir bedre, og mulighetene til å kombinere pengebruk og spill er mange (Frøyland et al., 2010).

### **2.2.8 Familierelatert problematikk**

I intervjuer med ungdom som har sluttet er de vel så opptatt av hjemmeforhold og oppvekst som selve skole- og opplæringssituasjonen (Reegård & Rogstad, 2016). Dette er et område som er veldig komplekst i seg selv, og kunne vært inndelt i mange undergrupper. Barn som begynner på skolen har med bakgrunn i ulik oppvekst og sosiale lag, ulik forståelse av hva skole er (Markussen, 2010). Når barn har med seg en ulik oppfattelse av verdien av utdanning vil dette påvirke innsatsen, engasjementet og identifikasjonen. Når det gjelder barnevernsbarn er det kun tre av ti som fullfører VGO (Dæhlen, 2016, s. 112). Ved brudd mellom foreldrene så er det konfliktnivået som avgjør hvor mye dette påvirker ungdommen (Ness, et al., 2014). Et brudd vil alltid påvirke barnet, men barnet påvirkes minst når foreldrene klarer å samarbeide godt. Skoleprestasjonene, selvfølelse, sosial kompetanse og den generelle psykiske helsen til barnet påvirkes av konfliktnivået hos foreldrene (Ness, et al., 2014). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det i 2015 var 19 800 barn som opplevde at foreldrene deres enten ble skilt eller separert (Statistisk sentralbyrå, 2015). Det finnes ikke tall for hvor mange samboere som flyttet fra hverandre, så tallet på barn som opplever at foreldrene ikke bor i lag lenger er nok høyere. Barn som lever sammen med psykisk syke foreldre, eller foreldre som ruser seg opplever også vanskelige hjemmeforhold. Barn som lever i slike situasjoner opplever i større grad enn andre emosjonelle, kognitive, sosiale og psykiske problemer (Holm, 2009). Borgestadklinikken sin definisjon på rusmisbruk forteller på en god måte hvordan alle i en familie blir berørt dersom en, eller flere familiemedlemmer misbruker rusmidler (kapitel 2.2.6).

### **2.3 Kapasitetsbyggende prosesser**

Samfunnsplanlegging er en politisk styrt prosess, der metoder for ledelse av plan- og utviklingsarbeid skal skje i samhandling mellom sektorer, og gjerne ved hjelp av kommunikative og åpne prosesser (Høgskulen i Volda, 2016). Regjeringen har i mange tiår hatt store ambisjoner om å bedre gjennomføringen i VGS, noe Stortinget har sluttet seg til. Dette vises blant annet i Stortingsmelding 31 som heter *Kvalitet i skolen* og Stortingsmelding 44 som heter *Utdanningslinja* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Karlsenutvalget lister opp en rekke forslag til tiltak mot frafall i VGS (Karlsenutvalget, 2008). Et av de er at det bør utarbeides et felles rapporteringssystem

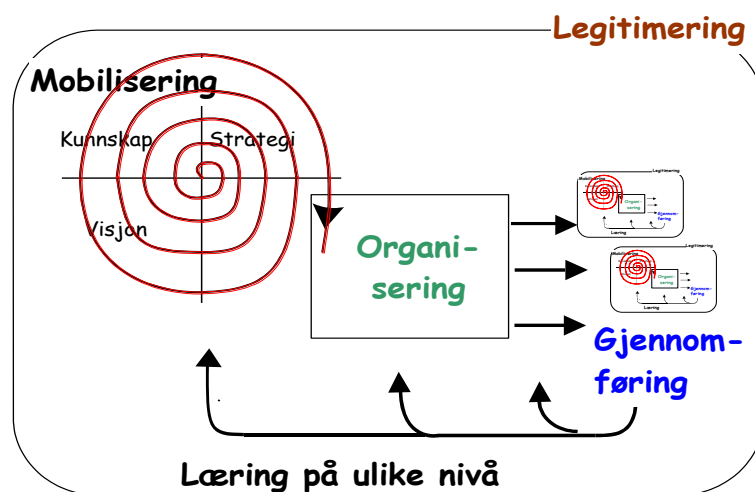
som viser gjennomføringsgraden på den enkelte skole på hvert årstrinn, og at Fylkeskommunene må pålegges å bruke rapporteringssystemet. Rapporteringssystem for gjennomføringsgraden eksisterer nå i 2016, og de VGS blir målt på dette. De VGS må i tillegg sette opp mål for ønsket gjennomføringsgrad for kommende skoleår. For å nå slike mål er det viktig å vite noe om omfanget av frafallet, og årsakene til frafallet. I tillegg må den enkelte VGS ha et system for å håndtere årsakene til frafallet, slik at de kan sette inn riktige tiltak som kan hindre frafallet. Elevtjenestene på den enkelte VGS er en viktig del av dette systemet.

Problemstillingen min er: *Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?* For å svare på denne problemstillingen vil jeg blant annet se på om vårt arbeid mot frafall er i tråd med variablene i kontinuerlige utviklingsprosesser, som vist i Amdam sin modell for planlegging som en legitimerende prosess, der disse variablene er satt inn (Amdam, 2005, s. 151). Det er flere som har laget modeller for institusjonell kapasitetsbygging. I boka til Roar Amdam ser vi f.eks. at Scott (1995 og 1998) snakker om institusjoner sine tre pilarer, der han sier at en institusjon er støttet opp av de tre pilarene: normativ-, regulativ- og kognitiv adferd (Amdam, 2011). Patsy Healey har skrevet mye om det å bygge '*institutional capacity*' (Healey, 2003; Healey, Madanapour, & Magalhaes, 1999). Jeg har i denne studien valgt å bruke Roar Amdam og Patsy Healey, og ikke Scott eller andre som utgangspunkt for mine drøftinger. Dette med bakgrunn i at jeg mener deres modeller passer godt inn i skolen som en ekspertorganisasjon. De samme prosessene som deres modeller innehar, kan vi også bruke på skolen som institusjon, dette vil jeg vise ved hjelp av drøftingene som kommer senere. I tillegg kjenner jeg deres teorier godt fra tidligere oppgaver jeg har skrevet.

### **2.3.1 Roar Amdam sin modell for planlegging som en legitimerende prosess**

Med begrepet institusjon menes varige funksjoner som overgår det vi finner i formelle organisasjoner. Kulturelle mønstre i form av familiære relasjoner, religiøst liv eller andre moralske fellesskap kan være trekk vi finner i en institusjon (Healey et al., 1999). Amdam snakker i sitt kapittel i boka *Plan, region og politikk* om 'Kommuneplanleggingas institusjonelle legitimitet' (Amdam, 2011). Det er denne institusjonelle legitimiteten jeg mener kan overføres til skolen som institusjon. I våre dager ser det ut til at den instrumentelle legitimiteten gjennom New public management (NPM) reformer er mest i vinden. Dette ser vi i form av målinger opp mot resultat, som for eksempel gjennomføringsbarometer i VGS. Weber tenker at effektivitet basert på instrumentell nytte- og

kostnads-kalkulering begrenser legitimeringsgrunnlaget til staten i et moderne samfunn (Weber, 1971). Habermas derimot argumenterer for åpne og vide demokratiske meningsdanningsprosesser (Habermas, 1995). I NPM blir kommuner gitt mer ansvar for egen utvikling, men for å utnytte dette ansvaret må kommunen inneha en *institusjonell kapasitet* til å mobilisere egne ressurser og kunne samhandle med sine omgivelser (Amdam, 2005). Her snakker Amdam om kommuner, men disse utviklingsprosessene kan godt overføres til skolen som institusjon, noe jeg senere vil vise til gjennom legitimitetstrappa (tabell 2). Roar Amdam har i boka si *'planlegging som handling'* (2005) laget en figur som beskriver planlegging som en legitimerende prosess (figur 5.1 i boka):



Figur 1 – Planlegging som en legitimerende prosess (Amdam, 2005, s. 151)

Her ser vi variablene i kontinuerlige utviklingsprosesser som fire element som er kjeda sammen: Mobilisering, organisering, gjennomføring og evaluering/læring satt i et system som beskriver dynamiske variabler i endringsprosesser. På vår skole og spesifikt på elevtjenesten, er det snakk om systematisering og planlegging som skal utøves innenfor skolen sine prosesser og strukturer, og med lærere, rådgivere og andre ansatte i skolen som aktører, i samhandling med aktører utenfor skolen. Amdam mener at dersom vi har et planleggingssystem med institusjonell, strategisk, taktisk og operativ planlegging samt evaluering, har vi et system som er godt egnet til å operasjonalisere planleggingen i dynamiske regioner (her: skolen vår) (Amdam, 2005). Skoler kan som andre sosiale system deles i integrerende, organiserende, produserende (læring for elever og ansatte) og mønsteroppretholdende delsystem. Elevtjenesten ved skolen vil være et slikt mønsteroppretholdene delsystem, dette er visualisert i figuren over med figurene som står over ordet gjennomføring.

Skolen blir sett på som en ekspertorganisasjon (Strand, 2001). Ekspertorganisasjoner orienterer seg mot instrumentell problemløsning og produksjon. Slike organisasjoner verdsetter dyktige fagpersoner (lærere, rådgivere, helsesøstre, sosionomer m.fl.). Profesjonelle standarder blir viktig for produksjonen som hos oss er elevenes og de ansattes læring. På elevtjenesten blir produksjonen hjelpetjenester til elevene. Torodd Strand sier at ekspertorganisasjoner har følgende særtrekk (Strand, 2001):

- Lavt hierarki
- Arenaer for fagspesialisering og fagautonomi
- Håndterer komplekse problemer, og løsninger for eksterne parter
- Ansatte har stor autonomi i sin yrkesutøvelse

Ekspertorganisasjoner krever høy formell kompetanse av sine ansatte (Amdam, 2005). Utøvelse av ledelse og planlegging som sikter på samordning på tvers av fagområder møter lett motstand, eller blir oversett. Dette fordi kyndighet og myndighet blir stående mot hverandre i aktuelle situasjoner. En kan sette opp følgende punkter i relasjon til Amdam sin modell (2005, fig. 5.1, s.151) og en ekspertorganisasjon:

*Legitimitet og instrumentell planlegging* – I offentlige organisasjoner vil aksepten og legitimiteten være sterkt knytt til de overordnede styremaktene sine ressursfordelinger og politikk. Hvilket produkt organisasjonen klarer å levere i konkurranse med andre organisasjoner, er også viktig.

*Mobilisering og strategisk planlegging* – Lov- og regelverk, tildeling av ansvar og ressurser kan stå i motsetning til det felles verdigrunnlaget som er nedfelt i de profesjonelle standardene for yrkesutøvelsen. Ekspertorganisasjoner blir derfor ofte vanskelig å styre på tvers av de ansattes behov, normer og interesser. Strategisk planlegging er derfor viktig for å bearbeide evt. konflikter.

*Organisering og taktisk planlegging* – Fokus er på mål, aktiviteter og prestasjoner (karakterer og frafalls %). Mål- og resultatstyring oppfattes derfor som viktige planredskap. Derfor blir ofte den kortsiktige og konkrete planleggingen overstyrt av den langsiktige og overordna planleggingen.

*Gjennomføring og operativ planlegging* – Tilfredsstillende løsninger må være i tråd med profesjonelle normer og standard prosedyrer. Tiltak som avviker kan bli møtt med motstand. Det er

ikke selvsagt at overordna vedtak gjennomføres. Skolen som organisasjon krever derfor konkrete gjennomføringsplaner/prosjektplaner.

*Evaluering og læring* – Nyansatte sosialiseres inn i profesjonen sine verdier og normer. Nye tenkemåter og verdier blir derfor ofte møtt med sterk motstand. Læringa kan i slike tilfeller ofte bli avgrenset til operativt og taktisk nivå fordi den kun skjer på plannivå og ikke i praktisk handling. I moralske spørsmål vil læring vil ofte skje ved at kollegaer og/eller fagorganisasjoner sanksjonerer, eller peker på lite ønskede handlinger og holdninger.

### **2.3.2 Legitimitet og legitimerende prosesser**


Innledningsvis i dette kapitlet skriver jeg at det overbyggende begrepet for denne studien er *kapasitetsbyggende prosesser*, med særlig vekt på *legitimitet*. Det blir således viktig å beskrive legitimitetsbegrepet noe grundigere. Amdam snakker her om legitimitet i forhold til kommunal planlegging, men dette mener jeg er overførbart til skoleplanlegging. Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftinga.

Amdam viser i et kapittel i ei bok som heter *Plan, region og politikk* til Veggeland sin drøfting rundt begrepet *input og output legitimitet* (Amdam, 2011, s. 60). Veggeland sier her at input-legitimitet er prosessene som fører frem til avgjørelser og at folket er den eneste kilden til den politiske makta. Veggeland sier videre at output- og *outcome*-legitimitet er avhengig av i hvilken grad politikken greier å produsere løsninger som stemmer overens med folks interesser, normer og behov. Amdam sier at det er viktig å skille mellom alle tre: input, output og outcome (Amdam, 2011). Han mener at input-legitimiteten kan komme både ovenfra og nedenfra. Ovenfra i form av bl.a lover, regelverk og ressurser, nedenfra i form av samarbeid som f.eks bygging av identitet, fellesskap og samarbeid som gir konkrete resultat. For sterk statlig styring (ovenfra) kan medføre at borgerne ikke ser at kommunene har nevneverdig innvirkning på politikken, mens for stor kommunal autonomi kan medføre at statsnivået mister kontroll og vi får for ulik forvaltningspraksis. Basert på instrumentell rasjonalitet kan man si at output-legitimiteten i offentlig sektor kan grunnis med teknisk og økonomisk effektiv produksjon av varer og tjenester. Outcome-legitimiteten må baseres på kommunikativ rasjonalitet slik at det også blir stilt krav til selve produksjonsprosessen (læring hos elevene), dette for å gjøre offentlig sektor mer demokratisk, rettferdig, gjennomsiiktig og human (Amdam, 2011). I NPM (New Public Management) blir kommuner gitt mer ansvar for egen utvikling,

men for å utnytte dette ansvaret må kommunen (skolen og her: elevtjenesten) inneha en *institusjonell kapasitet* til å mobilisere egne ressurser og kunne samhandle med sine omgivelser. Slik samhandling med omgivelsene krever også at man ikke reduserer makta til de folkevalgte, eller gir ‘eliter’ for stor makt (Amdam, R., 2011).

Healey setter sammen kunnskaps-, relasjons- og mobiliseringsressursen til en modell for institusjonell kapasitet (Healey et al., 1999). Denne modellen kan påvirkes utenfra. Amdam er enig i at institusjonell kapasitet ikke bare er summen av disse tre ressursene, og at den kan påvirkes utenfra, det er med andre ord et behov for å styre kapasitetsbyggingen (Amdam, 2011). I kommunal planlegging vil den institusjonelle kapasiteten dreie seg om relasjoner mellom kommunen, privat sektor og frivillig sektor som alle er involvert i å styre og endre etter sine verdier og normer. Hos oss vil dette dreie seg om relasjoner mellom kommunen og skolen.

Amdam har sammenfattet fire ulike former for diskurser og legitimitet i henhold til Scotts pilarer og sin egen modell for planlegging som legitimerende prosess (Scott, 1995):

Former for legitimitet	Rettsleg legitimitet, arbeidet er i tråd med lov, regelverk m.m	Normativ legitimitet, arbeidet er (verdimessig) akseptert	Kognitiv legitimitet, arbeidet er (fagleg/politisk) erkjent.	Pragmatisk legitimitet, arbeidet er nyttig for meg/oss
Former for planlegging				
Institusjonell planlegging	Tolke styringssignal og utforme rammer			
Strategisk planlegging		Fasilitere dialog om kva som er viktig		
Taktisk planlegging			Moderere debatt om kva som er riktig prioritering	
Operativ planlegging				

Tabell 2 – Legitimitetstrappa (gitt direkte fra forfatter, Roar Amdam, 2016)

Ved å sette forskjellige former for legitimitet opp i mot forskjellige former for planlegging ser man viktigheten av alle former for planlegging. Amdam vil med dette argumentere for at enkelte former

for legitimitet er viktigere enn andre i de ulike delene av et plansystem. Den diagonale trappa midt i tabellen er de kryssningsområdene Amdam mener er viktigere enn andre (Amdam, 2011, s. 72).

Det er også slik at lederne må sørge for å gi prosessene legitimitet. Lederne får med andre ord en viktig rolle i legitimerende prosesser. Selznick snakker om at organisasjoner over tid utvikler sine egne normer, verdier, kulturer og prosesser (Selznick, 1997). Det er derfor viktig med et institusjonelt lederskap som gir retning, posisjonerer og motiverer. Jeg vil under det enkelte trinn i trappa, som er overskrifter videre, ta med inn forskjellige former for lederskap der det hører hjemme.

### **Institusjonell planlegging og legal legitimitet – øverste trinn i trappa**

For kommunen er plan- og bygningsloven den sentrale legitimeringskilden, i tillegg til alle plandokument som er gjort legitime etter lov- og regelpålagte behandlingsrunder og andre gjeldende lov- og regelverk. Dette setter rammene for den videre planleggingen. Alle kommuner og fylkeskommuner skal utarbeide en mengde planer som inneholder prioriteringer og føringer for planarbeidet. Den rådende nyliberalistiske tankegangen, som f.eks NPM, fører til at samfunnsplanlegginga og den normative legitimiteten til planlegging som korrektiv av markedskreftene, er svekket. Dette selv om institusjonell planlegging i hovedsak er basert på regulativ/legal legitimitet (Amdam, 2011). Skolen blir sett på som en offentlig ekspertorganisasjon. I slike organisasjoner vil aksepten og legitimiteten knyttes til de overordnede styresmaktene (fylkeskommunen) sin politikk i form av f.eks. ressurstildeling og rammevilkår. Her er selvsagt lov- og regelverk en del av rammene. Her kan også rammene som organisasjonen selv setter være med å styre retning. Her handler det om samfunnsoppdraget, å levere det samfunnet har behov for. Lederen er viktig for å gi organisasjonen en tydelig identitet ved å tolke styringssignaler og utnytte gitte rammer (Selznick, 1997).

### **Strategisk planlegging og normativ legitimitet – nest øverste trinn i trappa**

Formålet her er å lage seg en visjon og peke ut område og strategier for å nå en ønsket tilstand. Dette gjør man ved å orientere seg i forhold til omgivelsene, tenke fremover og orientere seg i egen situasjon. For å kunne tenke fremover så må innholdet i planleggingen kunne stå seg over tid. Strategisk planlegging kan gjerne fokusere på de største utfordringene. For at den strategiske planlegginga skal oppnå normativ legitimitet må folk være enige i verdiene og visjonene for en velfungerende organisasjon. Ekspertorganisasjoner, som skoler, har et verdigrunnlag som er nedfelt i

profesjonelle normer og standarder for utøving av yrker. Slike organisasjoner kan derfor være vanskelig å styre på tvers av de ansattes normer, interesser og behov. Strategisk planlegging blir derfor viktig for å synliggjøre evt. konflikter for å bearbeide disse. Rektor som leder må tolke samfunnsoppdraget og oversette dette til visjoner og målsettinger for skolen. Dette krever igjen at rektor, eller avdelingsleder, leder på en slik måte at de fasiliteter brede dialoger om hva som er viktig for organisasjonen, og samfunnet (Selznick, 1997).

### **Taktisk planlegging og kognitiv legitimitet – nest nederste trinn i trappa**

Amdam viser til at i alle samfunn, også i skolesamfunnet, finnes det grupperinger som arbeider for å fremme sine verdier. I slike grupperinger vil det utvikle seg en tradisjon for hva som skal oppfattes som løsninger, problemer, hvem som skal delta og hvem som skal ta avgjørelser. Det er ikke nok at forhold blir erkjent og drøftet, de må kunne omsettes til handling. Det kan være vanskelig der tradisjoner setter grenser for hvordan ting bør gjøres, særlig der det også skal etableres samarbeid med andre organisasjoner. Ekspertorganisasjoner domineres av sterke fagpersoner (eksperter) som setter fokus på mer kortsiktig og konkret planlegging, noe den taktiske planlegginga også fokuserer på (Amdam, 2005). Taktisk planlegging er en ressursfordelende planlegging, der det blir gjort forsøk på å koordinere tilgjengelige ressurser med pålegg, behov og ønsker i virksomheten. Selv om planer blir vedtatt og gjort bindende, er det ikke sikkert de blir akseptert, og press om unntak fra planene vil komme. Aktørene må forstå premissene og konklusjonene, ellers blir den kognitive legitimiteten svak. Ledelsen må her skaffe, utvikle og organisere nødvendige ressurser. Visjonene og målene må med andre ord bygges inn i organisasjonen. Rektor og ledelse må da kunne moderere debatter mellom partene om hva som er riktige prioriteringer.

### **Operativ planlegging og pragmatisk legitimitet – nederste trinn i trappa**

Her er formålet og utnytte ressursene slik at man fremmer produktiviteten og styrer produksjonen i riktig retning. Den operative planlegginga krever forpliktelser til faktisk handling, og forutsetter derfor gjerne konkrete avtaler om hva som skal gjøres. Slike avtaler bør føles nyttig for de som inngår avtalene. Ekspertorganisasjoner som skoler søker løsninger som samsvarer med profesjonelle normer og standard prosedyrer. Avvikertiltakene fra dette, vil de bli møtt med motstand og kan bli oversett (Amdam, 2005). Overordna tiltak behøver derfor ikke å bli gjennomført som planlagt. Det er desto viktigere med konkrete gjennomføringsplaner. Ulike interessegrupper kan ha ulike meninger om hvordan ressursene best kan organiseres og utnyttes. Det er da viktig at rektor og ledelse vet hvem



som gjør hva i konflikter, og klarer å løse eventuelle interne konflikter som kan oppstå (Selznick, 1997).

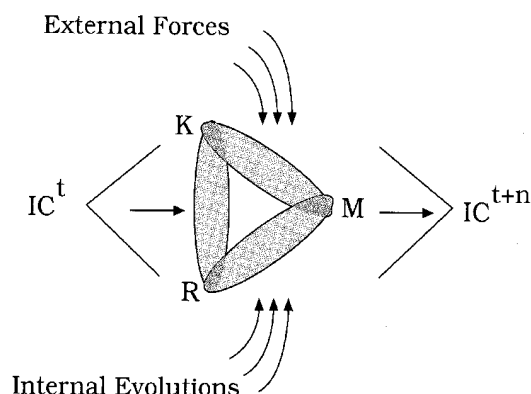
Kort sagt så kan de fire trinna i diagonalen midt på i legitimitetstrappa oppsummeres slik i forhold til legitimt lederskap:

- Lederskapet bør være nyttig
- Lederskapet bør være kognitivt forstått
- Lederskapet bør være moralsk riktig
- Lederskapet bør være juridisk riktig

Når det gjelder ledelse i offentlig sektor i våre dager, så er dette preget av at det skjer under påvirkning av flere styringsformer: den hierarkiske og byråkratiske, ny offentlig styring (NPM) og ulike former for samstyring (Amdam, 2016). Dette kan i hverdagen bety at en leder først skal være saksbehandler i henhold til lovverk, så rapportere i forhold til målstyring, for til slutt å delta på samhandlingsarenaer med andre aktører. Dette kan igjen føre til at en lover mer enn det gjeldende regelverk tillater i et samhandlingsmøte, eller at det er utydelige krav til samhandlingen. Til sammen kan dette medføre at samhandlingen nedprioriteres.

### 2.3.2 Patsy Healey sin modell for institusjonell kapasitetsbygging

I Healey sin fagartikkel om institusjonell kapasitetsbygging finner vi denne modellen (Healey et al., 1999):



Figur 2 – The development of Institutional Capacity (Healey, Madanapour, & Magalhaes, 1999).

Her deler Healey det hun kaller institusjonell kapasitet (IC) inn i 3 dimensjoner: *kunnskapsressurser*, *mobiliseringsevne* og *relasjonskvaliteter* som påvirkes av eksterne krefter og intern utvikling. Figur 2

viser at institusjonen er i en tilstand (  $IC^t$  ) før en prosess, og vil etter prosessen gå over i en annen og forhåpentligvis bedre tilstand ( $IC^{t+n}$ ) (Healey, 2003).

*Kunnskapsressursene* kan beskrives som institusjonen sitt «arkiv av kunnskap» og kunnskapsutviklingen (læringen) som foregår i en institusjon. Læringa er interaktiv og strukturert i nettverk mellom ulike aktører. Den formelle kunnskapen er allemannseie ved at den kan finnes i lærebøker og forskningsrapporter m.m. Den stille kunnskapen (tacit knowledge) knyttes til erfaringer som organisasjonen har utviklet, også kalt tradisjonskunnskap eller stedbundet kunnskap, og som kan påvirke evnen til å bruke den formelle kunnskapen (Healey et al.,1999).

*Relasjonsressursen* knyttes til nettverk av sosiale relasjoner. Dette kan være moralske bånd av rettigheter og plikter mellom aktører som skaper grunnlag for tillit. Det kan være sterke, eller svake bånd, og forekomme over store, eller små avstander. Det slike relasjoner har til felles, er at de er med på å styre utviklingen av en organisasjon gjennom den kollektive makta som blir skapt/utviklet. Relasjonene kan brukes til å stimulere eller hindre utvikling, avhengig av hvem som er aktører og hvilke holdninger, verdier og kunnskap som får dominere. Hvordan makta blir brukt og hva som er grunnlaget for makta, blir også viktig (Healey et al., 1999).

*Mobiliseringsevne* knyttes til mulighetene for endring, og en enighet om hva de beste mulighetene er. Det må finnes en evne til å identifiser områder/arenaer der det er nøkkelressurser, en regulerende makt der det faktisk kan gjøres reelle endringer. Et eksempel kan være fundamentale endringer i regelverk og normer som f.eks kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016). På disse områdene/arenaene må det være kapasitet til arbeid over tid (vedvarende), forskjellige verktøy i verktøykassa (mobiliseringsmetoder) og kapasitet til situasjonsbetinget utvelgelse av riktig verktøy. Med andre ord: kapasitet til strategisk fokusering og strategisk handling. Det er også viktig med nøkkelindivid (endringsagenter) som kan hjelpe til på viktige knutepunkt, konsentrere innsats og hindre at ting detter sammen. Prosessen må allikevel ikke være så personavhengig at de faller sammen når nøkkelindividene forsvinner (Healey et al.,1999).

## 2.4 Annen relevant teori

I tillegg til Amdam og Healey sine teorier, som er de to bærende teoriene i denne oppgaven, er det nødvendig med noen utfyllende teorier. Det er kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten som er hovedfokus, men elevtjenesten og dennes sosialpedagogiske tiltak fører til flere nødvendige betraktninger. *Tverrfaglighet* og *samløkalisering* er viktige begreper, det samme er min mellomlederposisjon som *bakkebyråkrat* i krysspress. Et av de sosialpedagogiske tiltakene har utgangspunkt i en godt beskrevet teori om det å være '*sjef i eget liv*', og da blir det viktig å belyse dette også.

### 2.4.1 Bakkebyråkrater

Michael Lipsky skriver om bakkebyråkrater (street-level bureaucracy) og deres rolle i offentlig sektor (Lipsky, 2010). Han beskriver bakkebyråkrater som de som ved sin stilling forvalter offentlige midler og utøver den faktiske bruken av lovverk, føringer og regelverk. Videre argumenterer Lipsky for at de tolkningene bakkebyråkratene har av lovverk, føringer og regelverk er avgjørende for yrkesutøvelsen deres. Brukerne av offentlig sektor vil derfor tolke avgjørelsene, og de virkemidlene bakkebyråkratene velger å bruke til daglig som den synlige politikken de må forholde seg til (Lipsky, 2010, s. xiii). Politikken skapes med andre ord ikke bare hos de som lager lovene og hos den øverste ledelse, men også blant de som utøver makt og bruker skjønn i sin daglige yrkesutøvelse.

Bakkebyråkrater er gjerne mellomledere i offentlig sektor. I legitimerende prosesser så er det viktig at lederskap er kognitivt forstått (Amdam, 2016). Her er mellomlederrollen beskrevet som en vanskelig situasjon der du er i krysspress mellom det å sammenholde styring og overordnet ledelse, som også kan være gjeldende lovverk og overordnede føringer, med hva de ansatte som du er leder for ønsker og forventer.

### 2.4.2 Tverrfaglighet

*Tverrfaglighet* gir ny kunnskap blant annet ved at faglige «overløpere» eller outsiders på grenseflaten mellom disiplinene jobber i lag (Nenseth et al., 2010). Fornyelse skjer da gjennom brytningen eller i møtet med alternative argumenter og perspektiver fra forskjellige yrkesgrupper. I flere forskningsmiljøer brukes nå begrepet transfaglig tverrfaglighet (Nenseth et al., 2010). Dette kan også kalles transdisiplinære problemløsningsstrategier. I denne transfaglige tverrfagligheten er det lagt mye større vekt på deltakelse fra samfunnsaktører – brukere, interessenter, berørte parter, o.a. I hvor

stor grad det er ønskelig med stor brukermedvirkning kan variere (Nenseth et al., 2010). Det er en del suksesskriterier som bør være til stede for å få til god tverrfaglig samhandling. Det må først og fremst være et felles arbeidsområde med felles problemer å løse. Det må dessuten være en ledelse, et miljø, og en organisering som aktivt stimulerer til samarbeid på tvers av faggransene (Nenseth et al., 2010, s. 37). Et annet viktig perspektiv er samlokalisering. Nasjonale evalueringer påpeker også at det bør være fysisk samlokalisering og felles møteplasser, som kan bringe sammen og bygge broer, skape felles identitet og tilhørighet (Nenseth et al., 2010, s. 38). En ofte underkommunisert fordel med samlokalisering er at felles lokaler er viktig fordi de fører til mange hyppige treff, i kantiner og korridorer og sosiale sammenkomster som fremmer såkalt spontan læring gjennom 'taus kunnskap' (Nenseth et al., 2010, s. 38).

### **2.4.3 Sjef i eget liv**

Den som har de beste muligheter og forutsetninger for å styre ditt liv, er deg selv (Wilhelmsen, 2004). Barn liker at foreldre er selvstendige og klarer seg selv, ektefellen liker at du står støtt for deg selv og arbeidsgiver liker arbeidstakere som tar egne avgjørelser. Dersom du ikke er sjef over deg selv hvem andre skal være det, og hvilke motiv vil de ha for å ta denne rollen (Wilhelmsen, 2004, s. 11)?

Kognitiv terapi og tenkning er en av flere psykologiske terapiformer, men den har over de siste 30 årene vist seg å være en effektiv måte å håndtere en rekke psykiske lidelser på (Wilhelmsen, 2004). Med andre ord så spiller det ingen rolle hva du spesifikt har vansker med – metoden kan brukes på alle. For å bli sjef i ditt eget liv kan derfor kognitiv terapi/tenkning være en god metode. Kort sagt vil en person som utøver kognitiv terapi, eller tenkning i sitt møte med en person med psykiske vansker, gjøre følgende: hjelpe til å få oversikt og sortere problemstillinger, bli enig med personen om en situasjon, et mål, eller et tema som man kan starte med (Wilhelmsen, 2004). Det er viktig at personen som utøver denne formen for hjelp forstår psykiske vansker i kognitive termer, og har dette som fokus. Med andre ord må denne yrkesutøveren forstå de kognitive elementene (kognisjonen) (Wilhelmsen, 2004, ss. 12-13).

### 3 Design og Metode

Denne studien handler om å bygge opp en elevtjeneste slik at den inneholder de rette sosialpedagogiske tiltakene, og videre om dette var en kapasitetsbyggende prosess. Jeg måtte finne de riktige metodene for å kunne svare på dette. I metodelæren finnes det forskjellige beskrivelser på hva en metode er. Jeg velger å benytte meg av sosiologen Vilhelm Auberts svar på dette spørsmålet:

*«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med til arsenalet av metoder.»* (Hellevik, 2011, s. 12)

Metoden er da den hensiktsmessige måten jeg velger å gå frem på, for å skaffe meg faktiske opplysninger om frafallsårsaker i VGS, og kunnskap om hvilke sosialpedagogiske tiltak vi kan sette inn. Metoden sier med andre ord noe om hvordan vi samler inn, behandler og analyserer data for å finne svaret på våre problemstillinger (Hellevik, 2011).

Forskningsdesign og metode har vært en stor del av fokuset i planlegging av denne masteren. Men veien har også blitt til mens jeg har gått. Dette fordi jeg på sett og vis har drevet på med temaet for denne oppgaven i kraft av min stilling. Der har jeg sett sammenhenger, brukt lokal statistikk og så satt inn tiltak som jeg selv og mine kollegaer synes har vært fornuftig. Det er så denne fornuften jeg nå i lys av teorier, annen forskning, mer statistikk, resultater og en spørreundersøkelse skal etterprøve om virkelig var fornuftig, eller sagt med andre ord: Var den kapasitetsbyggende? Min arbeidshverdag påvirker naturlig nok hvordan jeg ser på mye av det som er tema for denne oppgaven. Min forforståelse vil påvirke studien, det er derfor viktig at jeg er klar over dette, og tar hensyn til dette i studien. Jeg kommer nærmere inn på dette under min egen refleksivitet.

### 3.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt å bruke Martyn Denscombe sin bok «Ground rules for social research – guidelines for good practise» (2010) for å systematisere både mine tidligere- og nye funn, og som utgangspunkt for et forskningsdesign.



Figur 3: Fritt etter fig 6.1 – Forskningsdesign, å binde delene sammen (Denscombe, 2010, s. 100)

En plan for handlingen er sentral i forskningsdesignet. For å komme frem til handlingen må man ha et tema og et formål. Tema er frafall i videregående, og et av formålene er å finne ut om prosessen for å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene på elevtjenesten ved vår skole, var en kapasitetsbyggende prosess. Forskningsspørsmålene ble satt for å fortelle mer om hva som spesifikt skulle undersøkes: det målbare (Denscombe, 2010). Innledningen til oppgaven forteller mer om grunnen for studien, både personlig og i jobbsammenheng. Jeg valgte teori som kunne belyse problemstillingen som ble valgt. Som overordnet teori bruker jeg Roar Amdam sin teori rundt planlegging som en legitimerende prosess, og Patsy Healey sin teori rundt *institutional capacity* (Amdam, 2005; Amdam, 2011; Healey, 2003; Healey et al., 1999). Annen teori og forskning kommer inn og støtter opp om de forskjellige delene av oppgaven. Som metode har jeg valgt en kvantitativ metode som jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel. Resultatene etter spørreundersøkelsen er en del av evalueringen i Amdam sin modell.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det er to hovedkategorier det vises til ved innsamling av data: Kvalitativ og kvantitativ forskning. Begge vil føre til at vi finner nyttig informasjon om det jeg skal finne ut av, men den ene er mer hensiktsmessig enn den andre. Om jeg setter opp hovedpunktene i en oversikt jeg finner hos Sigmund Grønmo i form av en tabell, får jeg følgende (Grønmo, 2011. s. 214):

Aspekt	Kvalitativ	Kvantitativ
Forholdet til datakildene	Åpent og fleksibelt	Programmert og strukturert
Prinsipp for behandling av kildene	Vektlegger tilgjengelighet til all relevant informasjon	Vektlegger sammenlignbarhet mellom de utvalgte enhetene
Prinsipp for registrering av data	Fullstendighet	Nøyaktighet
Viktigste leddet i innsamlingen av data	Forskeren	Instrumentet

Tabell 3- Vitenskapsteoretisk utgangspunkt, egen tabell fritt etter Grønmo sine hovedpunkt (Grønmo, 2011. s. 214)

Ved innhenting av statistikk fra frafallsårsakene på nasjonalt og lokalt nivå, vil dette klart være en kvantitativ metode. I spørreundersøkelsen har jeg rådgivere som respondenter. Det er derfor en sammenlignbarhet mellom respondentene, og de har svart ved hjelp av en strukturert utspørring. Dataene er registrert nøyaktig, og det viktigste leddet i innsamlingen er instrumentet som er brukt: Questbacken. Dette blir også en kvantitativ metode.

### 3.2 Kvantitativ innsamling av data

Her vil jeg beskrive fremgangsmåten som ble brukt for å finne sammenhenger mellom valg av sosialpedagogiske tiltak mot frafall i VGS, og hva statistikken viser. Tallene fra PULS viser frafallsårsaker, både lokalt på egen arbeidsplass og nasjonalt. Utgangspunktet for empirien er blant annet en spørreundersøkelse som ble utformet som en digital questback på epost (Questback Essentials 2015). Denne fikk jeg tilgang til gjennom Høgskolen i Volda. Epostene ble sendt ut til 61 rådgivere på alle de videregående skoler i Møre og Romsdal, våren 2015. Undersøkelsen er en

tverrsnittstudie hvor respondentene kun besvarte en gang på et gitt tidspunkt. Svarene var av en slik karakter at de hadde gyldighet på det gitte tidspunktet, som i dette tilfellet kunne være den bestemte måneden, eller semesteret, men som ikke sier noe om forandringer, eller utvikling over tid (Denscombe, 2010). Kapittelet om reliabilitet og validitet vil fortelle mer om gyldigheten angående overføringsverdi og generalisering. I tillegg er det brukt data fra offentlig tilgjengelig statistikk på frafallsårsaker både nasjonal, fylkesvis og lokalt på egen arbeidsplass (PULS). Videre har jeg brukt nyere forskning og publikasjoner rundt temaet frafall i videregående. Dette for å sette fokus på hvilke tiltak mot frafall som er satt inn, samt å belyse temaet i oppgaven generelt.

Samfunnsplanleggingen foregår på minst to nivå: ett overordnet nivå der utdanningsdirektoratet og kunnskapsdepartementet legger føringene og bestemmer lovverket, og et annet nivå der skolene (med hjelp av fylkesleddet) skal utføre selve handlingen. Når det gjelder årsakene til frafallet, har jeg som metode valgt å hente statistikk fra tilgjengelige databaser der faktiske tall er rapportert inn til disse. Dette er da en longitudinal tverrsnitts-studie der jeg henter inn sammenlignbare tall, og foretar en tolkning av mønsteret i tallene (Hellevik, 2011).

Jeg nevner over at det er et fylkesledd mellom departementet/direktoratet og skolene. Fylkesleddet koordinerer ikke bruken av avbruddsskjema, men har kommet med retningslinjer for hvordan elever som står i fare for å slutte, skal følges opp med hensyn til avklaringsmøter og oppfølgingsplaner. Det skal bl.a. holdes avklaringsmøter før en elev slutter, og det skal krysses av på avbruddsskjemaet om møtet er avholdt med mere. I min studie har jeg valgt å forholde meg til de standardiserte frafallsårsakene fra Registreringshåndboka til Utdanningsdirektoratet (2015), samt tall fra PULS for å kunne sammenligne data fra år til år. En viktig del som jeg har brukt fylkesleddet til, er spørreundersøkelsen som ble distribuert til alle rådgiverne på VGS i fylket. Jeg valgte questback som metode for å nå ut til mange, og forenkle innsamlingen av data. Ulempen med dette er at det er liten mulighet til å endre spørsmål underveis, eller påvirke ulike aspekt ved undersøkelsen, som er mulig ved f.eks. intervju som metode.

### **3.3 Egen analyse i 2010**

Gjennom hele studien refererer jeg til en analyse som vi gjorde på elevtjenesten i 2010. Dette blir på mange måter et referansepunkt for oppstarten av prosessen som denne studien dreier seg om. Vi



hadde en situasjon med stort frafall som vi ville gjøre noe med, en tilstand ( $IC^t$ ) før en prosess, og ville over til en forhåpentligvis bedre tilstand etter en prosess, slik som beskrevet i Healey sin modell for utvikling av institusjonell kapasitet ( $IC^{t+n}$ ) (Healey, 2003). Denne prosessen med en egen analyse er det jeg beskriver her.

Skoleåret 2009/10 hadde antall elever som sluttet hos oss økt til 77 stk. Antallet fant vi i vårt skoleadministrative system (Extens). Vi hadde i tillegg 19 elever som sluttet før tellingstidspunktet, som er 1. oktober, så totalen er på 96. Tallet i PULS vil være 77, siden de er hentet etter tellingstidspunktet. Dette er også årsaken til at det noen ganger er tallet 96 og ikke tallet 77 som brukes i denne oppgaven. Dette var det høyeste antallet vi hadde vært oppe i på mange år, så vi måtte finne ut hva det var som var bakgrunnen for økningen. Helt uten tanke på en evt. studie om dette satte jeg meg ned med mitt team av rådgivere (Elevtjenesten) og gikk igjennom en og en elev som hadde sluttet, ved hjelp av avbruddslistene fra Extens, og ikke med avbruddsskjemaene som fulgte med hver enkelt. Konklusjonen vår etter denne enkle metoden var at rundt 80% hadde årsaker som dreide seg om psykiske vansker i vid forstand, familierelatert problematikk, avhengighetsproblematikk (rus/gaming/spill), eller kombinasjoner av disse. Når jeg i ettertid ser på våre avbruddsskjema så finnes ingen av disse kategoriene som avbruddsårsaker der. Dette er en av årsakene til at jeg i min spørreundersøkelse har forsøkt å finne ut hvilke avbruddsårsaker disse elevene bruker når de krysser av i avbruddsskjemaet.

### **3.4 Spørreundersøkelsen**

Jeg hadde en antakelse om at rådgiverne på de VGS er de som hjelper elevene å fylle ut avbruddsskjemaene. Ved å spørre disse rådgiverne tenkte jeg at jeg kunne få vite mer om hvilke grunner elevene egentlig hadde for å slutte når de brukte den enkelte avbruddsårsaken, som jeg tidligere har kalt store sekkeposter. Undersøkelsen er en strukturert utspørring som ble sendt til 61 rådgivere på alle VGS i Møre og Romsdal. Spørsmålene ble utformet med tanke på at dette var respondenter som har et nært forhold til temaet, og gode forutsetninger for å svare på spørsmålene (Grønmo, 2011). Jeg hadde et lite testpanel av rådgivere fra egen arbeidsplass som jeg kunne preteste spørsmålene i undersøkelsen på før jeg distribuerte den til alle (Vedlegg 1). Dette var svært viktig da det er vanskelig å endre spørsmålene underveis ved bruk av denne type undersøkelser. Undersøkelsen ble laget og distribuert digitalt. Questback som metode ble brukt da dette er anbefalt fra Høgskolen i

Volda, og det er et anerkjent verktøy som gjør det lett å distribuere, samt å analysere resultatene i etterkant. Da denne undersøkelsen var anonym og ikke inneholder sensitiv informasjon, ble det ikke søkt regional etisk komite om tillatelse til undersøkelsen. Jeg gjennomførte også en test på NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) som konkluderte med at denne studien ikke er meldepliktig (Vedlegg 2). Undersøkelsen er en tverrsnittstudie hvor respondentene kun er spurt en gang på et gitt tidspunkt. Dette kan medføre at resultatene ikke nødvendigvis er gyldig over tid. Selve spørreskjemaet består av 10 spørsmål. Jeg la vekt på at den ikke skulle være alt for lang, og at den skulle være oversiktlig og enkel å svare på. Det ble i innledningen til undersøkelsen klargjort for deltakerne at den var frivillig og anonym. Jeg hadde ingen spørsmål om alder, kjønn m.m. da undersøkelsen er sendt til en utpekt gruppe informanter som da hadde vært lett gjenkjennbare. Det er som regel flere svaralternativ og/eller avkryssingsmuligheter. Jeg la vekt på at svaralternativene skulle være innbyrdes eksklusive og samlet sett uttømmende for alle mulige svar på spørsmålet (Grønmo, 2011). Når et av alternativene er svaret *Annet*, så var det en mulighet til å fylle inn et eget svar. Dette er en såkalt restkategori som benyttes for å spesifisere svaret med respondentens egne ord, og kan være alle mulige andre grunner enn de alternativene som er satt opp (Grønmo, 2011). De fleste spørsmålene var lukkede, mens noen svært få var åpne. Dette blir da en kvantitativ metode med noen få kvalitative innslag som medførte en mer allsidig belysning enn jeg hadde fått uten disse innslagene.

Spørsmålene jeg valgte ut er basert på at statistikken viser at de mest brukte frafallsårsakene på avbruddsskjema er: personlige årsaker og sykdom (PS), annen frafallsårsak/ikke oppgitt (AF), stort fravær (FR), skolelei/motivasjon (SL) og feilvalg (FV). Disse fem (av totalt 19) frafallsårsakene utgjør tilsammen ca. 70% av det nasjonale frafallet. Av disse 5 vet vi hva feilvalg og skolelei betyr, og de er ikke tema for denne oppgaven, selv om det også er interessante områder. Da står vi igjen med de tre aller største, som i seg selv utgjør ca. 55% (PS, AF og FR). Dette er store sekkeposter som ikke sier noe om den egentlige årsaken til at de har sluttet. I forhold til nyere forskning, og basert på erfaring fra egen skole valgte jeg derfor å dele spørsmålene i questbacken inn i fire kategorier: rus, psykiatri (psykiske vansker i vid forstand), spillavhengighet og familierelatert problematikk. Jeg utdypet hver av disse kategoriene med forklaringer på hva jeg mente med de. Jeg delte også kategoriene inn i kjønn for å se om det var store variasjoner mellom kjønnene i den enkelte kategorien. Disse fire kategoriene blir også omtalt i teorikapittelet. Etter pretestingen på tre rådgivere fra egen arbeidsplass, endret jeg et svært viktig punkt innledningsvis. Det er ikke alltid

rådgiveren som fyller ut dette avbruddsskjemaet, det kan også være avdelingsleder eller andre i skolen, selv om rådgiveren er knyttet på. Jeg fikk derfor innledningsvis lagt til et spørsmål om dette, og videre sagt at: *«Selv om det ikke er du personlig, men f.eks avdelingsleder, eller i et møte med flere deltakere som fyller ut dette skjemaet i lag med eleven, så vil jeg vite din mening som rådgiver på de videre spørsmålene. Du i spørsmålet kan da være du som representant for skolen din.»*

Jeg fikk tillatelse fra fylkesleddet for å sende ut denne undersøkelsen til alle rådgiverne i fylket, og fordi vi allerede har et felles møteforum, hadde jeg epostliste over alle rådgivere. Jeg sendte ut invitasjonen til 61 respondenter, og fikk etter en purrerunde svar fra hele 38 stk. Det tilsvarer en svarprosent på 62. De hadde 6 uker på å svare på undersøkelsen.

### **3.4.1 Spørreundersøkelsens representativitet**

Undersøkelser bør produsere gyldige data ved bruk av pålitelige metoder. I en spørreundersøkelse blir derfor spørsmålene som stilles viktige. Er de presise og detaljerte nok, og beskriver de virkeligheten godt nok (Denscombe, 2010)? Er rådgivere i VGS et representativt utvalg for å finne ut hva som ligger bak frafallsårsakene vi finner på avbruddsskjema? Hadde dette vært en kvalitativ studie der formålet var å få eksempler fra enkeltindiver på hvorfor de egentlig har sluttet, så hadde intervju vært å foretrekke. Dette skal være en studie der vi får inn større mengder data om ganske mange elever, og intervju med de 77 som har sluttet (og om de ville delta), hadde blitt veldig omfattende for en masterstudie. Om man ikke kan gå direkte til kilden, så er vel den som står næmest kilden i skolesammenheng den riktige å spørre? Rådgiverne er på alle de VGS i fylket del av et ressursteam. Det kan variere om de har et ressursteam for hele skolen, eller om de har et for hver avdeling på skolen. Ressursteamene har som oppgave og finne tiltak rundt elever, eller grupper som strever i skolesammenheng. Om en rådgiver ikke alene hjelper til å fylle ut avbruddsskjemaet til den eleven som skal slutte, så er rådgiveren allikevel informert om, og dermed klar over, årsakene. Rådgiverne blir slik representative for å kunne si noe om årsaken til at den enkelte elev på deres skole, eller avdeling, har sluttet. Spørsmålene som er stilt er målrettede og detaljerte, og de har forklarende tekster der dette trengs for å presisere hva jeg mener med for eksempel psykiske vansker (i vid forstand). Jeg mener derfor at spørreundersøkelsen blant rådgiverne har god representativitet.

### **3.4.2 Spørreundersøkelsens Validitet**

Validiteten er avhengig av at min analyse er begrunnet i relevante data fra den virkelige verden. Det er også viktig at disse dataene er bedre enn vanlig fornuft og tilfeldig synsing (Denscombe, 2010).

Vil datamaterialet være gyldig for de problemstillingen som skal belyses, og svarer de til min intensjon med denne undersøkelsen (Grønmo, 2011)? Innsamlede data vil være en representasjon av virkeligheten, og derfor må en ta stilling til hvor godt disse dataene representerer virkeligheten. Validitet referer også til forholdet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner av begrepet (Grønmo, 2011). Det teoretiske dreier seg om hva man har til hensikt å studere, mens det operasjonelle dreier seg om hva som faktisk bli studert. I Questbacken har jeg blant annet valgt å ta inn kjønn som faktor. Kjønn er en dikotomi (variabler med to verdier), og i denne undersøkelsen er den en nominalvarabel der jenter og gutter er to likestilte verdier (Hellevik, 2011).

Validiteten i kvantitative studier kan gjerne deles inn i tre spesifiseringer: innholdsvaliditet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet (Grønmo, 2011, ss. 232-233).

*Innholdsvaliditeten* gjenspeiler hvor dekkende den operasjonelle definisjonen er i forhold til begrepets teoretiske innhold. Særlig når det er flere indikatorer for et og samme begrep. For å ha høy innholdsvaliditet bør da frafallskodene som er valgt (PS, FR og AF) inneholde flere indikatorer. De teoretiske definisjonene, er som vist i kapitlet om teori, omfattende. Den operasjonelle definisjonen bør da inneholde en eller flere indikatorer for hvert av de områdene som er spesifisert i den teoretiske definisjonen (Grønmo, 2011). Frafallsårsakene som er utvalgt (psykiatri, rus, spillavhengighet og familierelatert problematikk), er ikke snevrere enn den teoretiske definisjonen for hver av frafallskodene, og undersøkelsen kan dermed sies å ha høy innholdsvaliditet.

*Kriterievaliditet* sier noe om graden av samsvar mellom data basert på ulike operasjonelle definisjoner av samme begrep. Det er da vanlig at en av disse operasjonelle definisjonene er kjent som et gyldig og etablert begrep; et kriterium som de andre definisjonene skal valideres opp imot fordi de har likhetstrekk (Grønmo, 2011). I denne undersøkelsen er det flere begrep som benyttes, og svaret på kriterievaliditeten avhenger av hvor du tar utgangspunktet. Er det begrepet frafall, eller er det begrepene som frafallskodene representerer som brukes som utgangspunkt? Og skal kriterievaliditeten da måles ut fra den enkelte frafallskode? Det må være sammenlignbare begrep for at kriterievaliditeten skal bli relevant. Frafallskodene er valgt ut nettopp fordi de brukes om hverandre, og fordi vi vil vite noe mer om hva som legges i det enkelte begrep, men ingen av de er sett på som mer gyldig og etablert enn de andre. Frafallsårsakene vi kom frem til i 2010: psykiske vansker, spillavhengighet, rus og familierelatert problematikk, er operasjonelle definisjoner for hver

av de tre utvalgte frafallskodene (kriteriene): PS (personlige årsaker /sykdom), AF (Annen frafallsårsak/årsak ikke oppgitt) og FR (Stort Fravær). Dermed er kriteriene valide selv om vi ikke har en som er mer gyldig enn de andre.

*Begrepsvaliditet* sier noe om sammenhengen mellom operasjonelle definisjoner av ulike begrep. Utgangspunktet blir da kjente sammenhenger mellom ulike begrep. Her har vi kjente sammenhenger mellom frafallskodene (PS, FR, AF), med den begrunnelse at de blir brukt omhverandre for de samme årsakene, og således kan vi si begrepsvaliditeten er høy. Samtidig er begrepene egentlig romslige sekkeposter, men da kan vi ikke si at begrepsvaliditeten er høy. Jeg tenker da at frafallskodene ikke har høy begrepsvaliditet, mens frafallsårsakene vi har kommet frem til, har høyere begrepsvaliditet. Noen av frafallsårsakene kan også romme mange forskjellige underbegrep, slik som psykiske vansker. Jeg vil derfor si at begrepsvaliditeten totalt sett er lav.

### **3.4.3 Spørreundersøkelsens Reliabilitet**

Reliabiliteten av studien er avhengig av at mine data ikke er kunstig påvirket av metoden som er brukt til å samle de inn. Dette gjelder da både Questback som verktøy og måten spørsmålene stilles på (Denscombe, 2010). Resultatet skal f.eks ikke bli signifikant annerledes selv om spørsmålene stilles på en litt annen måte, eller om de 23 rådgiverne som valgte å ikke svare (av 61), også hadde svart på undersøkelsen. Rådgiverne svarer utifra sin egen erfaring og arbeidshverdag, og vurderes derfor til å ha høy reliabilitet. Jeg valgte for eksempel ikke kontaktlærere som respondenter, for selv om de kan være den som oppdager at noe ikke er helt som det skal være med eleven, så er det den som avslutningsvis skal 'føre eleven ut døra', som vil være nærmest den egentlige årsaken. Jeg kan ikke si noe om hvordan resultatet ville ha vært dersom noen andre foretok samme undersøkelsen. Måten undersøkelsen er foretatt på skal ikke føre til nevneverdig påvirkning av dataene. Så selve spørreundersøkelsen ansees å ha en god reliabilitet.

### **3.4.4 Resultater og Rapporter**

Av 61 mulige respondenter så er det 38 som har svart. Det varierer mellom 37 og 38 svar på spørsmålene som er stilt, med unntak av det siste fritekstspørsmålet, der kun 11 som har svart. Dette ligger litt i spørsmålet sitt natur, da jeg har spurt om: «*Skriv gjerne noen ord her om du har noen innspill, eller meninger om temaet for denne undersøkelsen*». I Questback som verktøy er det veldig mange måter å ta ut rapporter. Kapitelet om empiri vil vise hvilke rapporter jeg valgte å bruke. Disse

er utvalgt med bakgrunn i at de skal gi mest mulig informasjon, og at de skal være lett oversiktlig for leserne.

### **3.5 Forskningsetiske betraktninger**

Forskeren må beskytte interessene til deltakerne. Dette medfører at forskeren må ta hensyn til rettighetene og interessene til deltakerne, og forskningen må skje innenfor forskningsetiske rammer. Tillatelser må innhentes av relevante komiteer og/eller institusjoner og forskningen skal skje på en ærlig, åpen og transparent måte så langt som mulig (Denscombe, 2010). I spørreundersøkelsen er det ingen personopplysninger, eller identifiserbare enkeltpersoner. Da denne undersøkelsen var anonym og ikke inneholder sensitiv informasjon, ble det ikke søkt regional etisk komite om tillatelse til undersøkelsen. Jeg gjennomførte også en test på NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) som konkluderte med at denne studien ikke er meldepliktig (Vedlegg 2). Når det gjelder de sosialpedagogiske tiltakene, så vil elever og ansatte, samt samarbeidsparter og foresatte kunne gjenkjenne enkeltpersoner i form av deres funksjon. De vil for eksempel vite hvem som er skolevakt og helsesøster. Deres funksjon er allikevel offentlig kunnskap, slik at det å beskrive disse i forhold til deres funksjon ikke kan sies å være utenfor de forskningsetiske rammene.

#### **3.5.1 Egen refleksivitet**

Refleksivitet handler om forskerens bakgrunn, forutsetninger og tolkningsrammer, og om hvordan dette påvirker forståelsen av de samfunnsforholdene som skal studeres (Grønmo, 2011). Er forskningen helt objektiv og upartisk, uten påvirkning av forskeren forutinntatte meninger og oppfatninger (Denscombe, 2010)? Som forsker bringer jeg med meg en forståelse for forskningstemaet før det har startet. Dette kan påvirke forskningen på både positive og negative måter. Det å være forsker på eget arbeidsområde, og til og med på egen arbeidsplass, vil by på utfordringer. Det var derfor desto viktigere å designe og utføre denne forskningen med en genuin interesse for å utforske problematikken på en balansert måte. Det ble også viktig at alle sosiale verdier, interesser eller aspekter som jeg har, som kan ha påvirket upartiskheten i forskningen, må tilkjennegis (Denscombe, 2010). Du kan lett bli blind for hvordan det vi gjør kan bli sett på, for de som ser på fra andre posisjoner. Samtidig vil det å kjenne forskningsfeltet så godt bringe inn viktige perspektiv. Man kan vel kanskje si at denne kunnskapen er en forutsetning for å kunne produsere forskningsbasert kunnskap.

Dette er litt av teksten som sto i eposten som fulgte med questbacken: " *I min masteroppgave ser jeg på bruken av avbruddsskjema i VGS. Statistikk fra eget fylke og landet forøvrig viser at mange ungdommer som slutter på VGS, registreres i frafallskoder som ikke sier noe om den egentlige årsaken til at de har sluttet.....* ". I ettertid har jeg tenkt over om dette kan ha påvirket noen av respondentene, fordi jeg her sier at frafallskodene ikke sier noe om den egentlige årsaken til at elevene slutter. Men så er det jo ikke det jeg ber rådgiverne ha en mening om, det er den enkelte frafallskode. Det eneste spørsmålet som kan ha blitt påvirket, er spørsmålet om de synes det er lett/vanskelig å finn riktig frafallskoder. Dersom dette hadde påvirket de til å bli mere usikker enn de egentlig var, så forutsettes det at de på det tidspunktet de skulle svare husket det jeg hadde skrevet i følgeteksten. I tillegg må jeg da gå ut ifra at de lar seg påvirke, og at deres egen opplevde virkelighet er annerledes enn min. Alle disse faktorene til sammen gjør at jeg ikke tror dette har påvirket dem på en slik måte at svarene deres blir mindre gyldige.

Når jeg skriver om psykiske vansker, så skriver jeg at vi ikke driver med diagnostisering. Jeg lister allikevel opp en rekke psykiske vansker som eksempel i kapitel 2.2.5: skolevegring, angst, spiseforstyrrelser, selvskadning, familierelaterte vansker med flere. Det er viktig å presisere at det ikke er vi som har beskrevet disse årsakene, det er det elevene selv som gjør når de prater med oss på elevtjenesten. Vi ber ikke alltid om dokumentasjon på disse vanskene fra elevene, for det er ikke det som er det viktigste. Opplever elevene at de har disse vanskene, så er det nok for oss. En av rådgiverne som har svart i fritekstfeltet på spørreundersøkelsen, har svart: "*...bør vi som rådgivere være meget forsiktig i forhold til "synsing" når vi haker av årsak til avbrudd....*" Dette er litt av nøkkelen til hva jeg mener, men samtidig så er jo dette litt av det vi strever med, og som studien dreier seg om: Hvordan skal vi kunne fylle ut et skjema med mange sekkeposter om vi ikke synser rundt årsakene?

I utvelgelse av teori så har jeg tidligere sagt at jeg valgte Roar Amdam sin figur for planlegging som en legitimerende prosess, og Patsy Healey sin modell for Institutional Capacity som utgangspunkt fordi jeg kjenner disse godt fra dette masterstudiet (Amdam, 2005; Healey, 2003). I tillegg til at dette er modeller som passer godt på en offentlig institusjon som skolen, som også er sett på som en ekspertorganisasjon. Jeg kunne ha valgt andre modeller for kapasitetsbyggende prosesser, som kanskje ville ha gitt meg et litt annet svar på min problemstilling. Men jeg tenker her at både Amdam

og Healey er så anerkjente kapasiteter på dette området at mine valg ikke blir feil. Når det gjelder spørsmålet om kapasitetsbygging for hvem, som jeg var inne på i innledningen av oppgaven, så er dette et større spørsmål. Etter hvert som jeg skrev, kjente jeg at det var helt naturlig at dette går inn i hverandre: Å bygge kapasitet på elevtjenesten er å bygge kapasitet for hele skolen. Elevtjenesten er en del av alle avdelinger, en del av fokuset på ledermøter og er alltid en del av fokuset når vi forteller om Borgund VGS som organisasjon utad. Jeg skriver spesifikt om sosialpedagogiske tiltak på elevtjenesten, i så måte er det kapasiteten vi har bygget på dette området som allikevel er i fokus når jeg beskriver kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten. Med andre ord er det de gode gevinstene heles skolen, og elevene har av kapasitetsbyggingen på elevtjenesten som er grunnen til at kapasitetsbyggingen på elevtjenesten også blir til kapasitetsbygging for disse andre.

Når det gjelder utvelgelse av forskning på området frafall, er det et hav å ta av både nasjonalt og internasjonalt. Den internasjonale forskningen kan gi oss gode svar på årsaker til frafall, men når det i denne studien også er snakk om tiltak mot frafall, så blir det etter min mening viktig å holde seg til nasjonal forskning. Den VGS i Norge, oppbyggingen av helse- og velverdsystemet i Norge, samt oppvekstvilkårene i Norge utgjør til sammen et særegent system for Norge. Når jeg i tillegg kommer inn på helt lokale forhold på den enkelte VGS, blir dette enda viktigere. Så skal det også sies at valgene mine innen nasjonal forskning er plukket ut i forhold til de tiltakene vi har, min egen kjennskap til nasjonal forskning og noen ganger gode treff på relevante søk på bibliotekets database, og på internett. Enkelte valg har kommet ut ifra referanser i andre sin forskning også. Dette fører jo til at mitt utvalg kan sies å være målrettet mot denne oppgaven, men at det også er preget av tilfeldigheter, som igjen kan påvirke resultatet i oppgaven. Det hjelper også veldig å jobbe et sted der vi har utviklingsarbeid, nyere forskning og gode teorier å jobbe med i hverdagen.

Jeg har tenkt mye på overføringsverdien av dette arbeidet, også kalt generalisering. Denscombe snakker blant annet om *generalizability* som forskning som er representativ for større deler av befolkningen, eller *transferability* der forskningsfunnene gir grunn til å bruke de på flere områder (Denscombe, 2010). Jeg tenker her at denne forskningen både kan generaliseres og transfereres. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen. Martyn Denscombe sier at man ikke skal sette ut på en kurs der man skal redde verden når man forsker. Dette sier han i relasjon til objektivitet og adskillelse fra forskningen man driver med (Denscombe, 2010, s. 82). Jeg har jo lyst til å spre gode resultater og metoder, slik at noen flere individer kan få en god livskvalitet med verdiskaping for seg selv og



andre. Og selv om det ikke er verden man redder, så kan vel noen individer reddes? Men det er nok ikke dette Denscombe advarer mot, det er nok heller det å bli så oppslukt av å finne sin sannhet at objektiviteten forsvinner.

Et annet aspekt som gjelder mitt daglige arbeid like mye som denne studien, er lobbyvirksomhet. Dette høres kanskje rart ut for en avdelingsleder på en VGS, eller en som forsker på frafall, men dette er faktisk viktig. Fra store norske leksikon finner jeg denne definisjonen: "*Lobbyvirksomhet vil si at interesseorganisasjoner, bedrifter og pressgrupper forsøker å påvirke folkevalgte politikere og andre beslutningstakere i staten.*" (Norske universiteter og ideelle stiftelser, 2016). Jeg har selv ved flere anledninger ringt politikere som jeg kjenner/kjenner til for å informere om noe, gjerne i sammenheng med at de skal være med å beslutte noe som har betydning for mitt og skolen sitt daglige virke. Dette er lekfolk som er valgt inn for å være med å bestemme, de er ikke nødvendigvis fagfolk. Jeg har selv opplevd at de jeg prater med ikke har visst noe om det jeg informerer de om, og jeg henviser alltid til fakta som de selv kan finne om de vil. Dette vet jeg har vært med på å påvirke enkelte avgjørelser som har blitt tatt. Er dette illojalt, eller uetisk av meg å gjøre? De er vel mine folkevalgte også, og her har jeg en mening og en kunnskap om noe som jeg vil dele. Vi har også henvendt oss direkte til øverste hold i noen saker, slik som rusoppfølging. Det hjelper det også, siden disse på toppen til og med innrømmer at de ikke har tatt med rus som frafallsårsak, slik som Gudmund Hernes gjorde i Sunnmørsposten i 2011 (Skjong, 2011). Vi har etiske retningslinjer å forholde oss til som ansatte i fylkeskommunen, men jeg kan ikke se at noe av det jeg skriver om her, er i strid med disse retningslinjene (intranettet til fylket).

Min motivasjon for å forske på dette temaet har med min forforståelse av temaet å gjøre. Jeg har gjennom oppgaven fått mer kunnskap som gjør at jeg også har endret noe forståelse for det jeg holder på med til daglig. Jeg har gått inn i dette med et åpent sinn, og har derfor kunne sett nye ting. Jeg hadde en antagelse om hva som var det riktige å gjøre, og hvordan ting skulle gjøres, men annen forskning, innspill fra questbacken og teori har gjort at jeg ikke har endt opp helt hvor jeg trodde, bare nesten. Grunnen til dette er oppdagelsen av at tiltakene i seg selv kanskje ikke er det viktigste, bare det er et mangfold av tiltak (Buland et al., 2007).

## 4 Empiri og Analyse

Denne studien dreier seg om kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en VGS, og mer spesifikt hvordan vi bruker tall fra avbruddsskjema for å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene. Hele prosessen har som overordnet mål å hindre frafall fra VGS. Jeg ville svare på dette ved å se på om vårt arbeid med å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene var i tråd med variablene i kontinuerlige utviklingsprosesser. Slike prosesser er vist i Amdam sin modell for planlegging som en legitimerende prosess, der disse variablene er satt inn (Amdam, 2005, s. 151). Jeg gikk så et hakk videre ved å si at Borgund VGS er en ekspertorganisasjon og viste til teorier som bekreftet dette (Strand, 2001). Amdam setter så opp en ekspertorganisasjon sin måte å være i kapasitetsbyggende prosesser på ved å bruke 5 overskrifter i boka si (Amdam, 2005, ss. 161-163). Det er disse 5 overskriftene jeg bruker både i empirien og drøftingen for å få til en rød tråd i oppgaven. Jeg valgte å slå sammen nummer 3 og 4 til en overskrift. Jeg bruker også Healey et. al sin artikkel fra 1999 som teoretisk grunnlag når det gjelder institusjonell kapasitetsbygging.

I denne studien bruker jeg en spørreundersøkelse i etterkant av en prosess vi har vært igjennom, og fortsatt holder på med. Spørreundersøkelsen, som er i form av en Questback til alle rådgiverne på VGS i Møre og Romsdal, er brukt for å se om andre rådgivere bruker avbruddsskjema slik som våre rådgivere har gjort. Denne spørreundersøkelsen blir i så måte en del av den siste overskriften i Amdam sin modell: *Evaluering og læring*.

### 4.1 Legitimitet og instrumentell planlegging

Forskrift til opplæringslova § 22-2. *Sosialpedagogisk rådgiving* kan oppsummeres slik når det gjelder hva vi skal hjelpe elevene med i elevtjenesten:

- Forebygge frafall
- Sosialpedagogisk rådgiving
- Helhetlig perspektiv
- Hjelp til å utnytte egne ressurser
- Hjelp til å mestre personlige, sosiale og emosjonelle vansker
- Ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen og heimen slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven.

Elevtjenesten er den avdelingen som skal stå for denne hjelpen gjennom delegering fra rektor. For oss i elevtjenesten ble det derfor viktig å finne tiltak som kunne avhjelpe flere på samme tid, samtidig som vi kunne ha individuelle tiltak. Rektor og ledelse for øvrig sine tolkninger av overordnede føringer og lovverket er også viktige momenter.

Når det gjelder Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som er beskrevet i opplæringsloven sin §5-6, så har skolen i mange år strevet med å få til et godt samarbeid. Den enkelte rådgiver fra PPT kan fungere godt og være dyktig i jobben sin. De er i tillegg høyt utdannede fagfolk som jeg mener kan ivareta sin faglighet, selv om de hadde vært samlokalisert med elevtjenesten på skolen. Den organiseringen vi har i dag er ikke optimal for oss. Handlingsplanen vår med PPT skisserer en rekke tiltak som de skal samarbeide med oss om. Dette samarbeidet blir vanskelig på grunn av lang avstand, lite tilstedeværelse på vår skole, samt sekvensielt samarbeid og saksbehandling istedenfor samtidig samhandling.

#### **4.2 Mobilisering og strategisk planlegging**

Hvordan oppnådde vi aksept og legitimitet for arbeidet, og satte noe på dagsorden? Disse to variablene hører til Mobiliseringsspiralen fra Fig. 5.1. (Amdam, 2005). Her hører kunnskap, visjon og strategi hjemme. Triggerpunktene for utvikling av nye tjenester på elevtjenesten var økningen i antall elever som sluttet. En viktig nøkkel i denne prosessen har helt klart vært elevtjenesten på skolen, og elevtjenesten som del av en velfungerende organisasjon. Elevene som sluttet kom fra alle avdelinger på skolen, og kontaktlærerne som er nærmest elevene, opplevde store utfordringer i sin hverdag. I mange klasser på vår yrkesfaglige skole, er over halvparten av elevene innmeldt fra ungdomsskolen og tidligere VGS med skjema som varsler om vansker hos eleven. Det å utvikle nye tiltak for å hjelpe elevene betyr også at kontaktlærerne får hjelp i sin hverdag. I vår ekspertorganisasjon var det derfor ikke så vanskelig å få med de ansatte på å satse på nye tiltak i elevtjenesten, også når det gjaldt ressursfordeling. Det gikk ikke på tvers av de ansattes behov, normer og interesser. Den strategiske planlegginga ble derfor en overflødig aktivitet.

Når det gjelder PPT, så har vi i alle år satt av et eget kontor til dem i håp om at de vil være mere tilstede i den daglige drifta av skolen. Vi inviterer de også med på sosiale aktiviteter som avslutninger ved jul og skoleårets slutt, i tillegg til annet pedagogisk utviklingsarbeid som videreutdanninger vi

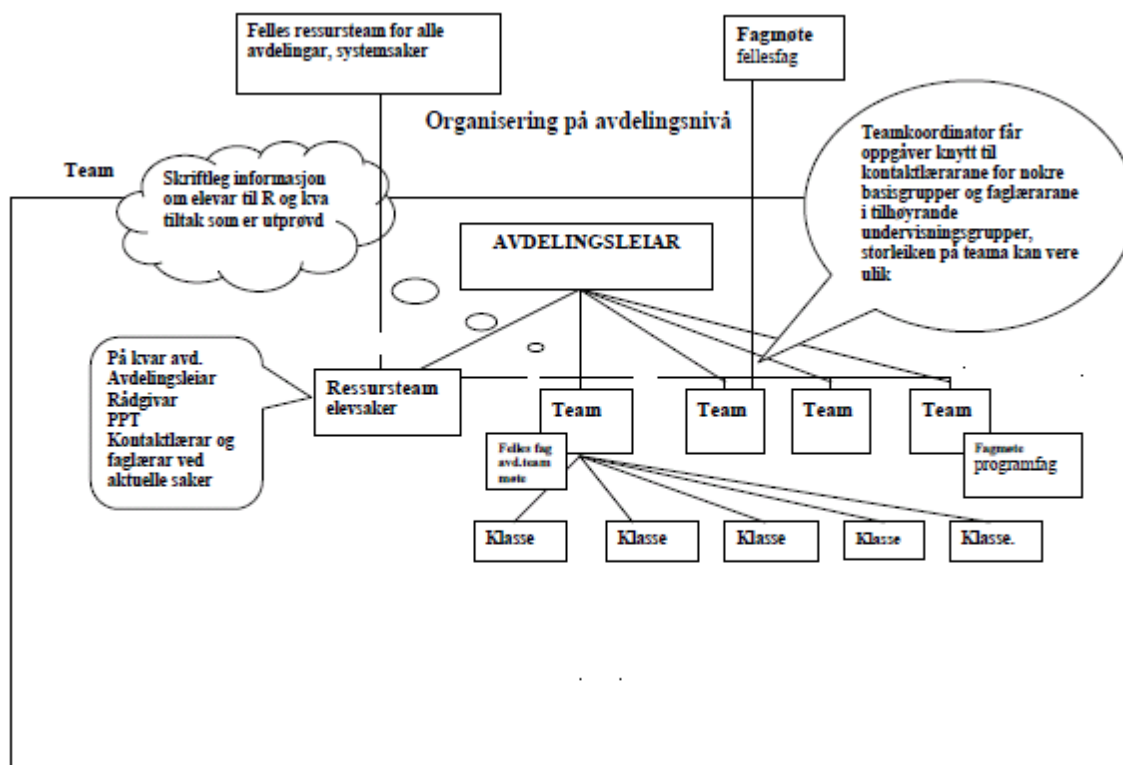
tilbyr lærerne våre, og på personalturer. I tillegg jobber vi i forhold til våre overordnede ledd for å få til en samlokalisering med PPT.

### 4.3 Organisering og taktisk planlegging - Gjennomføring og operativ planlegging

Organisering av selve elevtjenesten er en viktig nøkkel i denne oppgaven. Men elevtjenesten henger ikke i løse lufta, den er en del av større og godt organisert system som det er viktig å vite noe om.

#### 4.3.1 Elevtjenesten som del av skolen sitt system

Elevtjenesten er en viktig del av skolens system. For at elevtjenesten skal fungere, må alle som er ansatt på skolen kjenne til mulighetene som ligger her. Skolens organisering er derfor viktig. Borgund VGS har en flat struktur, der rektor er på toppen og alle avdelingslederne ligger i linje under. Hver avdelingsleder har økonomisk-, pedagogisk-, utviklings- og personalansvar for sine avdelinger. Vi har to tilleggsfunksjoner; en organisasjonsveileder og en kvalitetsansvarlig, som begge sitter i ledelsen. Det er på den enkelte avdeling jobben med å fange opp elever som trenger hjelp fra elevtjenesten foregår. Denne modellen fra skolens sitt intranett viser hvordan den enkelte avdeling er bygd opp:



Figur 4 – Oppbygging av ei avdeling på Borgund VGS (fra skolen sitt intranett).

Møtestrukturen på skolen er bygd opp slik at det er fast avsatte møtetider som er fremforhandla med forbundene til de ansatte. Hver uke er det derfor klassemøte for kontaktlærer og elev, teammøte for alle lærerne rundt ei elevgruppe, avdelingsmøte for alle lærerne med avdelingsleder, fagmøter for den enkelte faggruppe og ledermøte for alle lederne. Der det forekommer elevsaker som teamet av lærere ikke klarer å løse, skal dette tas opp på avdelings ressursteam der følgende sitter: avdelingsleder, rådgiver for avdelingen, PPT rådgiver og NAV-veileder. Avdelingens ressursteam finner så i samråd med eleven ut hvilke tiltak som kan passe for den enkelte elev. Selvsagt forekommer det at elevene selv oppsøker elevtjenestens tiltak. Særlig gjelder dette helsesøster. Elevtjenesten driver utstrakt informasjonsarbeid rundt sine tjenester: ved foreldremøter, samling av elevene ved skolens begynnelse, i elevhåndboka som sendes hjem før skolestart og ved oppslag og oppsøkende virksomhet i skolen sin klasser. I tillegg er tiltakene nevnt i alle planverk der dette naturlig hører hjemme.

#### **4.3.2 Bakgrunnsinformasjon og analyse før nye tiltak**

For å finne ut hvilke tiltak vi skulle sette inn for å forebygge og hindre at elever sluttet, var det viktig å innhente informasjon om hvorfor elevene sluttet på Borgund VGS. Vi har et nasjonalt register for hvorfor elever slutter i VGS. Dette registeret kan også deles helt ned på den enkelte videregående skole. Registeret er basert på et skjema som hver enkelt elev må fylle ut når de slutter. Dette kalles et avbruddsskjema, og her må de bl.a. fylle inn avbruddsårsak. Dette ble et nyttig redskap for å finne ut hvorfor elevene sluttet på Borgund VGS. De VGS i fylket har tilgang til et verktøy som heter PULS, og her er data fra relevante undersøkelser som elevundersøkelsen og skolenes registreringssystemer satt i system. Data fra alle fylker i Norge er med, slik at dette skal være de samme tallene som man også vil finne igjen i Statistisk sentralbyrå. Her (PULS) fant jeg følgende tall for Borgund VGS etter skoleåret 2010/11 og de to foregående år:

Avbruddsårsak etter 1.10	Borgund VGS (10-11)	Borgund VGS (09-10)	Borgund VGS (08-09)
Annen frafallsårsak/ikke oppgitt	10	5	46
Fått arbeid	5	5	3
Begynt på annen skole	5	5	0
Byttet til nytt programområde/utdanningsprogram på samme skole	1	0	0
Flyttet	2	2	0
Stort fravær	8	3	2
Feilvalg	23	13	1
Personlige årsaker/sykdom	15	16	5
Skolelei/motivasjon	5	9	1
Permittering (PR)	3	1	1
N=	77	59	59

Tabell 4 – Avbruddsårsaker for skoleårene 08/09, 09/10 og 10/11 (hentet fra PULS).

Denne viser at til sammen 77 elever sluttet på Borgund VGS skoleåret 2010/11, sammenlignet med 59 for de to foregående årene. Her kan vi også se at en del av disse frafallsårsakene ikke er relevant for de sosialpedagogiske tiltakene vi som skole kan sette inn fra elevtjenesten sin side, dette gjelder da: fått arbeid, begynt på annen skole, byttet til nytt programområde, flyttet og permitteringer (Permisjoner). Det er også helt greit at de slutter hos oss med bakgrunn i disse årsakene. Det som står igjen da er annen frafallsårsak/ikke oppgitt (AF), stort fravær (FR), feilvalg, personlige årsaker/sykdom (PS) og skolelei/motivasjon. Av disse er det kun skolelei/motivasjon og feilvalg som sier noe om den egentlige årsaken, de tre andre er store sekkeposter som forteller oss lite om hvorfor de har sluttet. Dermed ble det veldig vanskelig å finne ut hvilke tiltak vi skulle sette i gang for å forebygge/hindre at de slutter. Man kan også se at disse tre årsakene (AF, SF og PS) utgjør ca. 43% av de som slutter dette året (2010/11). Nasjonalt var det skoleåret 2010/11 ca. 50% som sluttet i disse tre kategoriene.

Feilvalg utgjør dette året 30% alene. Statistikken ved vår skole fra 0809 til 15/16 viser at dette er spesielt dette året, og nesten dobbelt så mye som i hver av de andre 7 skoleårene vi har statistikk fra. Jeg har valgt å ikke ta med denne kategorien videre av to årsaker: 1. Siden oppgaven er begrenset til det som har med det sosialpedagogiske området å gjøre, og 2. Møre og Romsdal fylke har jobbet over flere år med å få til bedre informasjon til ungdomsskolene slik at feilvalgene blir redusert. Dette ser de ut til å ha lykkes med, men siden dette ikke er del av denne oppgaven, nøyer jeg meg med å vise utviklingen her:

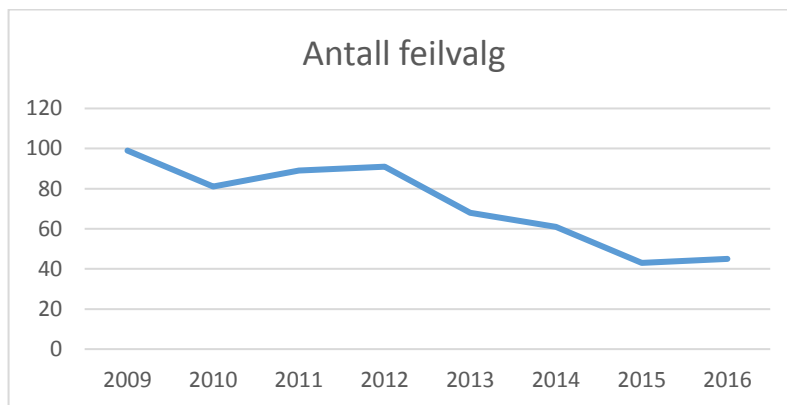


Diagram 1 – Oversikt over antall elever som har feilvalg som sluttårsak i Møre og Romsdal (hentet fra PULS).

Hvordan skulle vi på egen skole finne ut noe om hva som er den egentlige årsaken til at elever i de tre frafallsårsakene FR, PS og AF sluttet? I første omgang hentet jeg ut rapporter fra vårt skoleadministrative system, med oversikt over hvem som hadde sluttet på den enkelte avdeling. Så samlet jeg rådgiverne for alle avdelingene slik at vi kunne gå igjennom hver enkelt elev, og si noe om årsak (uavhengig av frafallsårsak på avbruddsskjemaet). Dette endte med at vi kunne gruppere alle inn i fire kategorier: psykiske vansker (i vid forstand), rusmisbruk, familierelatert problematikk og spillavhengighet (gaming, rollespill, pengespill). Med dette som bakgrunn, og med en forståelse av at kategorien psykiske vansker var den absolutt største årsaken, startet vår jobb med å få på plass relevante tiltak.

#### **4.3.3 Relevante sosialpedagogiske tiltak**

Det er viktig å presisere at alle tiltakene vi har satt i gang, er avhengig av at elevtjenesten er en del av en velfungerende organisasjon. Ingen elever når frem til tiltakene uten lærere, eller andre ansatte i organisasjonen som ser de, og kan veilede de til tiltakene. Siden denne studien ikke dreier seg om hele skolen, men elevtjenesten så kommer jeg ikke inn på detaljene i forhold til om vår skole er en velfungerende organisasjon. Jeg vil allikevel fremheve at Borgund VGS gjør det bra i sammenligninger på både nasjonale og fylkesvise statistikker på blant andre elevundersøkelsen (PULS).

Elevtjenesten hadde en del tiltak også før vi startet denne prosessen. Disse tiltakene vil ikke bli beskrevet her, men er med i oversikten over elevtjenesten som kommer avslutningsvis i oppgaven.

Hvilke tiltak kan omfatte flere av områdene som både lovverket skisserer, og som våre egne gjennomganger i elevtjenesten viser at elevene trenger ut ifra sluttårsaker? I tillegg ble det et spørsmål om hva vi hadde muligheten til i forhold til tilgjengelige ressurser (økonomisk og personellmessig), hva hjelpeinstansene rundt skolen kunne tilby og hvilken kunnskap vi hadde om hvem vi kunne spørre. Det siste strekpunktet fra §22-2 er: *Ha tett kontakt og samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen og heimen slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven.* Dette er et punkt de store byskolene strever spesielt med, rett og slett fordi det er veldig mange hjelpeinstanser og forholde seg til - byer er gjerne delt inn i bydeler, og det er mange som jobber i de forskjellige feltene: barnevern, NAV, ressursteam barn, PPT, ROP team, behandlingssenter, BUP og mange flere. I tillegg rekrutteres våre elever fra nesten alle kommuner i hele fylket, slik at vi må forholde oss til over 30 forskjellige kommuner i dette samarbeidet.

### **Helsesøster i 100% stilling**

Vi tok rett og slett kontakt med Ålesund kommune og den delen av kommunen som vi allerede har personell på skolen igjennom: Virksomhet barn og familie. Her hører blant andre helsesøster til. Ålesund kommune har de siste årene vært på ROBEK lista, og det kan være en av årsakene til at vi kun får tilbud om 40-50% helsesøster, noe som tilsier ca. 1,5 dag per uke. Vår skole kjøper derfor fra eget budsjett 50-60% helsesøster fra kommunen, slik at elevene kan ha helsesøster tilgjengelig mye mer. Helsesøster er et lavterskeltilbud på helseområdet, for både fysisk og psykisk sykdom og andre aspekter som opptar ungdom, som f.eks sex og samliv. Helsesøster på vår skole er dessverre fullbooket hele tiden, og både hun og vi skulle ønske de var to til enhver tid i forhold til behovet. Hun kommer med halvårlige tilstandsrapporter til oss, der vi kan se at psykiske vansker står for over 80% av samtalene hun har med våre elever. Helsesøster er også porten inn til flere helse- og sosialfaglige tjenester som våre elever har nytte av. Flere VGS rundt oss har nå begynt å kjøpe ekstra helsesøstertjenester. Vi har fått omtale både nasjonalt og lokalt med bakgrunn i dette tiltaket. En artikkel i det nasjonale tidsskriftet for helsesøstre omtaler vårt arbeid med dette på Borgund VGS, de kommer også inn på noen av de andre tiltakene vi har her på skolen (Paulsen & Melbye, 2016).

### **'Sjef i eget liv'-grupper**

Det andre tiltaket vi fikk på plass ved hjelp av virksomhet barn og familie, er noe vi kaller 'sjef i eget liv – grupper'. Ålesund kommune hadde akkurat tilsatt to ungdomsveiledere med sosionom bakgrunn. Disse to hadde nettopp begynt på en videreutdanning innen kognitiv terapi. Da vi kom og



ba om et tiltak som kunne hjelpe flere elever på en gang, og vi samtidig var på kurs med han som har skrevet boka *sjef i eget liv – en bok om kognitiv terapi*, så vi en mulig løsning (Wilhelmsen, 2004). Dette ble et tilbud til flere elever av samme kjønn som møttes etter et bestemt mønster. Tilbudet varer over 10-12 uker med faste treff på 1,5 t hver uke. Elevene får ikke fravær, og møtes på samme sted med enkel bevertning. Målet er at de skal få hjelp til å mestre sine egne utfordringer uansett årsak til utfordringene. De skal med andre ord bli sjefer i egne liv. Ungdomsveilederne bruker sin sosialfaglige bakgrunn, sine erfaringer og sin nye utdanning for å finne metoder som er relevante for tema de har på samlingene. De har en fast struktur på samlingene. Noen tema er faste, mens andre er laget med bakgrunn i de utfordringene elevene i gruppa har. Dette gruppetilbudet har vi nå hatt i fem år, to ganger per år, både for gutter og jenter de siste årene. Ålesund kommune driver nå slike grupper på andre VGS og på noen ungdomsskoler etter modell fra vår skole. Siden det er slik at Ålesund kommune har begrensede ressurser, har vi nå i tillegg startet egne grupper med personell fra vår skole. Dette tiltaket har samme rammer og formål som ‘sjef i eget liv’-gruppene, men personene som driver gruppene har annen fagbakgrunn. Denne gruppen kaller vi ‘mestringsgruppe’ for å skille disse to fra hverandre. Med bakgrunn i vårt og Ålesund kommune sitt arbeid med disse gruppene, har både jeg og de som driver de forskjellige gruppene hatt flere oppdrag med å presentere dette. Det har vi for eksempel gjort på fagkonferanser innen psykiatri på fylkesnivå, samt rådgiverkonferanser på samme nivå. Det er helsesøster som er portalen til disse gruppene. Alle elever som er kandidater til gruppene, må til samtale med helsesøster. Hun har deretter samtaler med de som driver gruppene for å finne ut hvem som passer til dette gruppetilbudet.

### **Fokus- og tett på grupper**

Parallelt med dette arbeidet på det psykiske området, har skolen jobbet med noe vi kaller *Fokusgrupper*. Disse gruppene drives etter IKO-Modellen, som først er utprøvd i Akershus fylkeskommune. IKO står for identifisering, kartlegging og oppfølging. Gruppen består av elever fra ungdomsskolen som skal begynne i VGS og møter kriteriene etter modellen (karakternivå og fravær), en relevant voksen, kontaktlærer og en veileder som kan modellen. Disse møtes etter et fast mønster, normalt hver 4. uke, for å ta opp saker som gjør det vanskelig for eleven på det faglige planet, på hjemmebane, på det sosiale planet eller andre områder. Dette er da et individuelt tilbud. Fokusgruppene drevet etter IKO modellen er nå et tilbud for hele Møre og Romsdal Fylke. De første gruppene kom i gang med en pilot på nordre Sunnmøre etter initiativ fra fylkeskommunen sin rådgiverkoordinator på Nordre Sunnmøre, som også var en av Borgund VGS sine rådgivere.

Resultatet var så bra at hele fylket nå driver med dette, og utdanningsavdelinga har utarbeidet et hefte som beskriver denne modellen (Møre og Romsdal Fylkeskommune, 2012).

Vi har i tillegg startet noe vi kaller *'tett på grupper'*. Dette er grupper som drives etter samme metoden som IKO-modellen, men som ikke har så strenge rammer for hvem som kan få en slik gruppe (karakterer og fravær) som IKO-modellen har, og det er ikke bare ungdomsskoleelever som får dette tilbudet. *'Tett på grupper'* starter vi opp med på alle tre VG trinn og når som helst i skoleåret. Hyppigheten av møtene avhenger av vansken, og dette er også et individ tilbud.

### **NAV-veiledere i VGS**

For ca. to år siden kom det en epost fra en rådgiver på utdanningsavdelinga med spørsmål om vi ville ha NAV på skolen. Dette var med bakgrunn i et forsøk med *NAV-veiledere i videregående skole* som er omtalt i teorien (NAV, 2016). Vi svarte selvsagt ja på dette spørsmålet, og fikk etter en stund beskjed om at vi skulle være denne ene skolen i Møre og Romsdal. Det er verdt å merke seg at skolene som ble plukket ut må fylle dette kriteriet: *"Skolene som plukkes ut til å delta er store yrkesfaglige skoler med høyt frafall, i områder med opphoping av sosiale- og levekårsproblemer. Skolene jobber allerede systematisk med å få ned frafallet"* (NAV, 2016).

Prosjektet ble godt planlagt, med god forankring i ledelsen både i skole og hos NAV. Dette for å gjøre inntreden av en ny yrkesgruppe på skolen best mulig. Det første halve året ble brukt til å legge grunnlaget, og spesielt i forhold til elevtjenesten som NAV-veilederne skulle jobbe tettest i lag med, og samlokaliseres med. Vi tok oss tid til å reise et lite stykke utenfor Ålesund, med litt sosial sammenkomst, men med hovedfokus på å avklare forventninger. Helsesøstrene, OT rådgiveren, rådgiverne og leder av elevtjenesten kom med sine forventninger til NAV-veilederne, og de kom med sine forventninger til oss. Vi brukte for øvrig en metode for å gjøre dette på som vi hadde lært på en av landssamlingene for prosjektet.

En av suksessfaktorene for at dette prosjektet har gått så bra på vår skole, er nok også de to NAV-veilederne som ble plukket ut til være med i prosjektet. Uten deres gode holdninger, nysgjerrighet på skolen og forståelse for vårt system, så hadde ikke dette gått så bra som det har gjort. Vi kan nå si at to NAV-veiledere er en del av Elevtjenesten på skolen, og vi jobber for at dette tiltaket skal fortsette etter pilotperioden er over, og den sentrale finansieringen faller bort. NAV-veilederne kan sette inn

hele spekteret av NAV sine hjelpetiltak for at elevene ikke skal slutte på VGS. På denne måten slipper vi at de faller ut fra VGS, og oppsøker NAV i ettertid. Dette tiltaket blir også beskrevet i lokale medier med svært positive ordelag, da også i relasjon til andre helse- og sosialfaglige tiltak vi har her på skolen (Flem, 2016). NAV-veilederne jobber i lag med rådgiverne, helsesøster, avd. ledere og lærere via skolens møtестruktur, og er sentralt plassert for å kunne fange opp elever som sliter, på et tidlig tidspunkt. Vi jobber med å få de enda tidligere på banen, slik at de ikke kommer inn først når eleven har bestemt seg for å slutte.

### **Rusoppfølging**

Borgund VGS har på godt og vondt stått i front når det gjelder rusarbeid (Skjong, 2011). Til å begynne med takket være en ildsjel, med stort fokus på rusarbeid. De siste 15 årene har dette vært et fokusområde for hele skolen. Jeg velger å ta dette med her, selv om dette ikke er et tiltak som kom til etter 2010. Dette fordi vårt arbeid med å sette rus på dagsorden, og anerkjenne at dette er en del av hvorfor elevene faller fra, er svært viktig. For oss har det nesten vært komisk å se at enkelte VGS står frem og sier at dette ikke er noe deres elever strever med, når forebyggende enhet i politiet sier at dette forekommer på alle de VGS i Ålesund. For oss bekrefter dette bare det tabubelagte ved rusproblematikken. Vi ser heldigvis at dette har blitt mye bedre på mange VGS nå, noe som er viktig blant annet fordi elevene forflytter seg mellom de VGS. Fra første foreldremøte, og i gjennomgang av skolens regelverk som rektor har med elevene - er rus et tema. Det står i alt vi har av planverk der dette er naturlig å ta med, og har vi en indikasjon på at noe ikke er helt som det skal med en av våre elever, er det like naturlig å spørre om rus som om søvnmønstre, eller kjærlighetssorg (Borgund VGS, 2016). Lærerne vet at vi har et støtteapparat som kan hjelpe de dersom de varsler om elever de antar kan ha et rusproblem. Vi har også frivillige rustester der dette kan være et godt virkemiddel for at elevene skal klare å komme ut av et problem. Vi har hvert år et ganske stort antall elever som signerer på rusavtaler med oss. Det ligger i snitt på mellom 20-30 per år, men vi har opplevd alt fra 10 til 60 per år. Nå når NAV-veilederne også er en del av vår elevtjeneste, kan de også hjelpe til på dette området. De har henvisningsmyndighet til behandlingsapparatet, noe vi tidligere måtte fått fra fastlegene, i tillegg til at de kan følge opp elevene med det som har med hjemmesfæren å gjøre. Et annet viktig aspekt med vårt rusarbeid er helse, miljø og sikkerhet. Våre elever går på en ren yrkesfagskole, som har store innslag av praktisk arbeid. Noe av dette involverer fare for liv og helse, med farlige maskiner og arbeid med folk. Vi kan ikke la elever som vi antar har et rusproblem holde på med folk i en pleiesituasjon, eller farlige maskiner og utstyr. Forståelse av virkningene og

konsekvensene rundt bruk av rusmiddel, er derfor en naturlig del av opplæringen innenfor helse, miljø og sikkerhet.

### **Skolevakt**

I en god del år hadde skolen i perioder sett seg nødt til å hyre inn vakter fra Securitas for å ivareta sikkerheten til elever og ansattes. Dette ble gjort med bakgrunn i uønsket adferd fra enkeltelever, der vi av hensyn til disse elevenes rettigheter ikke kunne utvise de over lengre tid, og med bakgrunn i den generelle tryggheten i skolemiljøet, og de andre elevenes rettigheter i §9a – elevene sitt skolemiljø (Lovdata, 2002, §9a). Noen av disse innleide vaktene hadde et veldig godt håndlag med våre elever, og fungerte litt som ‘miljøarbeidere’. Dette ga en positiv effekt i vårt skolemiljø. Vi oppdaget også at en slik person kunne se sammenhenger mellom elever fra forskjellige klasser og avdelinger, som vi ikke klarte å fange opp. Vi hadde også en god del besøk av personer utenifra som strengt tatt ikke hadde noe å gjøre på vår skole, der vi med rette antok at de hadde skumle hensikter. Disse uønskede individene kunne føre til bråk blant våre elever, og noen av de var dealere. I samråd med elevrådet på skolen bestemte vi i 2010 at alle ansatte og elever skulle ha synlig legitimasjon når de var på skolen. Det å kontrollere denne ID'en ble en av skolevaktas sine oppgaver. Han fikk også i oppdrag å håndheve resten av skolen sitt reglement der dette var nødvendig. Han er uniformert, er ute blant elevene og snakker med de som er ‘utafor’ på en eller annen måte. Det var viktig for oss at den som fikk jobben hadde god forståelse for skole, og et godt ‘blikk’ for den enkelte elev. Etter hvert har vi sett at mange elever betror seg til skolevakta, og at han blir nøkkelen i mange situasjoner. Han utfører urintesting blant guttene (vi har en kvinnelig ansatt som gjør det på jenter), han er ofte den første som blir tilkalt i nødsituasjoner og han er rett og slett blitt viktig for skolen, og for de elevene som trenger hans hjelp. Han fungerer også som samarbeidspartner for politiet i de saker der det er relevant.

### **Hybelkontakt**

Vi har i mange år forsøkt å få til et tilbud for våre hybelboere. Vi har prøvd med leksehjelp med litt mat, med forskjellige ansvarlige ansatte. Dette har ikke vært helt vellykket, fordi det var for få som møtte til tilbudet. I 2012 fikk vi det til, og det kan godt være fordi vi da ble fysisk sammenslått med en annen VGS som hadde hybelboere på internat. Selv om internatet nå ikke fantes lenger, så kom nok erfaringene deres godt med. Nå fikk en av våre flinke fagarbeidere 20% stilling som hybelkontakt med litt forskjellige oppgaver. En av de var å ringe og vekke elever som ikke lenger

hadde foreldrene til å vekke seg. I tillegg ble det satt opp et regelmessig tilbud for alle hybelboere der de fikk mat og kunne gjøre sosiale aktiviteter i lag. Da kunne de bli kjent med andre i samme situasjon. På disse samlingene er det forskjellige tema: det kan være hjelp til å sette opp budsjett, hjelp til å lære å lage næringsrik og billig hybelmat for en person, eller rett og slett å lære seg vaske klær. Det er skolevakta som driver dette tilbudet i lag med hybelkontakten. På denne måten får også skolevakta god oversikt over hvem som bor på hybel, og kan ha et ekstra øye med disse i skolehverdagen. Vi har hybeltreff en gang per måned, og det er i snitt er ca. 20 som møter opp. Det kan variere litt med tema som er satt opp, og noen hybelboere trenger bare å møte på noen treff for å føle at de får en starthjelp i sin hybeltilværelse.

#### **4.4 Evaluering og læring**

Pilene i bunnen av Amdam sin modell viser til at man trenger læringsprosesser på ulike nivå i en organisasjon (Amdam, 2005, s. 151). Da kan man hele tiden gå tilbake og evaluere det som er gjort, finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer, for så å gå fremover og gjøre mer av det som fungerer (inkrementell). Slik kan man hele tiden skape utvikling i en organisasjon. Elevtjenesten som et mønsteropprett holdene delsystem må også ha slike prosesser.

Det er vanskelig å plukke ut et enkelt sosialpedagogisk tiltak, og si at det er dette som er det enkeltstående tiltaket som har mest betydning for å redusere frafallet på vår skole. Da må det mer forskning til på det enkelte tiltaket. Det vi kan se på, er om det er færre som slutter, og om vi ser noen spesielle avbruddsårsaker som skiller seg ut. I tillegg kan vi se på om rådgiverne på vår skole har det samme syn på hva som er årsaken til at elevene slutter, som de har på andre skoler. Vi må hele tiden bruke et sosialpedagogisk perspektiv for å validere at vi har valgt ut tiltak som er i tråd med hvilke årsaker som gjør at elevene slutter. Med andre ord: Vil rådgivere på andre VGS plassere elever med psykiske vansker, rusproblemer, spillavhengighet og familierelaterte problemer i de samme frafallskodene som våre rådgivere gjør?

##### **4.4.1 Hva viser statistikken på frafall**

Det første vi kan se på er om det er færre som slutter i årene etter at vi satte i gang nye tiltak. Her er det verdt å legge merke til at skolen også har fått flere elever totalt, og det kan variere fra år til år, slik at den %-vise nedgangen er større enn hva tallene ser ut til å vise ved første øyekast.

Avbruddsårsak etter 1.10	Borgund VGS (15-16)_2	Borgund VGS (14-15)	Borgund VGS (13-14)	Borgund VGS (12-13)	Borgund VGS (11-12)
Annen frafallsårsak/ikke oppgitt	3	5	1	13	11
Fått arbeid	3	0	1	1	2
Begynt på annen skole	2	5	3	4	7
Byttet til nytt programomr på samme skole	2	7	0	1	6
Flyttet	1	1	1	1	1
Stort fravær	2	8	6	6	6
Feilvalg	8	8	11	2	12
Lang reisevei	0	1	0	0	0
Personlige årsaker/sykdom	13	12	15	15	22
Skolelei/motivasjon	3	5	5	9	5
Fagvansker	0	0	1	0	0
Sluttet på skolen i løpet av skoleåret for å begynne i lære	1	1	0	1	0
Permisjon	17	11	5	5	2
Permittering (PR)	0	0	0	0	0
<b>N=</b>	<b>55</b>	<b>64</b>	<b>49</b>	<b>58</b>	<b>74</b>

Tabell 5 – Avbruddsårsaker fra skoleåret 11/12 til og med skoleåret 15/16 (fra PULS)

Om vi regner dette om til prosenter, så har Borgund VGS fra skoleåret 2010/11 hatt en stor nedgang i antallet som slutter sammenlignet med skoleåret 2015/16. Om vi ser på de tre utvalgte frafallskodene vi har satt inn tiltak i forhold til: stort fravær (FR), personlige årsaker (PS) og annen frafallsårsak (AF) så er utviklingen slik i %:

Skoleår	% FR, PS og AF
1112	53
1213	60
1314	45
1415	40
1516	32

Tabell 6 – % vis nedgang i frafall i 3 utvalgte frafallskoder (fra PULS)

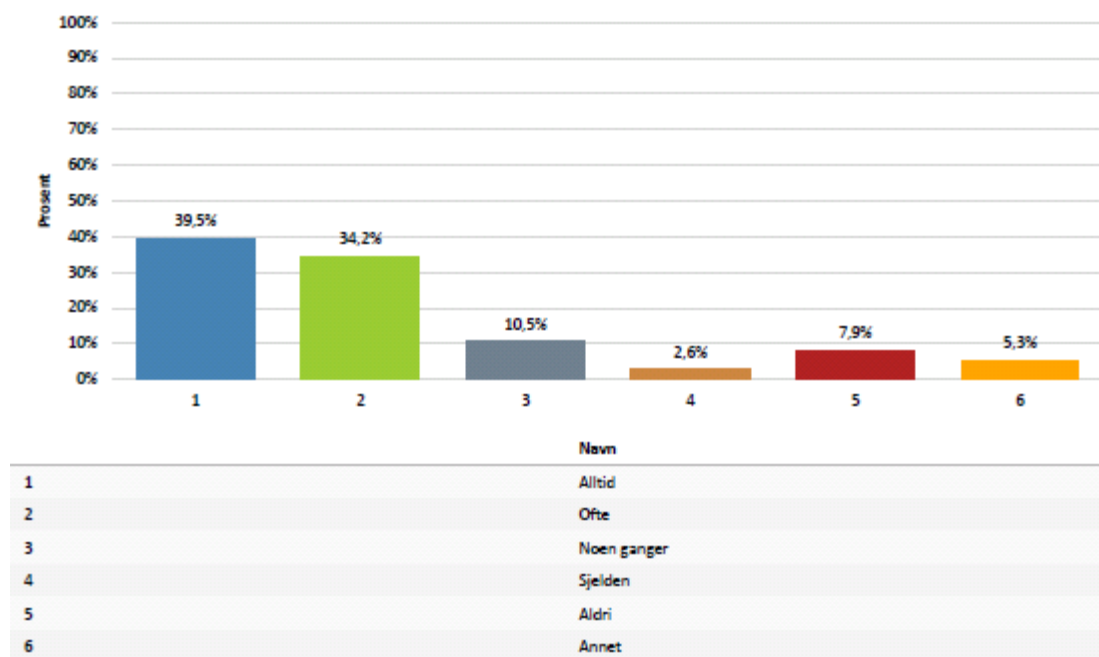
Nasjonale tall fra PULS viser at de samme tre utvalgte frafallskodene holder seg stabilt på ca. 54% for de samme årene. Av tabell 5 kan vi også se at skolelei/motivasjon går ned, mens vi ser en markant økning i antall permisjoner.

#### 4.4.2 Hva viser spørreundersøkelsen

På alle spørsmål er det mulig å velge kategorien «annet». Dette er for at alle skal ha en mulighet til å tilføye et annet valg enn det jeg selv har satt opp. Dette er tatt opp nærmere i metodekapittelet. Det første spørsmålet var et spørsmål som skulle avklare om det faktisk var rådgiverne på den enkelte VGS som hjalp elevene med å fylle ut avbruddsskjemaet. Spørsmålene og oppstillingen i spørreundersøkelsen er vist i vedlegg 1.

#### Spørsmål 1

1. Er det du som rådgiver som hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?



Figur 5 – Spørsmål 1 fra questbacken

Resultatet viser at det i 73,7% alltid, eller ofte er rådgiveren som gjør dette. Skolene gjør dette litt forskjellig, og ut ifra annet kategorien, og kommentarfeltet til slutt i undersøkelsen, så er det blant andre avdelingslederne som gjør dette i tillegg til rådgiverne. Jeg hadde en antagelse om at det ikke bare var rådgiverne som gjorde dette, og tilføyde derfor dette for resten av spørreundersøkelsen: *"Selv om det ikke er du personlig, men f.eks avdelingsleder eller i et møte med flere deltakere som fyller ut dette skjemaet i lag med eleven, så vil jeg vite din mening som rådgiver på de videre spørsmålene. Du i spørsmålet kan da være du som representant for skolen din."* Jeg sier noe om hvordan dette kan tolkes både i metode kapitelet, og i drøftingen.

## Spørsmål 2

2. Synes du det er vanskelig å finne riktig frafallskode når du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

Navn	Prosent
Alltid	0,0%
Oftre	18,9%
Noen ganger	62,2%
Sjelden	16,2%
Aldri	2,7%
Annet	0,0%
N	37

Tabell 7 – Spørsmål 2 fra Questbacken

Her er det altså 81,1% som mener at det noen ganger, eller ofte er vanskelig å finne riktig frafallskode. Det er hele 18.9% som ofte synes dette er vanskelig.

## Spørsmål 3

3. Om en elev slutter pga psykiske vansker, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

Navn	Prosent
PS - Personlige årsaker/sykdom	97,4%
FR - Stort fravær	0,0%
AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt	2,6%
Annet	0,0%
N	38

Tabell 8 – Spørsmål 3 fra Questbacken

Under dette spørsmålet er følgende presisert: "*Med psykiske vansker menes alle typer vansker, eksempelvis skolevegring, angst, spiseforstyrrelser, selvskading m.fl.*". Her ser vi at 97,4% plasserer elevene med denne typen vansker i PS- personlige årsaker og sykdom.



## Spørsmål 4

4. Om en elev slutter pga Rus, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

Navn	Prosent
PS - Personlige årsaker/sykdom	67,6%
AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt	13,5%
FR - Stort Fravær	10,8%
Annet	8,1%
N	37

Tabell 9 – Spørsmål 4 fra Questbacken

Under dette spørsmålet er følgende presisert: *"Med Rus menes her alle typer rusmidler, eksempelvis alkohol, tabletter og narkotiske stoffer generelt (legale og illegale)."* Her ser vi at rådgiverne er litt spredt. Mens 67,6% velger å sette disse elevene i kategorien PS, så er det hele 32,4% som velger andre kategorier.

## Spørsmål 5

5. Om en elev slutter pga familierelatert problematikk, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

Navn	Prosent
PS - Personlige årsaker/sykdom	76,3%
AF - Annen årsak/ årsak ikke oppgitt	21,1%
FR - Stort Fravær	0,0%
Annet	2,6%
N	38

Tabell 10 – Spørsmål 5 fra Questbacken

Under dette spørsmålet er følgende presisert: *"Med familierelatert problematikk, menes problemer i nære relasjoner som medfører vansker av en eller annen art for eleven."* Her ser vi at 76,3% setter dette i kategorien PS, mens hele 21,1% velger AF – annen årsak/årsak ikke oppgitt.

## Spørsmål 6

6. Om en elev slutter pga Spillavhengighet, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

Navn	Prosent
PS - Personlige årsaker/sykdom	51,4%
AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt	21,6%
FR - Stort Fravær	16,2%
Annet	10,8%
N	37

Tabell 11 – Spørsmål 6 fra Questbacken

Under dette spørsmålet er følgende presisert: "*Med spillavhengighet menes alle typer spill, eksempelvis rollespill på nett, gaming, poker og andre pengespill m.fl.*". Her har vi en god spredning. Mens 51,4% setter dette inn i kategorien PS, så er det 48,6% spredd på andre kategorier.

## Spørsmål 7

7. Ranger ut ifra om du tror eleven hadde villet opplyst om disse frafallsårsakene

Spørsmål	Gjennomsnitt	N
Rus	4,11	37
Psykiske Vansker	2,95	37
Spillavhengighet	3,78	37
Familierelatert problematikk	3,27	38

Tabell 12 – Spørsmål 7 fra Questbacken

Her måtte rådgiverne rangere etter en skala fra alltid til aldri med scoring fra 1 på alltid og 5 på aldri. De mener da at rus er det som er vanskeligst å opplyse om (4,11 av 5), mens psykiske vansker er det som det er lettest å opplyse om (2,29 av 5).

## Spørsmål 8

Her spør jeg om kjønnsfordelingen mellom de tre frafallskodene PS (personlige årsaker), AF (annen frafallsårsak) og FR (stort fravær) som brukes i avbruddsskjemaene. Her kan det se ut som ca. halvparten av rådgiverne mener det er lik fordeling mellom gutter og jenter i kategoriene FR og AF, mens ca. 30% mener det er en overvekt av gutter i disse to kategoriene. Den som skiller seg mest ut, er kategorien PS der ca. 30% mener det er lik fordeling, mens 56,8% mener det er overvekt av jenter her. Det er verdt å legge merk til at det 0% som mener at det er overvekt av gutter i kategorien PS.

## Spørsmål 9

Her spør jeg om kjønnsfordelingen mellom de fire kategoriene Rus, Psykiske vansker, Spillavhengighet og familierelatert problematikk. Her er det ikke tatt hensyn til hvilke frafallskoder som er brukt i frafallsskjemaet. Her er det spillavhengighet som skiller seg mest ut. Hele 81,6% av rådgiverne mener at det er guttene som har mest vansker med dette. Ved familierelatert problematikk er det halvparten som mener det er lik kjønnsfordeling, mens ingen mener det er overvekt av gutter og 28,9% mener det er jenter. Når det gjelder psykiske vansker, er det hele 63,2% som mener det er overvekt av jenter. Når det gjelder rus, er det hele 31,6% som ikke vet noe og 36,8% som mener det

er overvekt av gutter. Det er bare 2,6% som mener det er overvekt av jenter som ruser seg.

### **Spørsmål 10**

Her fikk rådgiverne lov å komme med kommentarer til temaet og undersøkelsen. Det er flere som ikke vet hva disse skjemaene blir brukt til i ettertid. Slik uttrykker en rådgiver seg om dette: "*Men som rådgivar veit ikkje eg korleis skjemaet blir brukt i ettertid. Det har aldri vore kontakt tilbake til meg etter eit avbrudd, og det er jo interessant.... For desse elevane har eg som regel lagt ned svært mykje arbeid med før det kjem til avbrudd. Så eg lurar ofte på kva som skjer "etterpå".*". Utover dette så kommer alle inn på forskjellige tema knyttet til undersøkelsen og frafall generelt. En sier noe om mangel på tid, en annen vil trekke frem at dette har ikke skolen noe med, det er OT og kommunen sitt problem når eleven har sluttet. En nevner at det er veldig mye psykisk helse for tiden og at ventetiden i hjelpeapparatet er for lang. En trekker frem at det er farlig å 'synse' om hva elevene strever med, og at rus og psykiatri ikke er noe elevene vil ha dokumentert for ettertiden at de sliter med.

#### **4.4.3 Hva gjør vi videre for å lære av evalueringen?**

Det er viktig at det vi driver med på elevtjenesten fører til læring på alle nivå i organisasjonen, slik at det ikke bare forblir i elevtjenesten, eller hos ledelsen. Vi har derfor planer om å legge frem resultatene både hos ledelsen, og i organisasjonen for øvrig. Dette har mye å si for at det vi driver på med i elevtjenesten skal ha legitimitet i resten av organisasjonen. Dette kan være avgjørende, ikke minst på strategisk og institusjonelt nivå, men også i forhold til ressursfordeling. I tillegg er det viktig å informere om dette utover egen skole, siden det også kan ha overføringsverdi til andre VGS i kommunen, fylket og landet for øvrig. Når det gjelder spørreundersøkelsen, så indikerer den at rådgiverne i Møre og Romsdal er usikre på hvilken frafallskode de skal sette eleven inn i ved noen typer frafallsårsaker. De er også usikre på hva skjemaet blir brukt til i ettertid. Kanskje en opplæring er på sin plass, sammen med informasjon om hva skjemaene brukes til etterpå? Drøftingen vil gå mer i detalj på læringa etter evalueringa.

## **5 Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?**

### **5.1 Innledning til drøfting**

Analysen som ble gjort av rådgiverne i 2010, tallene fra sentrale databaser, samt spørreundersøkelsen, gir en framstilling av hvorfor vi valgte noen av våre sosialpedagogiske tiltak. Disse enkeltdelene utgjorde grunnlaget for det som blir løftet frem for å belyse problemstillingene. Rådgiverne på de VGS i Møre og Romsdal ble spurt om hvordan de bruker de forskjellige avbruddskodene i avbruddsskjemaet. De er også spurt om hvilke av tre utvalgte avbruddskoder de plasserer ulike kategorier elever inn i. Denne spørreundersøkelsen kom etter prosessen med å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene. Kjernen i det hele er om prosessen med å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene var en kapasitetsbyggende prosess.

Jeg sa innledningsvis at jeg ville svare på denne problemstillingen ved å se på om vårt arbeid var i tråd med variablene i kontinuerlige utviklingsprosesser, som vist i Amdam sin modell for planlegging som en legitimerende prosess, der disse variablene er satt inn (Amdam, 2005). Jeg gikk så videre ved å si at Borgund VGS er en ekspertorganisasjon, og viste til teorier som bekreftet dette (Strand, 2001). Amdam setter så opp en ekspertorganisasjon sin måte å være i kapasitetsbyggende prosesser på ved å bruke fem overskrifter i boka si (Amdam, 2005. s. 161-163). Det er disse fem overskriftene jeg bruker både i empirien og drøftingen for å få til en rød tråd i oppgaven. To av de er slått sammen, slik at det i realiteten blir fire overskrifter. Jeg bruker også Healey et. al sin artikkel fra 1999 som teoretisk grunnlag for mine drøftinger i forhold til institusjonell kapasitetsbygging. I metoddelen gjorde jeg rede for fremgangsmåten og valg av metoder for hele oppgaven, mens jeg i empirien beskrev hva vi faktisk gjorde. Svarene på forskningsspørsmålene som er skissert innledningsvis i oppgaven, vil jeg komme til avslutningsvis i oppgaven. Det er svarene på disse jeg nå skal drøfte meg frem til ved hjelp av inndelingen i Amdam sin modell.

Amdam sin modell er bygd på legitimitet og legitimerende prosesser. Jeg finner det derfor nødvendig å drøfte også rundt legitimerende prosesser. Amdam sin modell er basert på kommunal planlegging, i så måte er det viktig for meg å vise at denne modellen er godt overførbar til skolen som institusjon også. Dette gjør jeg ved å drøfte dette opp imot Amdam sin 'Legitimitetstrapp', der han har sammenfattet fire ulike former for diskurser og legitimitet i henhold til Scotts pilarer, og sin egen

modell for planlegging som legitimerende prosess (Amdam, 2011, s. 72).

Jeg velger å starte med drøftingen rundt det enkelte sosialpedagogiske tiltak som er beskrevet i empirien. Dette for at leseren skal sitte med kunnskap om disse, før vi bruker de inn i drøftingen om denne prosessen var en kapasitetsbyggende prosess. Lovverket og føringene i stortingsmeldinger, samt valgte satsingsområder fra enhver tids sittende regjering er også viktige aspekter som vil bli drøftet.

## 5.2 Relevante sosialpedagogiske tiltak

I empirien blir de utvalgte tiltakene godt beskrevet, og også begrunnet, men ikke i forhold til relevant teori. Det er også viktig å komme inn på at tiltakene er begrunnet i erfaringsmessige vurderinger. Når Healey snakker om den stille kunnskapen (tacit) og arkivet av kunnskap, så gjelder det så absolutt rådgiverne og denne skolen (Healey et al., 1999). De rådgiverne vi her snakker om, har lang erfaring i VGS, mens deler av skolen også har eksistert i over 100 år. Lang erfaring kan også bety stillstand, men resultatene skolen kan vise til i blant annet elevundersøkelsen<sup>3</sup> tyder ikke på stillstand. Det er ikke skolen som helhet vi skal se på her, men elevtjenesten som et mønsteroppretholdene delsystem i henhold til Amdam sin modell (Amdam, 2005, s. 151). Det er allikevel viktig at vi er klar over hvor viktig en velfungerende skole med et godt system og utbygd apparat er. I en evaluering gjort av SINTEF, etter en satsing som het *satsing mot frafall* og var i regi av Utdanningsdirektoratet fra 2003 til 2005, kom de med denne uttalelsen: "*Tiltakene må inngå i et system, der nettverket av aktører i frafallsarbeidet er velutviklet og godt fungerende både i og utenfor skolen.*" (Buland et al., 2007, s.69). Borgund VGS er en av svært få skoler der hele skolen er sertifisert etter DNVGL- (Det Norske Veritas og Germanischer Lloyd) ST-0029, som er en undervisningsstandard. Dette innebærer også en praksis for god undervisning og oppfølging av elever, og tilsyn på om det som ligger i vårt planverk faktisk skjer i praksis.

Skolene har veldig forskjellig utgangspunkt når det gjelder hvilke elever de til enhver tid har. Man kan allikevel se at det er noen utfordringer som går igjen over tid på den enkelte skole. Det er også langt flere elever som ikke fullfører innenfor yrkesfag enn for studiespesialiserende skoler (Markussen & Seland, 2012). På yrkesfagskoler har elevene også et betydelig lavere karaktersnitt fra

---

<sup>3</sup> Elevundersøkelsen – landsomfattende undersøkelse som alle elever svarer anonymt på.

ungdomsskolen, og dermed et svakere grunnlag for gjennomføring (Markussen, 2016). De riktige sosialpedagogiske tiltakene for vår skole trenger derfor ikke å være de riktige tiltakene for en annen skole. Det blir da svært viktig å analysere hvorfor elevene slutter på akkurat vår VGS. Da er både tallmateriale fra avbruddsskjema, og erfaringene til personalet som følger elevene 'ut døra', viktige for å komme frem til riktige tiltak. Jeg er derfor ikke helt enig i et av funnene i rapporten etter *Satsing mot frafall* som sier at det ikke har noe å si hvilke tiltak som finnes, bare det er et mangfold av de (Buland et al., 2007, s.69). Noen av tiltakene i mangfoldet må treffe målgruppa. Jeg velger å tro at de ikke mente dette helt bokstavelig, men for å styrke uttalelsene om at mangfold var viktig.

Skolen er underlagt et budsjett med begrensede ressurser, så tiltakene våre kunne ikke være veldig ressurskrevende. I tillegg sa vi tidligere at tiltakene om mulig skulle favne om flere elever på en gang, bygge på helheten rundt elevene og være i samarbeid med hjelpeinstansene rundt skolen (Lovdata, 2009, §22-2). De ansatte på skolen måtte også se nytten i tiltakene for sin yrkesutøvelse. Når det gjelder samhandling mellom sektorer innenfor det offentlige, så er dette et gjentakende mantra i flere av stortingsmeldingene som omhandler offentlig sektor. Til og med studieplanen til dette studiet i samfunnsplanlegging og ledelse har dette i innledningen (Høgskulen i Volda, 2016). Forskning rundt tverrfaglighet kommer også med klare anbefalinger når det gjelder tverrfaglighet og samhandling mellom sektorer. Den sier at tverrfaglighet gir ny kunnskap blant annet ved at faglige «overløpere» eller outsiders på grenseflaten mellom disiplinene jobber i lag (Nenseth et al., 2010).

Videre sier forskningen noe om samlokalisering for å optimalisere den tverrfaglige samhandlingen. Samlokaliseringen vil bringe sammen og bygge broer, skape felles identitet og tilhørighet, samtidig som den fører til mange hyppige treff, i kantiner og korridorer og sosiale sammenkomster som igjen vil fremme spontan læring gjennom 'taus kunnskap' (Nenseth et al., 2010). Dette impliserer at vi bør gjøre rom for de yrkesgruppene vi samarbeider mye med i den VGS. Gjerne gjennom samlokalisering slik som vi har det på vår elevtjeneste der NAV-veiledere og helsesøstre sitter sammen med skolens rådgivere og OT rådgiverne. Vi hadde gjerne sett at vi hadde ansatte med sosialfaglig kompetanse og psykolog her også, men vi ser at dette kan være vanskelig slik situasjonen er i dag.

Amdam sier at den kortsiktige og konkrete planleggingen ofte overstyres av den langsiktige og overordna planleggingen (Amdam, 2005). Her legger vi langsiktige planer som vi håper også har kortsiktig effekt. Selvsagt med muligheter til å endre underveis om det skulle være nødvendig. Hvilke

oppgaver som nå finnes på elevtjenesten, er lagt inn i pedagogisk håndbok, og de er også lagt inn i skolens handlingsplan under de områdene de passer inn. Enkelte av tiltakene er også omtalt i skolens samarbeidsplaner med PPT. Skal vi jobbe helhetlig rundt elevene, må vi handle sammen fra flere sektorer, og ikke bare sekvensielt. Vi må handle sammen på samme tid og gjerne transfaglig. Transfaglig samarbeid involverer ikke bare yrkesgruppene sitt tverrfaglige samarbeid, men innebærer at også brukerne (elevene og de foresatte) er med i samhandlingen på en sterkere måte enn før (Nenseth et al., 2010). Det er da et paradoks at kommunens PPT tjeneste som skal serve vår skole, ikke er samlokalisert med oss. Vi skal i forhold til antallet elever ha 250% stilling tilgjengelig for skolen. Jeg kommer tilbake til dette i avslutningen av oppgaven.

### **5.2.1 Helsesøster i 100% stilling**

Det første tiltaket jeg sier noe om er *100% stilling med helsesøster* på skolen. Helsesøster sine oppgaver i den VGS er omfattende. Samtaler rundt både fysisk- og psykisk helse er en av dem. Hun er også inngangsportal til en del tjenester utenfor skolen som mange av elevene våre trenger. Hilde Marie Thrana, som har forsket på hva ungdommen sier om hvorfor de slutter på skolen, kommer med et ganske treffende funn (Thrana, 2016). Hun sier at det gjennomgående ønsket hos disse ungdommene, uansett årsak til den psykiske vansken, er noen å snakke med, noen som ville ta deres fysiske og psykiske helse på alvor (Thrana, 2016).

Siden Ålesund kommune ikke kunne gi oss mer enn 40-50% stilling, selv om anbefalingene er minst 180%, så måtte vi gjøre noe med dette. Vi gjorde som beskrevet i empirien, og kunne ved hjelp av velvilje fra lærerne og deres forbund avsette midler til full stilling i vårt budsjett. Dette med bakgrunn i at lærerne ser hvilken hjelp helsesøster yter slik at deres hverdag også blir lettere. Lærerne ser selvsagt også at elevene får den hjelpen de trenger. Helsesøstrene selv er veldig fornøyd med å få utvidet sin stilling på skolen, og beskriver dette godt i en artikkel i det nasjonale tidsskriftet for helsesøstre, som beskriver situasjonen på Borgund VGS (Paulsen & Melbye, 2016). I denne artikkelen setter de utvidelse av helsesøsterstillingen i sammenheng med nedgangen i frafall på vår skole. De skulle gjerne ha vært to stykker til enhver tid i forhold til den belastningen de har, selv på hel stilling.

Flere av skolene rundt oss har også begynt å kjøpe helsesøsterstilling fra kommunen, utover det kommunen selv står for. Kommunen har vært frempå med ønske om at vi utvider enda mer, med

tanke på belastningen de har nå, men der har rektor hos oss vært klar i sine uttalelser. Det er kommunen sitt ansvar å sørve de VGS som ligger i kommunen med helsesøstre. Vi strekker oss litt, men kan ikke ta mer enn halvparten av ansvaret som egentlig ligger hos kommunen. Spørsmålet fra kommunen tyder jo også på at de ser behovet. Helsesøster kan ha samtaler om alt som har med elevenes skolehverdag å gjøre, i så måte kan hun være en innledende samtalepartner for alle de områdene som §22-2 skisserer. Det betyr også at hun kan ha samtaler med elever som hører til de fire kategoriene som rådgiverne i 2010 pekte ut som hovedårsakene til frafall.

### **5.2.2 ‘Sjef i eget liv’-grupper**

Når det gjelder tiltak som kan avhjelpe situasjonen for flere elever på en gang, er tiltaket *sjef i eget liv’-grupper* et slikt tiltak. Dette tiltaket har rot i den store andelen elever som strever med psykiske vansker i vid forstand. Her er det tall fra flere forskere, undersøkelser og statistikker som peker i samme retning (Bakke, 2016; Sletten & Bakken, 2016; Eide, 2008; Eraker & Snekvik, 2013; Folkehelseinstituttet, 2016).

Dette skoleåret (16/17) oppdaget vi at så mange som halvparten av elevene på en av våre VG1 linjer får hjelp av BUP (Barne- og Ungdomspsykiatrien). Dette oppdaget vi med bakgrunn i den nye fraværsregelen på VGS. Denne sier at du ikke vil få karakter i et fag dersom du har mer enn 10% fravær i faget. Dersom du kan dokumentere fraværet, så vil ikke fraværet gjelde i faget. Da kom attestene fra BUP som perler på ei snor.

Selve tiltaket ‘sjef i eget liv’ er beskrevet i empirien, men kan sies å være et resultat av heldige omstendigheter. Vi hadde et behov, vi spurte kommunen om hjelp og de hadde nettopp tilsatt to personer med rett kompetanse og kreativitet til å starte et slikt tilbud (ungdomsveilederne) – nøkkelindividene var på plass (Healey et al., 1999).

Tiltaket har med ett unntak ikke møtt motstand på vår skole. Unntaket dreide seg om en mannlig lærer på ei avdeling med mest gutter som mente dette var ‘føleri’ og at elevene må skjerpe seg og ta seg sammen så går nok dette bra uten noe tiltak av denne sorten. Nå kan det være at flere mener dette uten at vi har oppdaget det, men det har ikke vært av noe omfang som ansatte på elevtjenesten, aktørene fra kommunen eller ledelsen har oppdaget.



Det er vanskelig å si om dette spesifikke tiltaket er riktig uten nærmere forskning på akkurat dette tiltaket. Vi kan si noe om at nesten alle elevene med dette tiltaket fortsatte å gå på skole og at fraværet deres blir redusert, men vi kan ikke vite noe om at det bare var tiltaket som gjorde utslaget. Vi kan også se at andelene jenter i frafallskoden PS (personlige årsaker og sykdom), som vi vet at hovedvekten av elever med psykiske vansker havner i, har en nedgang på vår skole. Her kan vi også se at antall jenter i kategorien PS var redusert til en tredjedel de første årene etter innføringen av gruppa, mens det nasjonalt og på egen skole tidligere har vært to tredjedeler jenter her. De første 'sjef i eget liv'-gruppene var kun for jenter, mens de siste årene har den også vært for gutter. De siste årene har kjønnsfordelingen på vår skole i kategorien PS vært lik. Vi har også ganske sterke fortellinger om enkeltelever som har vært med i en 'sjef i eget liv'-gruppe (av personvern hensyn er disse anonymisert):

*Maria går på Vg1. Ho har stort fravær på skolen på grunn av store psykiske problemer hos mor som etterhvert har ført til vansker også for Maria. Maria har store hull i kunnskapen og er derfor plassert i en klasse som har ekstra støtte i matematikk. De fleste i denne mattegruppa ligger på 2-3 i faget. Etter en lang vår med møter i mestringsgruppa, er det tentamen i matematikk. Maria har vært mere tilstede på skolen denne våren enn på flere år. Denne tentamen er anonym så matematikklæreren vet ikke hvem sine prøver det er hun retter, men etter rettinga kommer ho springende og sier: "tror dokk ikkje e har en 6'er i denne klassen!, men ken e det?". Etter ei lita stund kommer ho inn igjen etter å ha funne det ut, med tårer i øynene og sier: "Det va ho Maria, tenk ho Maria har fått 6 på tentamen i matematikk".*

*En annen elev sin evaluering av skoleåret sitt på Vg2: Eleven rapporterer i et skjema som lærerne på avdelingen bruker etter endt skoleår. Eleven sier at mestringsgruppa har vært et veldig viktig tilbud for henne, og avgjørende for at hun skulle fullføre skoleåret. Eleven gikk fra karakterene 2-3 i programfag til 5-6 i løpet av denne perioden!*

Det som er så fint med 'sjef i eget liv'-gruppene, og etter hvert mestringsgruppene som kom i gang, er at dette kan være et tilbud uansett årsak til den psykiske vansken. Når formålet er å bli sjef i sitt eget liv, eller mestre sitt eget liv, er ikke bakgrunnen så viktig. Målene kan være forskjellige, men metoden kan være den samme (Wilhelmsen, 2004). Her treffer vi målgruppen vår, med et tilbud som kommunen finansierer så lenge vi stiller med rom, litt bevertning og organisering. Vi samarbeider

også godt med ungdomsveilederne og den hjelpeinstansen de er en del av, noe som passer godt i forhold til de lovpålagte oppgavene der vi skal samarbeide med hjelpeinstansene. Spesielt to av underpunktene som dreier seg om å få hjelp til å utnytte egne ressurser, samt å få hjelp til å mestre personlige, sosiale og emosjonelle vansker, vil disse gruppene imøtekomme (Lovdata, 2009, §22-2).

### **5.2.3 Fokus- og 'tett på' grupper**

Dette var et tiltak initiert av en av våre rådgivere som også var rådgiverkoordinator på fylkesnivå på denne tiden. Tiltaket er beskrevet i empirien og der kalt IKO-modellen. Dette er et gjennomprøvd tiltak fra andre deler av landet basert på forskning av NIFU og Eifred Markussen (Markussen & Seland, 2012). Healey snakker om mobiliseringsverktøy, det å ha de rette verktøy i verktøykassa (mobiliseringsmetoder) for å kunne gjøre endringer (Healey et al., 1999). Når vi da gikk videre her og dannet oss våre egne 'Tett på'-grupper basert på denne modellen, var det med bakgrunn i kriteriene for å få tildelt en IKO-gruppe. I'en står for identifisering og dette er fraværs- og karaktergrenser som er ganske faste. I tillegg er dette elever som blir identifisert i ungdomsskolen. K'en står for kartlegging, som også er foretatt på ungdomsskolen. O'en står for oppfølgingen som skal skje i VGS. For å skille våre nyopprettede grupper fra de som ble opprettet i ungdomsskolen, gav vi de nye gruppene navnet 'Tett på'-grupper. Vi tilpasset et verktøy vi hadde fra før (IKO) for å kunne bruke det bedre på vår skole. Nå kunne elever uansett trinn (Vg1, Vg2 og Vg3) starte med gruppe, og kriteriet for å få gruppe var at noen hadde en bekymring for om eleven klarte å fullføre. Vi avsatte ressurser slik at noen kunne være veiledere i gruppene, jamfør metoden som er beskrevet i empirien.

I henhold til den sosialpedagogiske lovparagrafen så favner også dette tiltaket mange i vår målgruppe (Lovdata, 2009, §22-2). Når kriteriet er en bekymring, kan den være alt fra rus, til psykiske vansker, spill problematikk eller familierelatert problematikk. Tiltaket favner om mange selv om dette er et individtilbud.

### **5.2.4 NAV-veiledere i VGS**

*"Skal vi rekrutere Navere på videregående også nå da"*, var en av kommentarene vi fikk når vi introduserte dette tilbudet. Dette var et tiltak initiert av flere departement, som vi var så heldige å få være med på (NAV, 2016). Amdam snakker om at løsninger må være i tråd med profesjonelle normer og standard prosedyrer, og at tiltak som avviker kan bli møtt med motstand (Amdam, 2005). Healey skriver om relasjonsressursen som kan brukes til å stimulere eller hindre utvikling, avhengig av hvem

som er aktører og hvilke holdninger, verdier og kunnskap som får dominere (Healey et al., 1999). En helt ny yrkesgruppe skal her inn i skolen, og som den innledende kommentaren kan tyde på, er her så absolutt rom for konflikter mellom ulike yrkesgrupper. NAV snakker om brukere - vi snakker om elever. NAV har tradisjonelt, og også med bakgrunn i tidligere lovverk, ikke hatt mye med elever å gjøre. I skolesammenheng så er det OT (oppfølgingstjenesten) som har mandat til å følge opp de som er i rett alder og ikke er i VGS, og de har derfor hatt kontakt med NAV for sin målgruppe.

En endring i lovverket som kom i desember 2015, medførte at også elever i VGS kan få sosial stønad dersom livssituasjonen tilsier det. Dette kan man kalle en fundamental endring i regelverk som Healey da sier kan åpne opp for endringer i praksisen (Healey, 2003).

Vi har unngått motstand mot prosjektet på vår skole, og i elevtjenesten spesielt. En av suksesskriteriene for prosjektet var at vi brukte tid på å planlegge og avklare forventninger som beskrevet i empirien. Aktørene her har i tillegg holdninger, verdier og kunnskap som gjør at vi reelt har blitt til hjelp for hverandre og elevene våre. Ungdomsteamet på NAV rapporterer at de har økt sin kunnskap om skole, og at de med denne innsikten og NAV-veiledere på skolen, får saker mye fortere gjennom systemet. De får 'ferdigpakker', som de sier. Skolen på sin side rapporterer om en stor avlastning i forhold til elever, som de ikke hadde mandat til å gjøre noe med tidligere. Dette gjelder spesielt i forhold til familierelatert problematikk og økonomi, men også rus, der NAV-veilederne har egen henvisningsmulighet til behandlingsapparatet. Media har også sett at det er noe godt på gang her, og omtaler prosjektet i gode ordelag (Flem, 2016).

### **5.2.5 Rusoppfølging**

Healey omtaler nøkkelindivider som endringsagenter som kan hjelpe til på viktige knutepunkt, konsentrere innsats og hindre at ting detter sammen (Healey P. , 2003). Jeg snakker i empirien om en ildsjel som startet jobben med å sette fokus på rusproblematikken i forhold til frafall. Hun var viktig for dette arbeidet på vår skole, og mye av det vi nå gjør har utspring i dette arbeidet. Nå er dette arbeidet viktig for hele ledelsen på skolen, med rektor i spissen, og det er som Healey sier viktig at prosessen ikke er så personavhengig at den faller sammen når nøkkelindividene forsvinner (Healey et al.,1999).

I 2012 fikk Borgund VGS Bry Seg-Prisen fra stiftelsen Camilla Tafjord for sitt arbeide mot rus.

Ildsjelen vår rundt dette arbeidet (en av våre rådgivere) fikk æren av å ta imot prisen under en seremoni på Color Line stadion (Stiftelsen Camilla Tafjord, 2012). Det er allikevel den enkelte elev som berger seg bort fra en lang karriere innenfor rusmisbruk som er vår største premie i dette arbeidet. Når jeg og andre ansatte møter disse flotte elevene som straks er klare til å ta sitt fagbrev, så er det den flotteste prisen vi får. En av disse sa det så flott: *"Du ka sint e va på dokker for disse f... testane og masinga, men e hadd nok ikkje klart me, å vært dær ej e i dag uten., Dokk sku berre visst...."* (anonymt elevsitat). Når man tenker på Borgestadklinikken sin definisjon av rusmisbruk, der hele familien og samfunnet rundt påvirkes av den enes rusmisbruk, så er hvert enkelt individ vi klarer å berge viktig (Holm, 2009, s. 3).

Det siste året har Borgund VGS dannet noe vi kaller overordnet rusteam, der vi har invitert inn alle instanser i Ålesund kommune som jobber med dette som tema (barnevern, behandlingssenter, kompetansesenter, ressursbaser, politi, SLT koordinator, konfliktrådet, andre VGS, virksomhet barn og unge m.fl.). Det vi opplever da er at selv om disse kjenner til hverandre, så er de ikke klar over alle tiltakene den enkelte kan sette inn, og heller ikke alle prosjekt og innsatsområder de har der de overlapper hverandre. De ser derfor helt klart nytteverdien i et slikt overordnet samarbeid der vi blir bedre kjent med hva den enkelte kan gjøre, og får ansikt og navn på hvem de kan kontakte ved behov for hjelp. De som foreløpig mangler er brukergruppen. Dette blir det viktig for oss å få på plass slik at vi kan få til tverrfaglig samarbeid der brukerperspektivet er essensielt (Nenseth et al., 2010). De som sliter med rusproblematikk, kan være deltakere i hvert av de andre tiltakene som nevnes i denne oppgaven. I tillegg er dette så absolutt tiltak der vi er i kontakt og samarbeider med våre hjelpeinstanser (Lovdata, 2009, §22-2).

### **5.2.6 Skolevakt**

Vi har fått mange spørsmål om denne skolevakta vi har her på Borgund. Noen lurer på om det er så 'gale' med oss og elevene våre at vi må ha vakt for å få kontroll. Men når Hilde Marie Thrana sier at det er et gjennomgående ønske hos ungdommen å ha noen å snakke med, så trenger ikke dette å være helsesøster (Thrana, 2016). Det er særlig guttene som snakker med skolevakta. For dem er det kanskje lettere å kontakte en mann som ikke nødvendigvis er utdanna innenfor helsesektoren, men en mann som snakker med dem på en litt annen måte. Når det gjelder trygghet blant elever og personale, så er dette enstemmig positivt. Elevene føler seg tryggere med skolevakt på skolen, og det hjelper også for elever som føler deg utrygg i forhold til mobbing (Skjong, 2010). Skolevakta er viktig i det

rusforebyggende arbeidet vårt også. Mange elever som tidligere var 'usynlige', blir nå sett. Det er viktig for oss at elevene ikke føler de blir overvåket og tatt, og det var derfor viktig at skolevakta som ble ansatt hadde en vennlig fremtoning (Skjong, 2010). Skolevakta fungerer i mange henseende som en miljøarbeider på vår skole. Skolen scorer godt på trivsel i elevundersøkelsen, og skolevakta er nok medvirkende i så måte (PULS). Skolevakta har en helt klar rolle når det gjelder elevenes skolemiljø, §9a og sosialpedagogiske tiltak. I tillegg har han en klar rolle når det gjelder til rusoppfølging.

### **5.2.7 Hybelkontakt**

Det er tidlig å flytte på hybel i en alder av 15-16 år. I våre dager blir ungdommer fulgt opp mye tettere av sine foreldre enn for bare 20 år tilbake. Det er bare å følge med i media, og se seg rundt, curlingforeldre og servicebarn er blitt nye ord i vårt vokabular. Utsagnene viser til foreldre som gjør alt for sine barn, inklusive å holde dem unna ubehagelige opplevelser – vi koster vei for dem, på lik linje med kosten på curlingbanen (Ibsen, 2001). Fallet blir desto høyere når disse barna skal klare seg selv på hybel. Nå er det selvsagt ikke slik at alle barn er 'curlingbarn', men det er nok uansett et stort skritt å skulle klare seg selv for første gang. Det er derfor ikke rart at ungdommer som bor på hybel, er overrepresentert i frafallsstatistikken (Buland et al., 2007). Da kommer vårt kompensierende tiltak godt med for denne gruppen. Her har de voksenpersoner som har fått som oppgave å følge litt ekstra med på akkurat dem. Det er ikke lett å komme seg opp om morgenen, så en telefon fra hybelkontakten kan gjøre susen. Når du i tillegg kan få hjelp til å bli kjent med andre som er i samme situasjon, og lære deg hvordan pengene skal strekke til, så er dette bare positivt. Vi har ikke foretatt noen undersøkelse, eller evaluering på hybeltiltakene våre, men bruker oppmøte som kriterie for om tilbudet er riktig og treffer ungdommene. Vi får også forespørsel fra ungdommer som ikke er hybelboere om de kan få være med – det tar vi også som et godt tegn på at det er et godt tilbud. Disse ungdommene får selvsagt også være med om de vil, og det er som regel en god grunn til at de ønsker det. Dette tiltaket ivaretar både §9a om elevenes skolemiljø, og det ivaretar §22-2 om sosialpedagogisk veiledning. Det har et psykososialt aspekt, i tillegg til at det ivaretar familierealtet problematikk. Om det også ivaretar de med rusproblematikk, eller spillavhengighet, er vanskelig å si noe om uten nærmere forskning på dette.

### 5.3 De rette sosialpedagogiske tiltakene?

Jeg har argumentert for at det er noen viktige momenter som må være førende for hvilke sosialpedagogiske tiltak akkurat vår skole skal ha. De må være i henhold til lovverket og de må ikke koste så mye at vi ikke klarer det over det budsjettet vi har. I tillegg har jeg argumentert for at det må være i et helhetlig perspektiv for eleven. Med dette mener jeg at de hjelpeinstansene som jobber med den samme eleven for å nå det samme målet om fullføring av VGS, må jobbe sammen der dette er naturlig. Og ikke minst så må tiltakene passe med hva frafallstallene for vår skole sier om hvorfor akkurat våre elever faller fra. Gjennom drøftinga av det enkelte utvalgte sosialpedagogiske tiltaket vi har satt inn, viser jeg hvordan disse førende momentene blir ivarettatt av det enkelte tiltaket vi har satt i gang. For å lette oversikten har jeg satt dette inn i en tabell:

Tiltak	Viktige moment	Frafallsårsak*	Hvem
Helsesøster i 100%	§22-2 §9a 50% stilling Helhetlig perspektiv Hjelpeinstans	Alle	Helsesøster og de instansene hun kan henvise til
‘Sjef i eget liv’	§22-2 §9a Helhetlig perspektiv Hjelpeinstans	Alle	Personell med forståelse for kognitiv tenkning
Fokus- og tett på grupper	§22-2 §9a Helhetlig perspektiv Hjelpeinstans	Alle	Veileder med opplæring i metoden Kontaktlærer
NAV-veileder	§22-2 §9a Lov om sosiale tjenester Helhetlig perspektiv Hjelpeinstans	Alle	Nav- veiledere

Tiltak	Viktige moment	Frafallsårsak*	Hvem
Rus	§22-2 §9a Helhetlig perspektiv Hjelpeinstans	Rus, Psykiatriske vansker og familierelatert problematikk	Avdelingsleder Helsesøster Opplært personell
Hybelkontakt	§22-2 §9a Helhetlig perspektiv 20% stilling	Psykiske vansker og Familierelatert problematikk	Opplært personell
Skolevakt	§22-2 §9a Helhetlig perspektiv 80% stilling	Alle	Skolevakt

Tabell 13 – Oversikt over sosialpedagogiske tiltak (egen tabell)

\*Frafallsårsaker som er utvalgt i denne studien: psykiske vansker, familierelatert problematikk, rus og spillavhengighet

§22-2: Sosialpedagogisk rådgiving

§9a: elevene sitt skolemiljø

Elevtjenesten sin analyse av frafallsårsaker i 2010, og min analyse av resultatene etter spørreundersøkelsen blant rådgiverne som kommer i kapittel 5.4 *Evaluering og læring*, sammenfaller når det gjelder frafallsårsaker. Dette var et av de viktige momentene jeg snakket om som skulle være førende for hvilke tiltak vi satte inn. Da kommer vi fort over på et veldig viktig spørsmål i drøftingen rundt de rette sosialpedagogiske tiltakene:

### **I hvilken grad gir avbruddsskjema grunnlag for valg av de rette sosialpedagogiske tiltakene?**

Avbruddsskjema med en frafallskode for hvorfor eleven har sluttet er i grunnen det statistiske redskapet vi som skoler har for å finne ut hvorfor elevene på akkurat vår skole slutter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her har jeg i teorien forklart at flere av disse frafallskodene er store sekkeposter, fordi de inneholder mange forskjellige årsaker til frafall. Disse sekkepostene forteller oss ikke stort om den enkelte sin reelle årsak til frafallet. Jeg har gjennom drøftingen på det enkelte

tiltaket, samt tabellen over, sagt noe om hvilke frafallsårsaker det enkelte tiltaket kan avhjelpe. Statistikk som oppsummerer frafallskoder vil gi oss et innblikk i hvor skoen trykker mest, men så må vi som skole gå nærmere inn på den enkelte kode og gjøre våre egne analyser på hva dette egentlig vil si. Jeg vil i avslutningen av studien komme tilbake til dette spørsmålet, da også sett i lys av resultatene etter spørreundersøkelsen blant rådgiverne i Møre og Romsdal.

Et av fokusområdene i Prosjektet *Satsing mot frafall* som ble ledet av Utdanningsdirektoratet i årene 2003 til 2005, var å utvikle effektive tiltak mot frafall. Et av hovedfunnene i dette prosjektet var at enkelttiltaket i seg selv ikke var avgjørende. Det var tiltaksmangfoldet, systemet og nettverket rundt, både i og utenfor skolen, som var viktig. En solid forankring i skolens ledelse, planverket bak, ansvarsavklaring og det at dette er hele skolen sin oppgave, var suksessfaktorer (Buland et al., 2007). I empirien viser jeg hvordan strukturen rundt elevene på Borgund VGS er bygd opp. I kapittel 2 viser jeg til resultater som skolen har på elevundersøkelsen, samt at vi er sertifisert fra Det norske Veritas som et tegn på at skolen har gode systemer (DNVGL - ST-0029:2014-04). Det at vi har en kvalitetssystemansvarlig og en organisasjonsveileder tilknyttet ledelsen, kan også bygge opp om skolens satsing på kvalitet og gode systemer.

## **5.4 Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten**

I vår elevtjeneste skal vi ha de sosialpedagogiske tiltakene som gjør oss mest mulig kapabel til å hjelpe elevene til å fullføre VGS på tross av sine vansker på dette området. Har prosessen for å komme dit vi er i dag vært kapasitetsbyggende? Det er dette jeg nå skal drøfte ved hjelp av den omtalte modellen til Roar Amdam (Amdam, 2005, s. 151). I denne oppgaven skal fokuset være på kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på Borgund VGS. Men det er ikke til å komme utenom at å bygge kapasitet hos elevtjenesten også innebærer at man bygger kapasitet hos eleven, skolen og hjelpeinstansene som samarbeider med elevtjenesten også.

### **5.4.1 Legitimitet og instrumentell planlegging**

Amdam snakker om aksept og legitimitet knyttet til de overordnede styresmaktene sin politikk og ressurstildeling (Amdam, 2005). Healey snakker om fundamentale endringer i lov- og regelverk, samt føringer som medfører at man kan gjøre reelle endringer (Healey et al., 1999). Hun har plassert dette aspektet under mobiliseringsevne. Flere stortingsmeldinger, samt Kunnskapsløftet (*LK06*), medførte



endringer for de VGS. I Kunnskapsløftet la de inn føringer i den enkelte læreplan om for eksempel yrkesveiledning. Spesielt i stortingsmelding 44 (*Utdanningslinja*) la de stor vekt på at kampen mot frafall var jobb nr. 1 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Et sitat fra daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell angående denne Stortingsmeldingen, sier mye om vårt grunnlag for å gjøre noe:

*"Det store frafallet i videregående opplæring er en av de faktorene som skaper mest sosial ulikhet i vårt samfunn og de personlige omkostningene er store. Vi må gå løs på frafallsutfordringen med nye grep og vilje til å tenke nytt"* (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Vi kan derfor si at aksepten og legitimiteten for å jobbe med nye tiltak på elevtjenesten ble gitt oss igjennom denne stortingsmeldingen. MEN ikke bare fra denne. Det viktigste mandatet og aksepten kommer selvsagt fra forskrift til opplæringslova §22-2 *Sosialpedagogisk rådgiving* (Lovdata, 2009, §22-2). Det er mange tiltak som kan settes inn med bakgrunn i denne paragrafen.

Amdam snakker om styresmaktene sine ressursfordelinger som et aspekt når det gjelder legitimitet (Amdam, 2005). Det ble viktig for oss som har knappe ressurser å få til tiltak som favnet om flere av punktene i §22-2 – helst på samme tid. Samtidig var det overordnede målet med helhet rundt elevene, og samarbeid med hjelpeinstansene viktig for oss (Lovdata, 2009, §22-2). Den sentrale ressursfordelingen og styresmaktene sin politikk er noe som har opptatt oss som skole, og elevtjenesten spesielt. Det virker som om de (politikere og styresmakter) har en forestilling om at den eneste årsaken til at frafallet er stort, er at elevene har fagvansker og derfor trenger mer faglig påfyll, og at lærerne er for dårlig utrustet til jobben sin slik det er i dag. Grunnen til at jeg sier dette er at jeg ikke kan tolke satsingene og forskriftsendringene deres på andre måter enn dette. Ny-GIV satsingen kostet ca. 726 mill. (Ertesvåg, 2015), og store deler av dette var på intensivundervisning i matematikk og norsk og den medfølgende opplæringen av lærerne. Statistiske Sentralbyrå sin effektevaluering viser at dette ikke har noen effekt på karakterene til elevene (Eielsen et al., 2013). Det er også verdt å legge merke til at mens det er 55% av elevene nasjonalt som slutter i de tre utvalgte kategoriene mine (PS – personlige årsaker og sykdom, AF- annen frafallsårsak, SF – Stort fravær), så er det nasjonalt 0,5% som slutter med bakgrunn i fagvansker. Da blir det enda vanskeligere å forstå hvorfor det satses så mye på nettopp fagvansker som årsak til frafall! Jeg sier ikke at det er galt å satse på

videreutdanning av lærere, det er alltid godt med faglig påfyll og utvikling, men hva med en balanse på tiltakene..

Mange lærere føler seg avskiltet i den forstand at den utdanningen de har i dag for veldig mange ikke vil kvalifisere for undervisning lenger. En forskriftsendring innført av den sittende regjering medfører at 38000 lærere med fullverdig lærerutdanning, ofte med lang erfaring i undervisning i fagene, vil bli avskiltet om de ikke tar videreutdanning (Giske, 2016). Lærerne har så lenge jeg kan huske spesielt bedt om en ting for å øke kvaliteten på undervisningen, og sørge for bedre gjennomføring: større lærertetthet – færre elever per lærer (Korsmo & Hulthin, 2016). Jeg har selv vært ute i media og sagt at det hjelper ikke om du har mastergrad i matematikk, om du som lærer ikke klarer å bygge en relasjon til elevene, slik at du kan se de som har vansker (Flem, 2016). Denne relasjonen blir også essensiell for å oppdage elever som trenger hjelp fra elevtjenesten. Systemet vårt fungerer ikke, om ikke de som er nærmest elevene ser at noe ikke er som det skal være.

Micahel Lipsky snakker om bakkebyråkratene og deres utøvende politiske makt (Lipsky, 2010). Han argumenterer for at de tolkningene bakkebyråkratene har av lovverk, føringer og regelverk, er avgjørende for yrkesutøvelsen deres. Det er da rektor og avdelingsleder for elevtjenesten i samråd med den øvrige ledelsen på skolen som tolker de sentrale føringene som stortingsmeldingene gir og som lovverket gir vedrørende skolens elevtjeneste. Tiltakene vi velger på vår skole er i så måte vår utøvende makt som bakkebyråkrater. Brukerne av elevtjenesten vil derfor tolke avgjørelsene, og de virkemidlene vi velger å bruke til daglig som den synlige politikken de må forholde seg til (Lipsky, 2010, s. xiii). Politikken skapes med andre ord ikke bare hos de som lager lovene og hos den øverste ledelse, men også blant oss som utøver makt og bruker skjønn i vår daglige yrkesutøvelse.

#### **5.4.2 Mobilisering og strategisk planlegging**

Amdam sier at skolen er en ekspertorganisasjon som kan være vanskelig og styre på tvers av de ansattes behov, normer og interesser (Amdam, 2005). Dette støtter Healey på sett og vis opp om ved å si at det må være enighet blant de ansatte om hva de beste mulighetene for endring er (Healey et al., 1999). Healey knytter videre begrepet mobiliseringsevne til mulighetene for endring. I vår sammenheng vil det medføre at de tiltakene vi skal sette inn, bør møte de ansatte sine behov og interesser, samt at tiltakene må knyttes til hvor vi har de beste mulighetene til å få til noe. Når jeg her snakker om de ansatte sine behov, normer og interesser, så har jeg en formening om at dette da også

er i tråd med elvenes behov og interesser. I tillegg så er 'de ansatte' i denne sammenhengen sammensatt. Vi har lærerne, vi har rådgiverne, vi har ledelsen på skolen og vi har de ansatte som vi deler med kommunen. De ansatte fra kommunen er her fordi de har en funksjon de er tildelt på vår skole. Disse forskjellige gruppene av ansatte kan ha forskjellige behov og interesser.

når det gjelder mobilisering for å få til mindre frafall ved hjelp av flere sosialpedagogiske tiltak på elevtjenesten, så har ikke vi opplevd konflikter og forskjell på behovene og interessene mellom disse gruppene av ansatte. Kontaktlærerne ønsker denne hjelpen velkommen, rådgiverne har i flere år opplevd mangel på tiltak på dette området, og ledelsen ser at dette støtter dem i sitt arbeid. De ansatte fra kommunen kommer nå mer på banen på den arenaen der ungdom mellom 15 og 20 år skal være storparten av dagen. De er takknemlig for muligheten de får, noe som vår tidligere helsesøster og hennes sjef fra Ålesund kommune skriver om i det nasjonale tidsskriftet for helsesøstre (Paulsen & Melbye, 2016).

Healey snakker om relasjonsressursen knyttet til nettverk av sosiale relasjoner som blant annet kan være moralske bånd av rettigheter og plikter mellom aktører som skaper grunnlag for tillit (Healey et al., 1999). Hun sier videre at det slike relasjoner har til felles, er at de er med på å styre utviklingen av en organisasjon gjennom den kollektive makta som blir skapt/utviklet. Her har vi en elevtjeneste som skal skape flere og nye relasjoner til hjelpeinstanser som ikke er en del av skolen som organisasjon. Samtidig utvikler vi nye interne relasjoner i kraft av at flere av tiltakene skaper ny innsikt og kunnskap. Kontaktlæreren som er med i en fokusgruppe, ser for eksempel verdien av kunnskapen veilederen har, slik at eleven klarer å være på skolen og ta imot undervisningen.

Healey snakker også om mobiliseringsevne, at det skal være muligheter for endring, at det finnes nøkkelressurser, nøkkelindivider og forskjellige mobiliseringsverktøy (Healey et al., 1999). De nye sosialpedagogiske tiltakene vi fikk til, var ønsket av både skolen og hjelpeinstansene, og det var nøkkelindivider på plass for å få dette til. Man kan også si at noen av tiltakene kom som følge av andre. Økt tilstedeværelse av helsesøster var for eksempel en inngangsportal til økt samarbeid med hennes virksomhet for barn og unge i Ålesund kommune. Nøkkelkompetansen til ungdomsveilederne som førte til 'sjef i eget liv'-gruppene var avgjørende for dette tiltaket. Healey sier videre at det må være kapasitet til strategisk fokusering og handling (Healey et al., 1999). Det økte antallet elever som

sluttet, fokus på gjennomføring fra myndigheter og fylkesleddet, gav så absolutt godt grunnlag for handling på det sosialpedagogiske feltet.

#### **5.4.3 Organisering og taktisk planlegging – Gjennomføring og operativ planlegging**

I en offentlig ekspertorganisasjon er mål, aktiviteter og prestasjoner viktige fokusområder, noe som kan medfører stor grad av mål- og resultatstyring (Amdam, 2005). Et av forslagene til Karlsenutvalget på tiltak mot frafall, var at det burde utarbeides et felles rapporteringssystem som viser gjennomføringsgraden på den enkelte skole på hvert årstrinn (Karlsenutvalget, 2008). Møre og Romsdal fylkeskommune har i tillegg til å innføre et slikt system, i samråd med skolene også satt opp mål for hvor stor gjennomføringsprosent vi skal ha på det enkelte programområde. Fordi vi selv får være med å sette opp målene, er dette svært realistiske tall, men vi har som mål å få igjennom flere for hvert år. I så måte er denne målstyringen med på å gi oss på elevtjenesten legitimitet til å komme med nye og målrettede tiltak som kan hjelpe flere å gjennomføre.

Skoleåret 2010/11 ga oss også en stor bekymring siden tallet på de som hadde sluttet hos oss var større enn årene før. Dette førte til en prosess som er beskrevet i empirien, der rådgiverne i elevtjenesten analyserte alle elever som hadde sluttet for å finne ut hva som var årsaken til at de sluttet. I ettertid kan vi si at denne analysen var veldig viktig. Dette fordi tallene fra avbruddskodene på avbruddsskjema ikke kunne gi oss spesifikke årsaker til frafallet. Det å vite at over 50% av elevene våre sluttet med bakgrunn i personlige årsaker/sykdom, stort fravær eller årsak ikke oppgitt, forteller oss ingen ting om spesifikke årsaker, det er store sekkeposter. Spørreundersøkelsen blant alle rådgiverne i Møre og Romsdal viser at de også er svært usikre på hvilke frafallskoder de skal velge. Jeg kommer nærmere inn på dette under kapittelet *evaluering og læring*.

Healey snakker om kunnskapsressursen og det "arkivet av kunnskap" og kunnskapsutviklingen som foregår i en institusjon (Healey et al., 1999). Hun snakker også om den formelle kunnskapen og den stille kunnskapen (tacit). Både den formelle og den stille kunnskapen har vært viktig for de sosialpedagogiske tiltakene som settes i verk på elevtjenesten. Utgangspunktet var et behov for sosialpedagogiske tiltak som kunne hjelpe elevene til å gjennomføre på tross av til dels store vansker på det helse- og sosialfaglige området. Rådgiverne som var med på å analysere hver enkelt elev som hadde sluttet skoleåret 2010/11, innehar en stor kompetanse om hva elevene strever med, og også en selvinnsikt på hva de ikke strekker til med. Rådgivere på de fleste skoler, og også på vår skole, har en

bakgrunn som lærere, med eventuelle videreutdanninger innen YOU-veiledning og spesialpedagogikk (Børnes & Hognestad, 2009). Et fåtall har dermed bakgrunn fra helse- og sosialfaglige utdanninger. Når vi da skal sette inn tiltak på dette området, må vi enten ansette folk med slik utdanning og/eller kunnskap, ssamarbeide med hjelpeinstanser som har denne kunnskapen, eller utdanne allerede tilsatt personale på området. Tilgang på friske midler og en allerede hektisk hverdag for ansatt personale tilsa at det var larest og samarbeide med hjelpeinstanser, samtidig som vi forsøkte å få på plass friske midler, eller omdisponere noen vi hadde.

#### **5.4.4 Evaluering og Læring**

Det er her viktig å skille mellom den ‘evalueringa og læringa’ som kommer her, og den som kommer som avslutning på selve oppgaven. Denne overskrifta er den 5. overskrifta i Amdam sin modell som jeg bruker for å få oversikt og en rød tråd i oppgaven, og kan lett blandes sammen med avslutningen på selve oppgaven. Dette er jo forståelig i og med at de er sammenfallende på mange måter.

Evaluering av prosesser er viktig for å lære, ikke minst for å kunne gjøre mer av det som virker og mindre av det som ikke virker. Uten mer forskning på det enkelte av de sosialpedagogiske tiltakene vi har satt inn, så er det vanskelig å skille de fra hverandre når vi ser på resultatene på frafallsprosenten på vår skole. Vi må derfor se på de under ett i forhold til de tallene vi har på dette.

I ekspertorganisasjoner som Amdam snakker om, vil nytilsatte sosialiseres inn i profesjonen sine verdier og normer (Amdam, 2005). Dette kan vi også overføre til nye aktører som opererer på skolen sin arena, selv om de ikke er ansatt her. Amdam sier videre at nye tanker og verdier kan bli møtt med stor motstand. For alle de syv tiltakene som er beskrevet over, så har vi ikke møtt motstand fra organisasjonene, og i den grad aktørene fra kommunen er sosialisert, så er det ikke på sine egne profesjonelle verdier og normer. Vi har vel tvert imot opplevd at verdiene og normene overlapper, og at deres profesjon er et nyttig supplement til skolens profesjoner. Så nyttig at de kanskje burde være en del av skolen profesjoner?

Aktørene som er inne på vår arena; skolen, har blitt ønsket velkommen. Skolens ansatte oppfatter tiltakene som en støtte i sin arbeidshverdag. Healey snakker om at relasjonene som oppstår i en organisasjon, kan brukes både til å stimulere og hindre utvikling i organisasjonen (Healey, 2003).

Hun beskriver også kunnskapsutviklingen som noe interaktivt som kan struktureres i nettverk mellom ulike aktører. Som beskrevet over så har noen av tiltakene kommet frem med bakgrunn i et av de andre tiltakene. Dette er et godt eksempel på hva nye nettverk kan føre til av kunnskapsutvikling. I forskning på tverrfaglighet sies det at det er sunt med yrkesovergripende samarbeid for å tilføre til noe nytt, og at det vil være utviklende for organisasjonene som er berørt (Nenseth et al., 2010). Utvikling og læring skjer i møte mellom forskjellige sektorer/yrker på en helt konkret måte i disse tiltakene.

Frafallsstatistikken på vår skole viser en jevn nedgang. Det var 22 færre elever som sluttet sist skoleår, enn i skoleåret 2010/11. I tillegg så har andelen som har sluttet innenfor frafallskodene PS (personlig årsak/sykdom), FR (stort Fravær) og AF (annen årsak/årsak ikke oppgitt) nå blitt gradvis redusert til 32%. Denne var på mellom 50-60% for fem år siden, og ligger stabilt på rundt 55% over mange år på nasjonalt nivå. Det er innenfor disse frafallskategoriene vi har satt inn vår innsats, så jeg tror vi kan si at vi har lyktes med våre tiltak som helhet. Resultatet sier ingenting om hvilket tiltak som hadde størst effekt. En frafallskode som har økt jevnlig de siste årene, er kategorien permisjon. Det blir derfor viktig å finne ut hva dette innebærer. Er det en riktig og villet utvikling, eller er dette noe vi må jobbe mer med?

Spørreundersøkelsen blant rådgiverne på de VGS i Møre og Romsdal var ment som en kontroll på om de frafallsårsakene som våre rådgivere kom frem til i 2010, var representative for flere. Med andre ord så kontrollerer vi om våre rådgivere sin erfaringsbaserte kunnskap, også kalt stille (tacit) kunnskap, var etterprøvable (Healey et al., 1999). I tillegg avdekket undersøkelsen noe om hvor sikre rådgiverne var på hvilke frafallskoder de skulle fylle ut i avbruddsskjemaene når elevene sluttet. I og med at jeg alltid hadde med en uttømmende kategori, som het «annet», for hvert spørsmål, så kunne dette gi oss en indikasjon på om de frafallsårsakene vi hadde kommet frem til i vår analyse i 2010, var feil. Kategorien «annet» varierte med en svarprosent på 0,0% for psykiske vansker til 10,8% på spillavhengighet. Om vi sier at snittet på kategorien *annet* da er rundt 5%, så vil det igjen si at vi i 95% av tilfellene hadde valgt en av kategoriene PS, FR eller AF for de samme frafallsårsakene som de andre rådgiveren også hadde valgt ut.

Svarene på spørsmål 1 i undersøkelsen viser at det på ca. 74% av skolene alltid, eller ofte er rådgiveren som fyller ut avbruddsskjemaet i lag med elevene. For videre utfylling av undersøkelsen

ba jeg derfor om rådgivernes meninger som representant for skolen. Dette er begrunnet i empirien.

Svaret på det neste spørsmålet i undersøkelsen viser at over 80% av rådgiverne sier at det noen ganger, eller ofte er vanskelig å finne riktig frafallskode. Dette forteller meg at det er behov for opplæring i bruk av disse kodene.

De neste fire spørsmålene (3-6) handlet om hvilke frafallskoder rådgiverne ville sette elever med forskjellige frafallsårsaker inn i. For frafallskoden PS (personlige årsaker) varierte det fra 97,4% for psykiske vansker til 51,4% for spillavhengighet. Den neste kategorien som mange benyttet seg av, var AF som varierte med 21,6% for spillavhengighet til 2,6% for psykiske vansker. Den minst brukte koden for alle frafallsårsakene var FR (stort fravær) med et snitt på 7%, der spillavhengighet var den største med 16,2%. Dette gjenspeiler prosentfordelingen i frafallsstatistikken i Møre og Romsdal, der PS er den desidert mest brukte av disse tre (PULS). Med unntak av psykiske vansker så kan man allikevel dra den slutningen at rådgiverne, som de selv sier på spørsmål 2, er usikre på hvilken frafallskode de skal bruke for alle de tre andre frafallsårsakene vi her bruker; rus, spillavhengighet og familierelatert problematikk.

På spørsmål 7 spør jeg om i hvor stor grad rådgiverne tror elevene ville ha opplyst om de fire frafallsårsakene. Her er det fremdeles en del tabuområder ute og går, og de svarer at rus er det vanskeligste, mens de tror psykiske vansker er det som er lettest å oppgi som årsak av disse fire. Kanskje dette borger for en egen frafallskode for psykiske vansker?

Spørsmål 8 dreier seg om kjønnsfordelingen i de tre frafallskodene. Her er det tydelig å se at nesten 60% av respondentene svarer at det er overvekt av jenter i kategorien PS. 0% har svart at de tror det er overvekt av gutter i denne kategorien. Dette bekreftes også av forskning på området, som sier at flere og flere jenter strever med psykiske vansker (Sletten & Bakken, 2016; Folkehelseinstituttet, 2016). Her er det viktig å ikke glemme guttene. Selv om forskning og statistikk fra reseptregisteret viser at det er mest jenter, så er guttene hakk i hel. Selv om økningen i bruken av antidepressiva de siste 10 årene har vært på 83% for jentene, så er økningen i samme periode for guttene på hele 58% (Folkehelseinstituttet, 2016).

I spørsmål 9 spør jeg om kjønnsfordelingen i de fire frafallsårsakene; rus, psykiske vansker, spillavhengighet og familierelatert problematikk. Her er det spillavhengighet som skiller seg mest ut. Hele 81,6% av rådgiverne mener det er mest gutter i denne kategorien. Dette bekreftes av forskningen som sier at dataspill har blitt en viktig del av ungdommenes hverdag. Den sier videre at 41 % av guttene (mellom 12 og 17 år) spiller daglig, mens det er 6 % av jentene i samme aldersgruppe (Frøyland et al., 2010). Om vi tar med mediebruken generelt (tid foran skjerm), så er fordelingen 50% jenter og 60% gutter for de som bruker 3 timer eller mer foran skjermen. Guttene er mer opptatt av spill, mens jentene er mest opptatt av sosial media (Bakken, 2016). Psykiske vansker mener de har en overvekt av jenter, jamfør spørsmål 8. Familierelatert problematikk har halvparten av respondentene en klar formening om at er kjønnsnøytral. Dette er helt i tråd med forkningen på dette området som stort sett beskriver familier som helhet uten å skille mellom kjønn (Dæhlen, 2016; Holm, 2009; Ness, et al., 2014). Det er imidlertid verdt å merke seg at 30% av rådgiverne mener at det er en overvekt av jenter her, og 0% mener det er overvekt av gutter, uten at jeg klarer å begrunne dette. Når det gjelder rus, så er veldig mange i kategorien vet ikke (31,6%), mens nesten alle andre mener det er overvekt av gutter. Forskningen viser også at det er en overvekt av gutter som ruser seg (Bakken, 2016).

Spørsmål 10 er et spørsmål der rådgiverne fikk lov til å skrive hva de ville i forhold til temaet. Dette kan jeg trekke noen få antagelser ut ifra. Det eneste som nevnes flere ganger, er at de ikke vet hva avbruddskjemaet brukes til i ettertid. De vil også gjerne vite hvordan det går med elever de bruker veldig mye tid og krefter på. Kanskje burde det i samme slengen som rådgiverne får opplæring i bruken av avbruddskodene, også blitt informert fra relevante instanser om hvordan skjemaene blir brukt etter at de har levert de fra seg. Her kunne både den formelle og den stille kunnskapen deles, og føre til mer utvikling (Healey et al., 1999).

Læring er også et spørsmål om å dele kunnskap, på tvers av sektorer og nivå i organisasjonen. Dette kan ha mye å si for legitimiteten til det vi driver med i elevtjenesten, og for de aktørene som er med fra kommunen. Kunnskapsdeling kan også være avgjørende når det gjelder ressursfordeling, og også på et strategisk og institusjonelt nivå.



## 5.5 Legitimitet og legitimerende prosesser

Jeg vil her gjøre rede for argumentasjonen som fører frem til koblingen mellom ulike former for planlegging og legitimitet. Dette fordi Amdam sin modell har som overskrift planlegging som en legitimerende prosess (Amdam, 2011). Innledningsvis skriver jeg også at jeg skal se på *kapasitetsbyggende prosesser*, med særlig vekt på *legitimitet*. Planlegging er å se på som en målrettet aktivitet der kunnskap og handling knyttes sammen. Denne aktiviteten kan i sammenheng med skoleplanlegging skje i en kombinasjon mellom instrumentell logikk (government), og kommunikativ rasjonalitet (governance) (Amdam, 2005). Amdam drøfter begrepet legitimitet opp mot kommuneplanlegginga som institusjon, men dette kan lett overføres til skoleplanlegging. Man kan da utlede refleksjoner om planleggingas institusjonelle legitimitet og hvilke utfordringer dette stiller skoleplanleggerne overfor. Amdam argumenterer for at Healey sin modell for institusjonell kapasitet, viser at den eksterne påvirkninga gir gode vilkår for den regionale (kommunale) kapasitetsbygginga dersom denne blir styrt (Amdam, 2011; Healey et al., 1999). Amdam sin modell for legitimerende kapasitetsbygging er laget med bakgrunn i Habermas sin modell for politisk viljesdanning (Amdam, 2005). Dette er gjort ved å knytte sammenhenger mellom planleggingsverktøy og utviklingsvariabler. Amdam argumenterer også for at enkelte former for legitimitet er viktigere enn andre i de ulike delene av plansystemet og har satt dette opp i en modell som er gjengitt i kapittel 2.3.2. Det er trinnene i denne trappa jeg nå skal drøfte, også for å vise at modellen er like relevant for skolen som institusjon.

Et annet viktig aspekt gjennom hele oppgaven er ledelse. Ledelse på en VGS kan være bygd opp forskjellig, men på Borgund VGS består den av rektor, assisterende rektor og avdelingsledere, i tillegg til en organisasjonsveileder og en kvalitetssystemansvarlig som også sitter i ledelsen. I denne oppgaven er det Elevtjenesten som har hovedfokus, og avdelingsleder for elevtjenesten er en mellomleder. Mellomledere har en vanskelig rolle der de skal samordne styring og ledelse ovenfra, med medvirkning nedenfra (Amdam, 2016). Som mellomleder er du da både på toppen og bunnen på samme tid, der disse to kan ha forskjellige bilder på hvordan en mellomleder bør fungere. Hvor skal da lojaliteten være? Dette kan fort utfordre ortodoksien når det er endringer på gang. Da må mellomlederen skape forståelse for at det er andre måter å gjøre ting på, og det er viktig at mellomleder har støtte fra overordnet ledelse (Amdam, 2016). Jeg kommer mer inn på dette i drøftingen under.

Når det gjelder ledelse i offentlig sektor i våre dager, så er dette preget av at det skjer under påvirkning av flere styringsformer: den hierarkiske og byråkratiske, ny offentlig styring (NPM) og ulike former for samstyring (Amdam, 2016). Når du som mellomleder skal saksbehandle i henhold til lovverk, rapportere inn til fylket i forhold til målstyring, og så delta på samhandlingsarenaer med aktører fra kommunen, kan dette igjen føre til at en lover mer enn det gjeldende regelverk tillater, eller at vi blir utydelige i kravene til samhandlingen. For å unngå at dette svekker eller nedprioriterer samhandlingen, er det viktig med avtaler, eller om ikke annet gode referat fra møter med ansvarsfordeling for det vi blir enige om.

### **Institusjonell planlegging og legal legitimitet – øverste trinn i trappa**

Her snakker vi om rettslig legitimitet, at det vi jobber med er i tråd med lov og regelverk, og at den institusjonelle planlegginga må passe med konteksten det planlegges i. Jeg har gjennom teorien vist at aksepten og legitimiteten i en ekspertorganisasjon som skolen, er knyttet til rammevilkår og lov og regelverk som kommer fra overordnede styresmakter. I vårt tilfelle lovverket i §22-2 og §9a, samt diverse stortingsmeldinger. Slik som kommunene har plan- og bygningsloven, har altså skolene sitt lovverk å forholde seg til. Amdam sier at den institusjonelle planlegginga dreier seg om det man kan kalle metaplanen – planen for planlegging og utviklingsarbeidet (Amdam, 2011). Det er konteksten planen skal utarbeides i som er viktig. For elevtjenesten på Borgund VGS har det vært viktig å bruke lovverket: §22-2 sosialpedagogisk rådgiving, samt §9a om elevene sitt læringsmiljø. Skolen er heller ikke ukjent med NPM (New Public Management) sin tankegang, og vi er blitt mye mer resultat- og målstyrt enn tidligere. Gjennomføringsbarometer, og målsetting om en viss % som skal gjennomføre, er tegn på dette. Det blir desto viktigere for oss å sette fokus på det som kan fortelles istedenfor bare det som kan telles, noe de sosialpedagogiske tiltakene på elevtjenesten vitner om, selv om vi også kan telle vårt resultat i form av bedre gjennomføring. Jeg mener her å ha vist at øverste trinnet i trappa kan brukes også på skolen som planområde ved at vi jobber i tråd med lov- og regelverk, samt at vi passer på å planlegge i den konteksten vi er i. Borgund VGS har selv vært med på å sette rammene for å kunne styre retningen for organisasjonen. Vi setter selv opp hvor mange % gjennomføring vi skal ha, og vi velger også ut hvilke tiltak vi vil prioritere på elevtjenesten. Dette er i tråd med samfunnsansvaret vi har, og rektor er med på å gi organisasjonen en tydelig identitet i tråd med dette ansvaret (Selznick, 1997).

### **Strategisk planlegging og normativ legitimitet – nest øverste trinn i trappa**

Her skal arbeidet være verdimesig akseptert for å ha normativ legitimitet, og den strategiske planlegginga sier at områder, strategier og visjoner for en fremtidig ønsket tilstand, må pekes ut. Her viser jeg med våre sosialpedagogiske tiltak til skolens planverk, med tiltaks- og handlingsplaner. Amdam sier at strategisk planlegging gjerne kan fokusere på de største utfordringene. Jeg sier at en av de store utfordringene i skolen er at ressursene og insatsen fra styresmaktene blir lagt på fagvansker, heller enn på sosialpedagogiske tiltak for å bekjempe frafall. En del av den strategiske planleggingen vår, og tanken bak nye tiltak på elevtjenesten har vært å få på plass nye metoder for å kunne målrette tiltakene våre slik at de traff målgruppen bedre. Når det gjelder den normative legitimiteten, viser Amdam til Scott (1998:134) som blant annet beskriver denne som normer og verdier som formidler hva som er rett og galt, og hva som er akseptert adferd. Dette har ikke vært en utfordring for inføring av disse tiltakene siden vi er enige om dem i hele organisasjonen. Jeg mener her å ha vist at nest øverste trinnet i trappa kan brukes også på skolen som planområde, ved at vi har atpekt ut områder, strategier og visjoner for en fremtidig ønsket tilstand. Når det gjelder ledelse så legger rektor til rette for brede dialoger om hva som er viktig for Borgund VGS og for samfunnet. Dette gjøres både i drøftingsmøtet<sup>4</sup> med organisasjonene til de ansatte, samt i møte med våre samarbeidsparter og hjelpeinstanser. Her blir det laget visjoner og målsettinger for skolen.

### **Taktisk planlegging og kognitiv legitimitet – nest nederste trinn i trappa**

Her skal arbeidet være faglig erkjent for å ha kognitiv legitimitet, og den taktiske planlegginga med å lage handlingsplaner, organisere og prioritere aktivitetene må være på plass. Amdam sier at taktisk planlegging er en ressursfordelende planlegging der det blir gjort forsøk på å koordinere tilgjengelige ressurser med pålegg, behov og ønsker i virksomheten. I følge Amdam sier Scott at den kognitive legitimiteten ser modeller og bilder vi tenker på i forbindelse med en organisasjon, eller organisasjonen sitt eget bilde av seg selv (Amdam, 2011). Her dekker vi et behov som mange har etterspurt lenge. Den faglige anerkjennelsen av de nye sosialpedagogiske tiltakene er godt forankret i forskning hver for seg. Ledelsen, lærerne og ikke minst rådgiverne på skolen hadde et bilde fra før på at vi som organisasjon ikke hadde nok, og gode nok sosialpedagogiske tiltak. Jeg mener her å ha vist at det nest nederste trinnet i trappa også kan brukes på skolen som planområde ved at den faglige erkjennelsen og behovet for nye tiltak er på plass i organisasjonen, og den taktiske planlegginga med

---

<sup>4</sup> Drøftingsmøte – Her møtes representanter for alle organisasjonene som de ansatte er medlemmer av, i lag med skolens ledelse og tar opp viktige saker og strategier for skole.

includering i skolens planer, god organisering og prioritering av aktiviteter er på plass. Ledelsen er med på å skaffe, utvikle og organisere nødvendige ressurser i lag med våre samarbeidsparter og de ansatte. De gode sosialpedagogiske tiltakene som vi hadde en visjon om å få på plass, bygges inn i organisasjonen planer, møtestrukturer og øvrige system.

### **Operativ planlegging og pragmatisk legitimitet – nederste trinn i trappa**

Her skal arbeidet føles nyttig og den operative planlegginga skal sørge for god gjennomføring og kvalitetssikring. Amdam sier at ekspertorganisasjoner som skolen, gjerne søker løsninger som samsvarer med profesjonelle normer og prosedyrer. Møteplanen skolen har innarbeidet i løpet av flere år (etter mye motstand til å begynne med), er en viktig suksessfaktor, og her var alle enige om at vi ikke skulle lage noen nye møter for å finne ut hvilke elever som trenger det enkelte sosialpedagogiske tiltaket. Vi brukte de møtepunktene vi hadde. Møteplanen er blitt en prosedyre som de er vant med. Det er viktig at skolen har et godt system for å fange opp de elevene som trenger det enkelte tiltaket, uten dette hjelper ikke tiltakene for noen (Buland et al., 2007). Jeg mener her å ha vist at det nederste trinnet i trappa også kan brukes i skolen, ved at arbeidet føles nyttig og at blant annet møtestrukturen sørget for godt system for å fange opp de elevene som trenger et tiltak for å klare seg. Dersom det skulle oppstå konflikter, vet vi også hvem som skal gjøre hva, og kan derfor klare å løse eventuelle interne konflikter som kan oppstå (Selznick, 1997).

Det er egentlig ikke så overraskende at Amdam sin 'Legitimitetstrapp' for kommuneplanleggingas institusjonelle legitimitet, kan brukes på et planområde som videregående opplæring (Amdam, 2011). Med begrepet institusjon menes varige funksjoner som overgår det vi finner i formelle organisasjoner. Kulturelle mønstre i form av familiære relasjoner, religiøst liv eller andre moralske fellesskap kan være trekk vi finner i en institusjon (Healey et al., 1999, s. 4). Skolen sin institusjonelle planlegging, og spesielt på en så stor videregående skole, vil derfor være ganske lik en kommune sin institusjonelle planlegging. Jeg vil tro at det finnes kommuner som er på størrelse med vår skole, og mindre også. Med et så stort mangfold som vi har av utdanningsprogram (32), alt fra helsesekretærer, til bilmekanikere og kokker, så er samarbeidet ut mot praksisfeltene til våre elever, og samarbeidet med førstelinje- og spesialisttjenestene til kommune, stat og private aktører ganske mangfoldig. Som jeg har vist i min drøfting, kan alle trinnene i trappa brukes direkte på videregående skole som planleggingsområde.

## 5.6 Avslutning på drøftinga rundt kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten

Var vårt arbeid mot frafall i tråd med variablene i kontinuerlige utviklingsprosesser, som vist i Amdam sin modell for planlegging som en legitimerende prosess (Amdam, 2005, ss. 151-153)? Det har jeg nå svart på gjennom drøftingen på det enkelte av variablene:

- *Legitimitet og instrumentell planlegging*
- *Mobilisering og strategisk planlegging*
- *Organisering og taktisk planlegging - Gjennomføring og operativ planlegging*
- *Evaluering og læring*

Jeg brukte også Patsy Healey sin modell for institusjonell kapasitetsbygging, samt annen relevant teori og forskning for å komme frem til et svar på dette (Healey et al., 1999). Jeg har også vist gjennom drøfting rundt 'Legitimitetstrappa' til Amdam at planlegging som legitimerende prosesser godt kan brukes på skolen som institusjon (Amdam, 2011). Det ser ut til at vårt arbeid på elevtjenesten har vært en kapasitetsbyggende prosess, da det er i tråd med variablene i Amdam sin modell, og også i forhold til Healey sin modell (Amdam, 2011; Healey et al., 1999). Jeg sa innledningsvis at et av målene på om dette var en kapasitetsbyggende prosess, var at frafallet måtte være mindre etter prosessen. Det kan vi klart se at det er (tabell 5). I tillegg ser vi at den totale prosenten for de tre utvalgte frafallskodene våre er markant redusert, mens den er stabil nasjonalt (tabell 6). Vi må allikevel fortsette å evaluere og lære, slik at vi kan utvikle dette videre. Vi ser blant annet at frafallskoden permisjon (PM) har økt for hvert eneste år. Hvorfor skjer dette, og er det bra eller dårlig? Jeg har en antagelse om at dette er bra, fordi dette er elever som har søkt permisjon. Det betyr igjen at her foreligger en kjent årsak, fordi det skal ligge ved attest fra lege, eller annet behandlingsapparat for å få innvilget en permisjon. Da er disse ungdommene fulgt opp av noen i forhold til den vansken/sykdommen som gjør at de søker permisjon. Permisjonen er da også et tegn på at de ikke klarer å være på skolen, og at et annet alternativ er bedre enn skolen.

## 6 Avslutning

Formålet med studien var å finne ut om prosessen med å finne de rette sosialpedagogiske tiltakene i elevtjenesten på Borgund VGS var en kapasitetsbyggende prosess. Samtidig sier vi da noe om de sosialpedagogiske tiltakene vi satte i gang, var de rette.

Jeg vil bruke forskningsspørsmålene fra innledningen for å avslutte oppgaven. Det var disse spørsmålene jeg skulle finne svar på gjennom selve drøftinga, for å kunne svare på problemstillingen.

### 6.1 Svar på forskningsspørsmålene

#### 6.1.1 Hvilke frafallskoder brukes mest nasjonalt, og er det i tråd med det vi ser på Borgund VGS?

Både nasjonalt og på Borgund VGS er det noen frafallskoder som brukes mest. Det er disse vi har brukt som utgangspunkt for spørreundersøkelsen blant rådgiverne. Med ett unntak (PM-permisjon) har ikke dette endret seg med årene, selv om antallet i disse frafallskodene nå er redusert på Borgund VGS. Nasjonale data viser at det er AF (annen frafallsårsak/årsak ikke oppgitt), FV (feilvalg), PS (personlige årsaker/sykdom), SL (skolelei/motivasjon) og FR (stort fravær) som står for ca. 70% av årsakene de som slutter oppgir. Feilvalg har de siste seks årene gått markant ned både nasjonalt og i Møre og Romsdal fylke. Det å ikke oppgi årsak for frafall, personlige årsaker og det å ha stort fravær står alene for ca. 55% nasjonalt over de siste åtte årene. Det gjorde det også på Borgund VGS for åtte år siden. Dette tallet er nå gradvis redusert til 32%. Men selv om det totale frafallet på Borgund VGS har gått ned er fordelingen mellom frafallskodene mye den samme, med ett unntak: antallet i frafallskoden for permisjoner (PM). Dette var i skoleåret 15/16 den mest brukte frafallskategorien på Borgund VGS med 17 ungdommer, med PS som nummer to med 13. Dette er et ganske viktig funn. PS er nemlig den desidert største frafallskoden i bruk både nasjonalt og i fylket (PULS), så her avviker borgund VGS fra andre VGS og nasjonalt. Hva vet vi om permisjoner? Jo, vi (eleven med hjelp fra skolen) har da skrevet en permisjonssøknad til fylket med vedlegg fra riktig instans (legeattest) som sier noe om hva som er årsaken, og hvilken oppfølging eleven har videre. I tillegg er eleven sikret plass på samme skole og programområde fra neste skoleår. Eleven har da en god grunn til å ikke være elev dette skoleåret, men har en plan videre for oppfølging og videre skolegang. Jeg tror dette er et resultat av de sosialpedagogiske tiltakene vi har fått på plass, og noen av de kan du fortsette med selv om du ikke er elev på skolen lenger.

### **6.1.2 Spørreundersøkelsen**

#### **a) Vil rådgivere på andre VGS i Møre og Romsdal bruke samme frafallskoder som rådgiverne på Borgund VGS, og for de samme årsakene?**

Våre rådgivere svarte på denne spørreundersøkelsen på lik linje med de andre rådgiverne i fylket. Jeg klarer ikke å skille ut våre rådgivere i undersøkelsen, siden den er anonym. I forhold til vår egen analyse i 2010, der vi kom frem til fire kategorier med frafallsårsaker: psykiske vansker, spillavhengighet, familierelatert problematikk og rus, så viser min drøfting at frafallsårsakene er sammenfallende, jeg begrunnet dette med bruken av feltet «annet», der rådgiverne kunne velge dette feltet om de ville bruke en annen kode, eller årsak enn de vi hadde valgt ut. Det ville de ikke. Jeg klarer ikke å si noe om det er forskjell på den enkelte frafallskode; om våre rådgivere f.eks ville ha brukt koden 'AF- annen frafallsårsak/ikke oppgitt' for andre årsaker enn de andre rådgiverne, for undersøkelsen er ikke satt opp slik at det går an.

#### **b) hvilke årsaker skal jeg dele sekkepostene inn i?**

Her viser jeg både gjennom erfaringsbasert kunnskap fra våre rådgivere (stille kunnskap), og forskning på området frafall, at våre fire kategorier er velbegrunnet. Psykiske vansker, spillavhengighet, familierelatert problematikk og rus vil være dekkende for årsakene vi setter i de tre utvalgte sekkepostene: PS- personlige årsaker/sykdom, AF – annen årsak/ikke oppgitt, eller SF – stort fravær. I denne studien har jeg ikke kommet inn på om jeg mener at disse sekkepostene burde være inndelt i enda flere underområder, eller om våre fire kategorier frafallsårsaker kunne vært egne frafallskoder man kunne krysse av på. Men jeg mener den delen av undersøkelsen der jeg spør om elevene ville ha opplyst om disse frafallsårsakene, sier noe om dette. Her er det fremdeles en del tabuområder ute og går, og de svarer at rus er det vanskeligste, mens de tror psykiske vansker er det som er lettest å oppgi som årsak av disse fire. Kanskje er tiden inne for en egen frafallskode for psykiske vansker?

### **6.1.3 Oppbygging av elevtjenesten:**

#### **a) I hvilken grad kan jeg bruke avbruddsskjema og frafallskodene der for å finne riktige sosialpedagogiske tiltak?**

For å finne de riktige sosialpedagogiske tiltakene for å forhindre frafall, må man vite noe om hvorfor elevene slutter. Avbruddsskjema som fylles ut i lag med eleven når eleven slutter inneholder som nevnt avbruddskoder som jeg definerer som sekkeposter. Disse kan si oss litt om hvilke typer årsaker som gjør at elevene slutter, og du kan få tall helt ned på skole og avdelingsnivå. For å ta den største kategorien PS (personlige årsaker) så kan dette være veldig mye. Gjennom denne studien kan vi si

noe mer om hva dette er, men det er nok nødvendig med en analyse for hver skole som skal finne de rette sosialpedagogiske tiltakene for akkurat sin skole. Det denne studien viser, er at den erfaringsbaserte kunnskapen til våre rådgivere er den beste måten å finne ut hvorfor elevene faktisk slutter. Man må med andre ord bruke tid på hver skole for å finne ut hvorfor akkurat deres elever slutter, gjerne med utgangspunkt i avbruddsskjema. Svaret på spørsmålet blir at vi i noen grad kan bruke avbruddsskjema og frafallskodene der for å finne riktige sosialpedagogiske tiltak.

### **b) Hvilke sosialpedagogiske tiltak ble valgt ut og hvorfor?**

Tabell 13 viser en oversikt over hvilke sosialpedagogiske tiltak som ble valgt ut, basert på lovverk, tilgjengelighet, ressurser og årsak til frafall. Hadde vi hatt tilgang på mer ressurser, andre hjelpeinstanser og yrkesgrupper, så hadde kanskje tiltakene vært annerledes. Forskning viser til at helhet og system er viktigere enn hvilke tiltak som settes inn (Buland et al., 2007, s. 69). I så måte så er det mangfoldet av tiltak som er viktig. En kan nesten si at det er det samme hva vi gjør, bare vi gjør noe...-nesten. Forebygging er en viktig del av tiltakene våre også. Jeg har ikke skrevet så mye om dette i oppgaven, kanskje nettopp fordi alle disse tiltakene skal forebygge frafall. Men vi skal jo også forebygge at det kommer så langt at elevene våre trenger disse tiltakene. Et sted leste jeg om en gutt som sa at han datt ut av VGS allerede i barnehagen (blogg), der er det vanskelig for oss på VGS å forebygge. Men vi har helehelte tiltak som alle elevene våre er en del av, og som er der for å forebygge dårlig psykisk helse, eller dårlig læringsmiljø. Jeg har gjennom empiri og drøfting vist at Borgund VGS har et godt helhetlig system som disse sosialpedagogiske tiltakene er satt inn i. Rektor som øverste leder, har også vært tydelig på at dette er viktige satsingsområder, både igjennom ressursbruk, og strategisk gjennom bruk av planer og organisatoriske tiltak. Det å få på plass en avdelingsleder for elevtjenesten kan man si var en av disse strategiske planene. Det å samlokalisere elevtjenesten når det skulle bygges nytt var et annet.

### **c) Hvilke fagfolk må vi ha i en elevtjeneste for å betjene disse tiltakene?**

I tillegg til rådgiverne våre så må vi ha fagfolk med helse- og sosialfaglig bakgrunn for å drive mange av tiltakene. Jeg begrunner dette med at få av rådgiverne som alle har lærerbakgrunn, har denne kompetansen. Vår egen analyse i 2010, samt frafallsårsakene og forskningen sier noe om mengden av de med vansker innenfor det helse- og sosialfaglige området. Det er viktig å ha et helhetlig tilbud for elevene der de er. Tverrfaglighet og samtidig samhandling er en av viktigste grunnene for samlokalisering av tiltakene. Har man en oppgave der man skal hjelpe elever i skolen, må man nødvendigvis holde til i skolen. Det viktigste spørsmålet her blir: Hvem er man til for? Jeg nevner dette fordi det i enkelte sammenhenger er snakk om å ikke miste profesjonsidentiteten sin, eller det



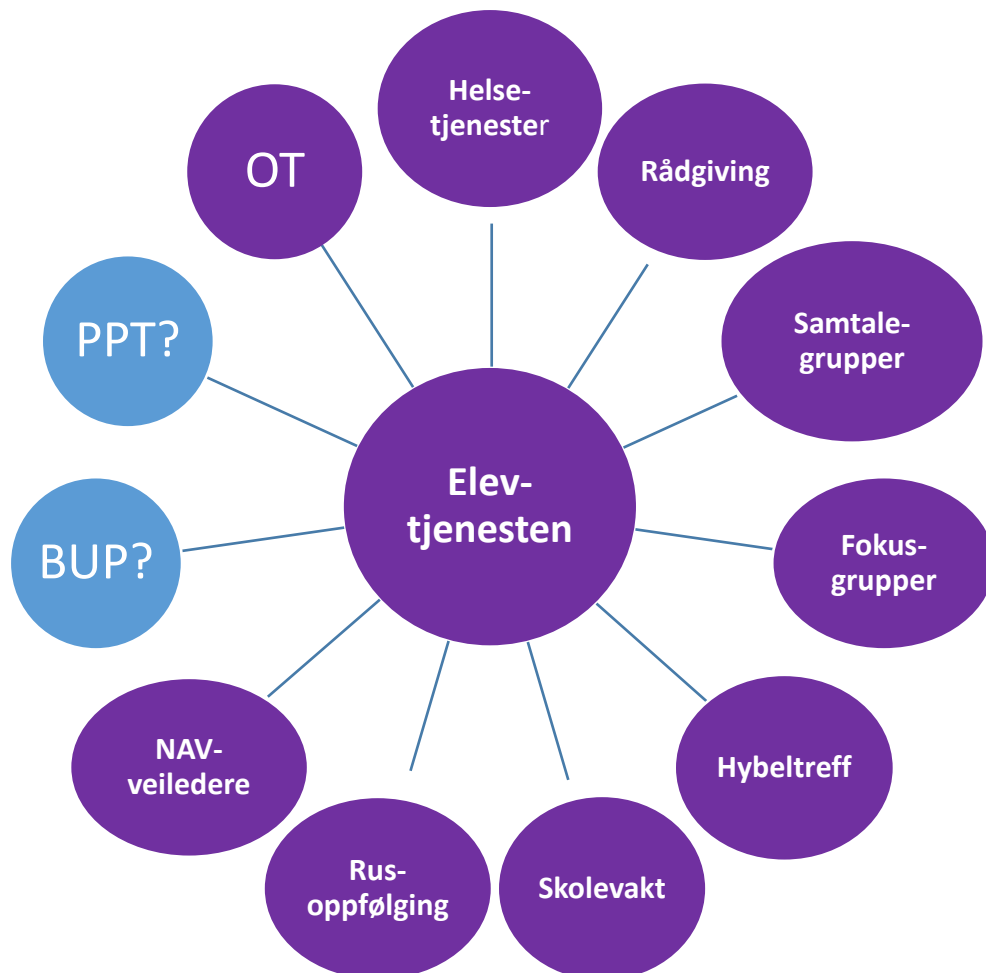
faglige samarbeidet dersom man flytter seg fra for eksempel helsestasjonen og inn på skolen. Noen ganger kan det også være avhengig av utstyr som bare finnes i et fagmiljø. Jeg ser begrensningen der når det gjelder for eksempel det fysiske medisinske fagfeltet. Men jeg kan ikke se hvorfor de ca. 60 elevene våre som går til BUP (Barne- og Ungdomspsykiatrisk), må enkeltvis dra til BUP. Hvorfor kan ikke BUP komme og ha kontor på skolen? Tenk hvor mye som spares på alle kanter. Noen få personer som forflyttes istedenfor 60 stykker. For ikke å snakke om at årsaken til at mange av de går hos BUP er stress, press og angst for å ikke være bra nok, få gode nok karakterer og lite fravær. Fraværet blir ikke mindre, og karakterene bedre av å bruke 2 timer borte fra skolen, istedenfor 30. min. PPT er et annet godt eksempel. De er vel den faggruppen som gjennom lovgiving og handlingsplaner har hele sin portefølje i skolen, men som allikevel har hovedtilholdssted på rådhuset. De sakkyndige vurderingene kan vel også skrives på et kontor her på skolen, når resten av jobben skal foregå her på skolen? De kan gjerne få være flere i lag også slik at den faglige identiteten opprettholdes. Jeg ser også at det må være forskjell på store og små VGS når det gjelder organisering av slike tjenester, men det viktigste der også må være: Hvem er man til for, og hvor er de vi er til for?

De gode resultatene, samhandlingen og den transdisiplinære problemløsningen vi nå har med de yrkesgruppene som er integrert i elevtjenesten (rådgiverne, OT, NAV-veilederne, skolevakta og helsesøstrene), viser at fagfolk som jobber med de samme elevene bør være i nærheten av hverandre, og gjerne samlokalisert.

#### **6.1.4 Hvordan har prosessen med å bygge opp de sosialpedagogiske tiltakene i elevtjeneste på Borgund VGS vært en kapasitetsbyggende prosess?**

Jeg svarer på mye av dette i kapittel 5.6, som er avslutninga på drøftinga rundt kapasitetsbyggende prosesser. Jeg konkluderer gjennom mine drøftinger at skolen og elevtjenesten spesifikt må inneha en *institusjonell kapasitet* til å mobilisere egne ressurser, og kunne samhandle med sine omgivelser for å kunne dra nytte av alle tilgjengelige ressurser. Vårt samfunnsoppdrag sier gjennom lovverk, regelverk og føringer noe om den rollen skolen og elevtjenesten skal ha. Det er vårt oppdrag som avdelingsleder for elevtjenesten, og ledelse for øvrig, med rektor i spissen, å fortolke dette i faktiske planer og handlinger. Vi må da bruke tilgjengelige erfaringsbaserte og tallfestet informasjon for å finne de riktige sosialpedagogiske tiltakene for vår skole.

Figuren under viser hva elevtjenesten på Borgund VGS inneholder i dag, og med spørsmålstegn bak, det jeg har lyst å ha med:



Figur 6 – Elevtjenesten på Borgund VGS

## 6.2 Overføringsverdi, nye spørsmål og anbefalinger

Jeg ser en klar overføringsverdi av arbeidet som er gjort for å få på plass de riktige sosialpedagogiske tiltakene på Borgund VGS, til andre VGS. Andre VGS har allerede tatt i bruk en del av våre tiltak, fordi de ser at de virker. Når det gjelder rusoppfølging, så er det ikke sjelden jeg opplever telefoner også fra andre kanter av landet som vil vite hva vi gjør her. Jeg er i tillegg nysgjerrig på hva som gjøres andre steder i landet, og det er derfor viktig å holde seg oppdatert på nyere forskning rundt dette.

Det er også mange spørsmål som kommer etter en slik studie. Et av de viktigste er vel hvorfor det ikke bevilges mer ressurser til sosialpedagogiske tiltak for hele landet når statistikken viser at det er

dette eleven slutter med bakgrunn i. Et av de enkleste tiltakene hadde vel vært å få på plass helsesøster i henhold til direktoratets egne anbefalinger. Da må anbefalingene gjøres om til plikt/pålegg, slik at midler som kommer til kommunene for dette, ikke brukes til andre 'nødvendige' tiltak isteden.

Et annet viktig moment med elevtjenesten er lærerrollen. Læreren har som sin kjernefunksjon å drive med undervisning. For at de skal få tid til dette, må det være et støtteapparat i ryggen som kan ta imot og hjelpe de elevene som trenger det når læreren 'ser' elevens vansker på det sosialpedagogiske området. Læreren i dag skal underveisevaluere, sluttevaluere, forberede timer, rette prøver, ha kontaktmøter, fagsamtaler med alle elever i alle fag, og tverrfaglig samarbeid, lage halvårsplaner, helårsplaner og ukeplaner, være med på teammøter, avdelingsmøter, fagmøter og fellesmøter, ta etterutdanning og kurs for å holde seg oppdatert, holde kontakt med mer eller mindre 'oppegående' foresatte, og bruke tid på å dokumentere det meste av det nevnte. Ja, og i tillegg skal de faktisk undervise! – La lærerne i alle fall få hjelp når elevene ikke klarer å konsentrere seg om undervisningen, av helt andre grunner enn selve undervisningen. Jeg undrer meg på hvor mange elever som ikke blir 'sett' av sin lærer fordi de vet at de da må gjøre alt arbeidet med det de har 'sett' selv, på bekostning av alt det andre de skal gjøre? Jeg hevdet innledningsvis at det ikke er mulig å bygge kapasitet på en elevtjeneste uten at hele skolen er involvert. Heles skolesamfunnet må vite om hvilke sosialpedagogiske tiltak som finnes for å kunne vise elevene til tiltakene. Det hjelper ikke hvor gode tiltakene er om elevene ikke finner de, eller om lærere ikke har sett at eleven har et problem.

Hva skjer videre med elevene som har søkt permisjon? Dette er jo nå den største frafallskategorien hos oss. Jeg vet etter samtaler med OT og NAV som holder til her på skolen, at mange av disse ikke kommer tilbake til ordinær skolegang. Jeg har ikke konkrete tall på det, men mange blir gjengangere i NAV systemet. Noen av disse havner opp i alternative skoleløp hvor de er litt på en skolerelatert base, litt i praksis og litt i jobb. De som følger opp disse ungdommene, signaliserer at de nå får så mange i denne kategorien at de ikke har kapasitet til å følge de opp. Dette er gjerne psykiske vansker/sykdommer som gjør at ungdommene ikke er i stand til å følge ordinære skoleløp, eller ordinær jobb. Hva kan gjøres her? Og hvem skal gjøre dette? Det er satt i gang en 'tenketank' med initiativ fra OT her på skolen og NAV, så får vi se hva fremtiden bringer.

Avslutningsvis vil jeg si at gevinsten av samlokalisering med andre yrkesgrupper som jobber med de samme elevene, for å nå det samme målet om at de skal klare å fullføre en utdanning, – er noe av det viktigste for å kunne jobbe helhetlig. Alternativet er å jobbe på bestilling der man fyller ut skjema som så skal sendes til neste, for så å behandles, og så sendes i retur med anbefalinger, og gjerne med eleven med frem og tilbake, og av og til frem og tilbake flere ganger. Jeg har ikke noe imot dokumentasjon, men dette er sekvensielt samarbeid som tar tid, og partene har ikke så god kjennskap til hverandre som de kunne hatt om de holdt til på samme sted. Hjelpen til elevene blir kanskje ikke målrettet nok, den tar lengre tid å få på plass, og samme arbeid gjøres av og til flere ganger når den ene ikke vet hva den andre har gjort. Uten samlokalisering mangler vi de transdisiplinære problemløsningsstrategiene vi kunne fått til om vi var samlet på ett sted (Nenseth et al., 2010). Dette er en av de tingene vi nå ser går raskere når NAV-veilederne har kontor på skolen. Kunnskapen vår om NAV, og kunnskapen til NAV om skolen har blitt mye bedre og gjør at vi ikke gjør dobbeltarbeid. Vi handler sammen, og samtidig rundt den samme eleven, og finner til og med nye løsninger vi ikke hadde tenkt på før.

### **6.3 Konklusjon**

Elevtjenesten på Borgund VGS har vært igjennom en kapasitetsbyggende prosess som har resultert i et mangfold av sosialpedagogiske tiltak. Tiltakene har møtt den utvalgte målgruppa på en slik måte at frafallet på skolen er markant redusert. Tverrfaglig samarbeid og samlokalisering med andre yrkesgrupper enn de som tradisjonelt finnes på en skole, er et av suksesskriteriene.

## Litteratur

- Amdam, R. (2005). *Samfunnsplanlegging som handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Amdam, R. (2011). Kommuneplanleggingas institusjonelle legitimitet. I U. (. Higdem, *Plan, region og politikk*. Oslo: Forlag 1.
- Amdam, R. (2016). Legitimt leiarskap. *Stat og Styring*, 4/2016/26. årgang, ss. 40-43.
- Bakken, A. (. (2016). *Ungdata 2016 - Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA Rapport 8/16.
- Borgund VGS. (2016, November 11). *Om skolen*. Hentet 11. November 2016 fra Borgund.vgs.no: <http://borgund.vgs.no/Borgund-VGS/Om-skolen>
- Brudeseth, B. (2013, September 10). Rusplan klar for videregående skular i Møre og Romsdal. Hentet 13. September 2016 fra mrfylke.no: <http://mrfylke.no/Nyheiter/Felles-rusplan-for-VGS?src=rss>
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy, rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall, rapport nr. STF50 A07023*. Trondheim: Tapir Uttrykk.
- Børnes, C., & Hognestad, M. (2009, Juni 29). Kvaliteten på rådgivingen, Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere. Hentet 2. Oktober 2016 fra Udir.no:[http://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/anbefalt\\_formell\\_kompetanse\\_og\\_veiledende\\_kompetansekriterier\\_brev.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf)
- Denscombe, M. (2010). *Ground rules for social research - guidelines for good practice*. New York: Open University Press.
- Dæhlen, M. (2016). Dårlige odds - barnevernsbarn i videregående opplæring. I K. Reegård, & J. Rogstad, *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring* (ss. 112-124). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eielsen, G., Kirkebøen, L. J., Leuven, E., Rønning, M., & Raaum, O. (2013). *Effektevaluering av intensivopplæringen i Overgangsprosjektet, Ny GIV - første delrapport*. Oslo: SSB.
- Ekeland, T.-J. (2007). Kommunikasjon som helseressurs. I T.-J. Ekeland, & K. (. Heggen, *Meistring og myndiggjering: reform eller retorikk?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertesvåg, F. (2015, Januar 1). Brukte 726 mill. på å stoppe frafall - elever dropper ut som før. Hentet 15. Oktober 2015 fra vg.no: [www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/brukte-726-mill-paa-aa-stoppe-fracfall-elever-dropper-ut-som-foer/a/23364373/](http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/brukte-726-mill-paa-aa-stoppe-fracfall-elever-dropper-ut-som-foer/a/23364373/)
- Flem, S. S. (2016, August 23). Disse to NAV-veilederne har fast kontor på Borgund vgs. Hentet 24. august 2016 fra Smp.no: <http://www.smp.no/nyheter/2016/08/23/Disse-to-NAV-veilederne-har-fast-kontor-p%C3%A5-Borgund-vgs-13227135.ece>

- Folkehelseinstituttet. (2016, Oktober 13.). Statistikk fra Reseptregisteret. Hentet 13. Oktober 2016 fra Reseptregisteret: <http://reseptregisteret.no/Prevalens.aspx>
- Frøyland, L. R., Hansen, M., Sletten, M. A., Torgersen, L., & Soest, T. V. (2010). *Uskyldig morro? Pengespill og dataspill blant norske ungdommer*. Oslo: NOVA Rapport 18/2010.
- Giske, T. (2016, April 15). Nei til avskilting av lærere. Hentet 15. Septmber 2016 fra dagbladet.no: [http://www.dagbladet.no/2016/04/15/kultur/debatt/meninger/kronikk/trond\\_giske/43874745/](http://www.dagbladet.no/2016/04/15/kultur/debatt/meninger/kronikk/trond_giske/43874745/)
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1995). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press
- Healey, P. (2003). *Planning Theory, Collaborative planning in perspective*. London: SAGE publications.
- Healey, P., Madanapour, & Magalhaes. (1999). Institutional capacity-building, urban planning and urban regeneration projects. *Journal of the Finnish Society for Future Studies, No 3*.
- Hellevik, O. (2011). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2010). Fra bekymring til handling - en veileder om tidlig intervensjon på rusområdet. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2016, Oktober 13). Spillavhengighet. Hentet 13. Oktober 2016 fra Helsenorge.no: <https://helsenorge.no/rus-og-avhengighet/spillavhengighet>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein, tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: FAFO, Rapport 2010:3.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2013). *Å se og bli sett, Klasseromsobservasjoner av intensivopplæringen i Ny GIV*. Bodø: Nordlands Forskning (NF-rapport nr. 6/2013).
- Holm, H. E. (2009). Barn med foreldre som ruser seg . *Skolepsykologi nr. 3*, ss. 3-9. Hentet 10. September 2016 fra Borgestadklinikken: <http://borgestadklinikken.no/files/Rusmisbruk-i-et-familieperspektiv1.pdf>
- Hotvedt, S. K., & Aardal, E. B. (2014, August 11). De skulker ikke, de drikker ikke – men de stresser. Hentet 20. August 2016 fra nrk.no: [https://www.nrk.no/norge/unge\\_-prektige\\_-og-stressa-1.11873587](https://www.nrk.no/norge/unge_-prektige_-og-stressa-1.11873587)
- Høgskulen i Volda. (2016). Høgskulen i Volda. Hentet 10. September 2015 fra Studieplan for Samfunnsplanlegging og leing: <https://studietilbud.hivolda.no/nn/program/samfplmgd/studieplan>
- Ibsen, P. (2001, April 28). Curlingforeldre og servicebarn. Hentet 20. Juni 2016 fra bt.no: <http://www.bt.no/btmeninger/kronikk/Curlingforeldre-og-servicebarn-18602b.html>

- Johannessen, L. K. (2015). Elevtjeneste og lærere som støtte i videregående opplæring - en kvantitativ studie av ungdoms opplevelser av støtte fra elevtjeneste og lærere knyttet til psykisk helse og ensomhet i videregående skole. *Masteroppgave i spesialpedagogikk*. Trondheim: NTNU.
- Karlsenutvalget. (2008). Fagopplæring for framtida (NOU 2008:18) . Oslo: Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltningen.
- Korsmo, E. K., & Hulthin, N. (2016, Oktober 6). Statsbudsjettet: – Økt lærertetthet i barnehage og skole burde vært prioritert . Hentet 10. Oktober 2016 fra Utdanningsforbundet.no: <https://www.uddanningsforbundet.no/Hovedmeny/Faglig-adm-stottesystem/Nyheter/Statsbudsjettet--Okt-larertetthet-i-barnehage-og-skole-burde-vart-prioritert/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ...og ingen sto igjen, Tidlig innsats gor livslanf læring. *St. mld. nr. 16 (2006-2007)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). Utdanningslinja. *St. mld. nr. 44*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, Juni 12). Utdanningslinja: Kamp mot frafall er jobb nr. 1. Hentet 15. Juli 2016 fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utdanningslinja-kamp-mot-fracfall-er-jobb/id566373/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010, November 30). Konkrete mål for å bedre gjennomføring. Hentet 30. Oktober 2016 fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/konkrete-mal-for-bedre-gjennomforing/id626615/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, Oktober 29). Regjeringen.no. Hentet 9. Oktober 2016 fra Kunnskapsløftet: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Leiulfsrud, H., & Hvinden, b. (1996). Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I H. Holter, & R. (. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy - Dilemmas of the individual in public services* . New York: Russel Sage Foundation.
- Lovdata. (2002, §9a). Elevane sitt skolemiljø. Hentet 10. april 2016 fra Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Lovdata. (2005, §5-6, Juni 17). Pedagogisk-psykologisk teneste. Hentet 20. Juni 2016 fra lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Lovdata. (2009, §22-2). Retten til nødvendig rådgiving. Hentet 6. Januar 2015 fra Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#KAPITTEL\\_24](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24)

- Lovdata. (2013, §26 og §27, Mai 24). Tobakkskadeloven . Hentet 24. September 2016 fra Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1973-03-09-14?q=tobakkskadeloven#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1973-03-09-14?q=tobakkskadeloven#KAPITTEL_5)
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! - Om å avbryte videregående opplæring før tida - og konsekvenser for overgangen til arbeidslivet. I R. & Rogstad, *De frafalne - om frafall i videregående opplæring* (ss. 22-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Møre og Romsdal Fylkeskommune. (2012). Tidleg innsats når det gjeld. Molde: Møre og Romsdal Fylkeskommune, utdanningsavdelinga.
- NAV. (2016, Oktober 29). *Forsøk med NAV-veiledere i videregående skole*. Hentet 25. August fra NAV.no:<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Samarbeid/For+kommunen/Relatert+informasjon/fors%C3%B8k-med-nav-veiledere-i-videreg%C3%A5ende-skole>
- Nenseth, V., Orderud, G., Thaulow, H., & Vogt, R. D. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning - en kunnskapsstatus*. Oslo: CIENS, rapport 2-2010.
- Ness, O., Reitan, T., Meling, A., Kristiansen, L., Husby, L., & Ekeland, T.-J. (2014). Barns Fornemmelse for brudd - Erfaringer med å vokse opp med skilte foreldre. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, ss. 814-821.
- Norske universiteter og ideelle stiftelser. (2016, Oktober 13.). *Store Norske leksikon*. Hentet fra Store Norske leksikon: <https://snl.no/avhengighet>
- Paulsen, E. J., & Melbye, L. V. (2016). Mindre frafall - Færre elever slutter ved Borgund videregående skole. Kan dette tilskrives et forebyggende tverrfaglig helsetilbud til elevene? *Tidsskrift for helsesøstre*, ss. 30-31.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (. (2016). *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sandvik, P. (2014, Oktober 22). Klar sammenheng mellom psykiske vanskar og frafall i vidaregående. *Sunnmørsposten*, s. 16.
- Scott, W.R. (1995). *Institutions and Organizations*. London: Sage Publications.
- Selznick, P. (1997). *Lederskap*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skjong, M. (2010, Juni 18). Ansetter egen skolevakt. Hentet 23. Juni 2015 fra smp.no: <http://www.smp.no/nyheter/article238272.ece>
- Skjong, M. (2011, juni 28). For lite rusfokus. Ålesund: Sunnmørsposten.



- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager blant ungdom - Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer, En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse. *NOVA Notat 4/2016*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Ekteskap og skillsmisser, 2015*. Hentet 10. Oktober 2015 fra ssb.no: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/ekteskap>
- Stiftelsen Camilla Tafjord. (2012). *Bry Seg - Prisen*. Hentet fra Stiftelsen Camilla Tafjord: Stiftelsen Camilla Tafjord
- Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sølvberg, E. (2004). *Frå Hernes til Clemet - frå plan til marknad?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård, & J. Rogstad, *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring* (ss. 89-111). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Registreringshåndbok - Definisjoner av sentrale statistiske begreper for videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Oktober 21). Læreplaner - kunnskapsløftet. Hentet 22. Oktober fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsspeilet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsutvalet. (2014, Oktober 23). *Utdanningsutvalet*. Hentet 24. Oktober 2016 fra mrfylke.no: <https://mrfylke.no/Politikk/Moeteplan>
- Weber, M. 1971 (1922). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal
- Wilhelmsen, I. (2004). *Sjef i eget liv - en bok om kognitiv terapi*. Stavanger: Hertervig Forlag.

## Vedlegg 1

### Ny Quest 4686992

#### 1) Er det du som rådgiver som hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri
- Annet

Selv om det ikke er du personlig, men f.eks avdelingsleder eller i et møte med flere deltakere som fyller ut dette skjemaet i lag med eleven, så vil jeg vite din mening som rådgiver på de videre spørsmålene. Du i spørsmålet kan da være du som representant for skolen din.

#### 2) Synes du det er vanskelig å finne riktig frafallskode når du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri
- Annet

Med psykiske vansker menes alle typer vansker, eksempelvis skolevegring, angst, spiseforstyrrelser, selvskading m.fl.

#### 3) Om en elev slutter pga psykiske vansker, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

- PS - Personlige årsaker/sykdom
- FR - Stort fravær
- AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt
- Annet

Med Rus menes her alle typer rusmidler, eksempelvis alkohol, tabletter og narkotiske stoffer generelt (legale og illegale).

#### 4) Om en elev slutter pga Rus, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?

- PS - Personlige årsaker/sykdom

AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt

FR - Stort Fravær

Annet

Med familierelatert problematikk, menes problemer i nære relasjoner som medfører vansker av en eller annen art for eleven.

**5) Om en elev slutter pga familierelatert problematikk, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?**

PS - Personlige årsaker/sykdom

AF - Annen årsak/ årsak ikke oppgitt

FR - Stort Fravær

Annet

Med spillavhengighet menes alle typer spill, eksempelvis rollespill på nett, gaming, poker og andre pengespill m.fl.

**6) Om en elev slutter pga Spillavhengighet, hvilken frafallskode benytter du oftest om du hjelper eleven å fylle ut avbruddsskjemaet?**

PS - Personlige årsaker/sykdom

AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt

FR - Stort Fravær

Annet

**7) Ranger ut ifra om du tror eleven hadde villet opplyst om disse frafallsårsakene**

	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri	Annet	
Rus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Psykiske Vansker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Spillavhengighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>
Familierelatert problematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="text"/>

**8) Hvilket kjønn mener du forekommer oftest i disse frafallskodene?**

	Gutter	Jenter	Ca. lik fordeling	Vet ikke
PS- Personlige årsaker/sykdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AF - Annen frafallsårsak/ikke oppgitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FR - Stort Fravær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9) Hvilket kjønn mener du forekommer oftest blant disse årsakene til avbrudd?**

	Gutter	Jenter	Ca. lik fordeling	Vet ikke
Rus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Psykatri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spillavhengighet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familierelatert problematikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10) Skriv gjerne noen ord her om du har innspill, eller meninger om temaet for denne undersøkelsen.**



## Vedlegg 2

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

### **RESULTAT AV MELDEPLIKTTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

*Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern