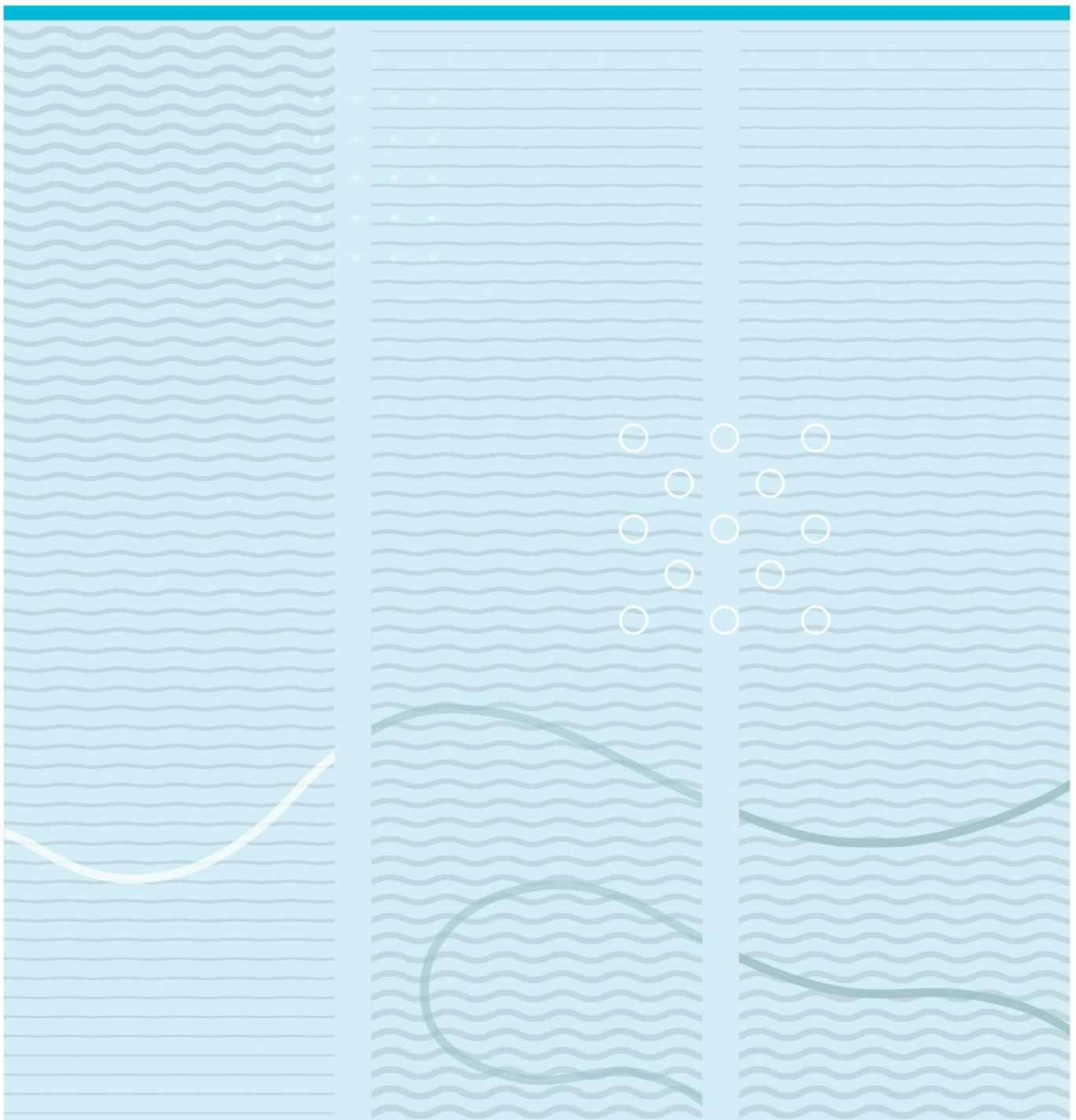


Merethe Mørk

«Alle elever er den foretrukne elev»

Skoleledelsens betydning i arbeidet med forebygging av frafall



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg
<http://www.usn.no>

© 2017 Merethe Mørk

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Det er et nasjonalt mål at alle som er i stand til det skal gjennomføre videregående opplæring. Fortsatt ligger frafallsprosenten på rundt 30%. Høyest er frafallet fra yrkesfaglig studieretning (Statistisk sentralbyrå, 2017). Årsaker til frafall er sammensatt og komplekst. I denne studien rettes fokus mot ledelsens betydning i arbeidet med forebygging av frafall. En videregående skole innen yrkesfaglig studieretning har etablert avdelingsvise tverrfaglige team, som et forebyggende tiltak. Problemstillingen er følgende:

Hvilken betydning har skoleledelsen i en videregående skole i arbeidet med avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall?

Forskningsspørsmålene er rettet inn mot skoleledelsenes oppgaver og refleksjoner i dette arbeidet. Det har blitt gjennomført en kvalitativ undersøkelse med intervjuer av rektor, utviklingsleder og to avdelingsledere.

Studien har tatt utgangspunkt i forskning knyttet til frafall og forebyggende tiltak, blant annet Lillejord et al (2015) og undersøkelse foretatt av Riksrevisjonen (2016). Å jobbe forebyggende og sikre tidlig innsats er belyst med teori av Befring (2012) og Bjørnsrud og Nilsen (2012). Strukturelle forhold, samarbeid og lærende felleskap står sentralt, og her er teori fra Bolman og Deal (2014), Paulsen (2011), Bjørnsrud (2015) og Willumsen (2009) benyttet. Systemperspektivet er belyst med teori fra Senge (1999) og Bø (2012).

Funn fra studien viser at de fire lederne er tett på som ledere på ulike måter. Skolen har etablert et støtteapparat for både elever, lærere og avdelingsledere, med vekt på lokal forankring og kollektiv tilnærming. Samarbeidet er satt i system for å jobbe forebyggende og for å raskt kunne iverksette tiltak ved behov. På den måten bidrar også organiseringen til å kvalitetssikre oppfølgingsarbeidet. De fire skolelederne koordinerer arbeidet på hver sin måte lokalt og sentralt, og i sin rolle som ledere er de opptatt av å være fanebærere av skolens verdier. De tverrfaglige teamene fungerer også som en sentral for utviklingsarbeid, både avdelingsvis og på tvers gjennom et sentralt tverrfaglig team. Jevnlig dialog mellom det tverrfaglige teamet, kontaktlærere og arbeidslag står her sentralt. De fire skolelederne er pådrivere av det tverrfaglige støtteapparatet på hver sin måte. Samtidig viser funn fra studien at det knytter seg både uforutsigbarhet, grenseoppganger og rammer som gjør arbeidet med støttefunksjonene krevende for skolen, spesielt fra rektor sitt ståsted.

Innhold

Sammendrag	3
Forord	7
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema og mål med studien	8
1.2 Problemstilling og avgrensing av oppgaven.....	10
1.3 Struktur i oppgaven	11
2. Teori	12
2.1. Intervensjonsstudier og effekt	12
2.2 Årsaker til fravær og frafall	13
2.3 Oppfølging og inkludering av utsatt ungdom.....	14
2.4 Tidlig innsats	15
2.5 Det biøkologiske systemperspektivet.....	17
2.6 Systemteori og lærende organisasjoner -Peter Senges fem disipliner	18
2.7 Asymmetriske organisasjoner, fagbyråkrati og løst koblede systemer.....	19
2.8 Det strukturelle perspektivet.....	20
2.9 HR perspektivet	22
2.10 Skoleledelse og kollektiv innsats	23
2.11 Tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse	25
3. Vitenskapsteori og forskningsmetode	27
3.1 Samfunnsvitenskap og utdanningsvitenskap	27
3.1.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver	27
3.1.2 Den hermeneutiske sirkel og forskerrollen.....	27
3.1.3 Sosial konstruktivisme.....	28
3.2 Kvalitativ metode	28
3.2.1 Evalueringsforskning	30
3.2.2 Tilnærming til forskningsfeltet og utvalg	30
3.2.3 Semistrukturert intervju	32
3.2.4 Skriveprosessen	32
3.2.5 Forskningsetiske vurderinger.....	33
3.2.6 Reliabilitet og validitet	34
3.2.7 Metode for analyse av intervju	36

3.2.8 Kritisk refleksjon over egen forskning	37
4. Presentasjon av funn.....	39
4.1 Forskningsspørsmål 1: Skoleledelsens oppgaver	40
4.1.1 Funn 1: Tett på som leder - lokal forankring og kollektiv tilnærming	40
4.1.1.1 Rektor og utviklingsleders beskrivelse av sine oppgaver.....	40
4.1.1.2 Avdelingsleder 1 sin beskrivelse.....	42
4.1.1.3 Avdelingsleder 2 sin beskrivelse.....	43
4.1.2 Funn 2: Tverrfaglige team - støtteapparat og samarbeid satt i system	44
4.1.2.1.Rektor og utviklingsleders beskrivelse av sine oppgaver.....	44
4.1.2.2 Avdelingsleder 1 sin beskrivelse.....	47
4.1.2.3 Avdelingsleder 2 sin beskrivelse.....	48
4.1.3. Funn 3: Ledelsen som koordinator og fanebærer av skolens verdier	49
4.1.3.1 Rektor og utviklingsleders beskrivelse av sine oppgaver.....	49
4.1.3.2 Avdelingsleder 1 sin beskrivelse.....	52
4.1.3.3 Avdelingsleder 2 sin beskrivelse.....	53
4.2 Forskningsspørsmål 2: Skoleledelsens refleksjoner.....	54
4.2.1 Funn 4: Tverrfaglig team - et system for kvalitetssikring.	54
4.2.1.1 Rektors og utviklingsleders refleksjoner	54
4.2.1.2 Refleksjoner til avdelingsleder 1	55
4.2.1.3 Refleksjoner til avdelingsleder 2.....	56
4.2.2 Funn 5: Tverrfaglig team - en sentral for utviklingsarbeid.....	57
4.2.2.1 Rektor og utviklingsleders refleksjoner	57
4.2.2.2 Refleksjoner til avdelingsleder 1	59
4.2.2.3 Refleksjoner til avdelingsleder 2.....	60
4.2.3 Funn 6: Skolen som pådriver av tverrfaglig støtteapparat	61
4.2.3.1 Rektor og utviklingsleders refleksjoner	61
4.2.3.2 Refleksjoner til Avdelingsleder 1	64
4.2.3.3 Refleksjoner til avdelingsleder 2.....	66
5. Analyse og drøfting av funn fra intervjuene	68
5.1. Analyse og drøfting av skoleledelsens oppgaver	68
5.1.1. Funn 1: Tett på som leder – lokal forankring og kollektiv tilnærming	68
5.1.2 Funn 2: Tverrfaglig team – Støtteapparat og samarbeid satt i system.....	71

5.1.3 Funn 3: Ledelsen som koordinator og fanebærer av skolens verdier	78
5.2 Analyse og drøfting av skoleledelsens refleksjoner	81
5.2.1 Funn 4: Tverrfaglig team – et system for kvalitetssikring.....	81
5.2.2 Funn 5: Tverrfaglig team – en sentral for utviklingsarbeid	83
5.2.3 Funn 6: Skoleledelsen som pådriver av tverrfaglig støtteapparat.....	87
6. Avslutning og konklusjon	91
Referanser	95
Vedlegg.....	98

Forord

Etter å ha jobbet i 15 år på oppdrag for NAV, har drivkraften bak masterstudiet i pedagogikk vært et ønske om å jobbe mer forebyggende, for å i større grad sikre at den enkelte inkluderes i utdanning og arbeidsliv.

Masterstudiet på Høgskolen i Sørøst-Norge har vært rettet inn mot utdanningsledelse. Med bakgrunn i dette har jeg funnet det interessant å få mer kunnskap og innsikt om frafallsforebyggende arbeid i en videregående skole, med fokus på ledelse.

Jeg vil takke rektor ved den videregående skolen, som takket ja til et samarbeid i forbindelse med studien. Både rektor, utviklingsleder og to avdelingsledere stilte opp til intervju, og jeg vil takke så mye for at dere har delt av deres erfaringer og refleksjoner.

Det har vært noen lærerike, krevende og spennende år siden jeg startet opp på masterstudiet i 2012. Jeg vil takke så mye min veileder og professor Halvor Bjørnsrud for et godt samarbeid. Du har gitt meg gode råd og tips underveis i denne studien og har støttet positivt opp under det arbeidet jeg har gjort.

Jeg vil takke min nærmeste familie og gode venner for all oppmuntring og støtte. En spesiell takk til mine kjære døtre, Elise og Marie. Dere har hele tiden vært positive til tiden jeg har brukt på dette, og har også inspirert meg med den innsatsen dere selv har vist som studenter. Takk Elise for at du også tok deg tid til å lese utkastet mot slutten, og at du bidro med gode råd og tips.

En takk går også til min gode kollega, Hilde Stavdal, for at du leste igjennom studien og bidro med nyttige innspill og tilbakemeldinger.

Med bakgrunn i denne studien tar jeg med meg ny kunnskap og et verdifullt innblikk fra praksisfeltet i en videregående skole. Håpet er også at studien kan komme til nytte for andre.

Solbergelva, 26.05.2017

Merethe Mørk

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og mål med studien

Det er et overordnet nasjonalt mål å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Fortsatt er det rundt 30% som ikke fullfører, og frafallet er størst innenfor yrkesfaglig studieretning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det kan være både skolerelaterte forhold og forhold utenfor skolen som er årsak til at elever slutter (Markussen & Seland, 2012). I Riksrevisjonens dokument; *Undersøkelse av oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid* (2016) så framkommer det at oppfølging av ungdom som faller ut av skolen kan bli bedre. Undersøkelsen peker på viktigheten av at det raskt må iverksettes tiltak når den enkelte ungdom står i fare for å falle ut. Videre å sikre at oppfølgingen er helhetlig og koordinert på tvers av instanser. Unge som ikke fullfører videregående opplæring og blir stående utenfor opplæring og arbeid, har økt risiko for varig utestenging fra arbeidslivet (Riksrevisjonen, 2016).

Det er opp igjennom årene forsøkt mange ulike tiltak, for å få flere til å gjennomføre videregående skole. Nasjonal og internasjonal forskning på frafall gir ikke noe entydig svar på hvilke tiltak som er mest effektive. Lillejord et al (2015) har imidlertid gjennom studien; *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*, identifisert noen kjennetegn på implementeringskvalitet. Her vektlegges også at viktigheten av ledelse og lederstøtte i alle faser, og at noen må koordinere det hele. Lillejord et al viser til at ledelsens betydning sjelden nevnes ved implementering av nye frafallsforebyggende tiltak (Lillejord, et al., 2015). Dette er noe jeg har tatt utgangspunkt i ved gjennomføring av denne studien.

Skoleledelsen har ansvar for å sikre at skolen arbeider systematisk for å fremme helse, miljø og tryggheten til elevene, jmfør opplæringsloven § 9a. Dette innebærer blant annet å ha et helhetlig perspektiv på eleven og å se den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen i sammenheng (Forskrift til opplæringsloven, 2006). I St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring*, fremheves viktigheten av tidlig innsats og tidlig inngripen når problemer oppstår, gjennom hele oppvekstløpet. Sett i sammenheng med dette er det i Meld. St. 21(2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skole*, foreslått en lovendring som gir skolen en plikt til å samarbeide med andre instanser ved behov, blant annet kommunale tjenester. Det kan handle om elever med personlige, sosiale og emosjonelle utfordringer knyttet til opplæringen. Selv om det lovfestes så fremheves i denne

sammenheng viktigheten av «kultur for deling og profesjonelt samarbeid»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54).

Selv har jeg lang erfaring med å jobbe på oppdrag for NAV, i regi av både kommunal og privat virksomhet. Målgruppen har blant annet vært ungdom i aldersgruppen 18-25 år, som har stått uten tilbud om skole, arbeid eller læreplass. I roller som veileder, kursholder og avdelingsleder, har tverrfaglig samarbeid stått sentralt. utfordringene i målgruppen har stilt krav til tett oppfølging, koordinert innsats og helhetlig tilnærming. Tverrfaglig samarbeid har vært nødvendig for å sikre helhetlig hjelp og støtte. I det tverrfaglige samarbeidet har jeg også møtt på utfordringer, der grenseoppgangene i noen tilfeller har vært uklare. Da har det vært viktig med avklaringer i forhold til ansvar og forventninger. Dette ble spesielt sentralt i min rolle som leder, med ansvar for veiledere som utførte oppdrag for NAV.

Mitt engasjement inn i denne studien er knyttet til et ønske om at alle ungdommer skal få mulighet til å bli inkludert i arbeids- og samfunnsniv, ut i fra sine forutsetninger og ståsted. I denne sammenheng finner jeg det forebyggende arbeidet som kan gjøres når eleven fortsatt er i skolen spesielt interessant. Her står også tverrfaglig samarbeid sentralt.

Denne studien handler om et tiltak som en videregående skole har iverksatt for å forebygge frafall. Dette er en skole innenfor yrkesfaglig studieretning med over 1000 elever fordelt på 8 avdelinger, hvorav en er avdeling for voksenopplæring. Resultater fra denne skolen viser at de fleste avbrudd er begrunnet med «personlig årsak/sykdom», «lav skolemotivasjon» og «annen årsak/ikke oppgitt». På tross av dette finner jeg på skolens hjemmeside og i fylkeskommunens plandokumenter at skolen utmerker seg ved at den gjennom kollektiv innsats, kan vise til høy skår på trivsel og motivasjon blant elevene. Skolen har over flere år jobbet med å bygge opp støttefunksjoner, som er organisert i avdelingsvise tverrfaglige team. Fra å ha en overordnet sentral tverrfaglig gruppe ved skolen, så endret de dette for noen år tilbake ved å etablere tverrfaglige team i hver avdeling. Teamene ledes av avdelingsleder på de ulike avdelingene.

Jeg kontaktet skolen på bakgrunn av et tips jeg fikk, og etter skriftlig henvendelse og møter med skolen, valgte skolen å takke ja til et samarbeid. Rektor og utviklingsleder fortalt at avdelingslederne på skolen praktiserer ledelse av de tverrfaglige teamene noe ulikt. Noen avdelingsledere kjenner elevene godt, mens andre har mindre oversikt. Noen holder faste

møter med alle involverte parter med jevne mellomrom. Andre holder faste møter, men henter inn eksterne ressurser etter behov. Spørsmålet skolen stiller seg er hvor stor autonomi det skal være på dette fra avdeling til avdeling. Rektor og utviklingsleder ytret ønske om å belyse praksisen og erfaringer knyttet til gjennomføring av de tverrfaglige teamene, gjennom min studie. På denne måten fungerer også masteroppgaven som et ledd i evaluering av dette arbeidet ved skolen.

1.2 Problemstilling og avgrensning av oppgaven

Studien har følgende problemstilling:

Hvilken betydning har skoleledelsen i en videregående skole i arbeidet med avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall?

Studien har satt fokus på hvilke oppgaver og roller skoleledelsen har i dette arbeidet. I studien defineres *skoleledelsen* som samlebetegnelse for rektor, utviklingsleder og to avdelingsledere. Avdelingslederne er gitt frihet til å finne en best mulig struktur for organisering, ut i fra de ressursene som er stilt til rådighet. Dette på bakgrunn av noen overordnede forventninger initiert av rektor og utviklingsleder. I tillegg til de avdelingsvise teamene så har skolen også etablert et sentralt tverrfaglig team. Sistnevnte team vil bli omtalt i studien, men vil ikke være i hovedfokus. Siden studien er et ledd i en evaluering av de avdelingsvise tverrfaglige teamene, har jeg vært opptatt av å vite mer om skoleledelsens oppgaver, og hvilke tanker og refleksjoner skoleledelsen har i dette arbeidet.

Problemstillingen vil bli belyst med følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke oppgaver har skoleledelsen i arbeidet med avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall?
2. Hva tenker skoleledelsen om organiseringen og gjennomføringen av avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall?

I studien vil analyse og drøfting følge forskningsspørsmålene.

1.3 Struktur i oppgaven

I kapittel 1 er det gjort rede for bakgrunn og mål med studien, med presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 presenteres teori som omhandler forebygging av frafall, årsaker til frafall, kjennetegn på tiltak som har vist positiv effekt og hvordan skolen kan danne et lag rundt læreren i det forebyggende arbeidet. Siden studien omhandler ledelse har jeg valgt å benytte et systemteoretisk perspektiv og hva som kjennetegner lærende organisasjoner. HR perspektivet og det strukturelle perspektivet er lagt til grunn for å beskrive organiseringen og strukturen rundt de tverrfaglige teamene. Ut i fra disse perspektivene blir skolen blant annet omtalt som fagbyråkrati innenfor en horisontal styringsstruktur, og som en asymmetrisk organisasjon med løst koblede systemer. Det bioøkologiske systemperspektivet er tatt med for å se eleven i sammenheng med det tverrfaglige støtteapparatet. I en lærende organisasjon står systemperspektivet sentralt, og herunder blant annet gruppelæring og praksisfellesskap. I studien beskrives hvordan teamene samarbeider med kontaktlærere og arbeidslaget. I den forbindelse er det valgt teori om praksisfellesskap, verdibasert ledelse og læringsfremmende ledelse. Tverrfaglig samarbeid vil bli belyst med teori på området, der også nettverksledelse og ulike lederstiler blir omtalt i samarbeidet. I og med at masteroppgaven fungerer som et ledd i evaluering av skolens ordning med tverrfaglige team, er det benyttet teori om evalueringsforskning.

I kapittel 3 blir det gjort rede for vitenskapsteori, teoretiske perspektiver og metoder som er benyttet for å komme fram til svar på problemstillingen. Det er lagt til grunn en hermeneutisk tilnærming og et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Det er satt fokus på forskerrollen, og spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og etikk. Kritik av egen studie vil bli presentert i dette kapitlet.

I kapittel 4 presenteres empiri fra intervjuer med rektor, utviklingsleder og to avdelingsledere. De to avdelingslederne blir omtalt som avdelingsleder 1 og avdelingsleder 2. Empirien er strukturert i kapitler kategorisert etter studiens seks hovedfunn.

Kapittel 5 består av analyse og drøfting av empirien med utgangspunkt i de seks hovedfunnene.

Kapittel 6 oppsummerer studien med avslutning og konklusjon.

2. Teori

2.1. Intervensjonsstudier og effekt

Kunnskapssenter for utdanning har utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over frafall i videregående opplæring (Lillejord, et al., 2015). Målet med studien var å identifisere intervensjonsstudier, både nasjonalt og internasjonalt, som har vist dokumentert effekt på forebygging av frafall. Studien viser at det er ingen tiltak som skiller seg vesentlig ut, men de fant blant annet tre sentrale kategorier som er av betydning i det frafallsforebyggende arbeidet. Den første kategorien er tiltak rettet mot oppmøte og atferd. Dette handler om å etablere og opprettholde relasjoner mellom partene som har ansvar for eleven, der tiltaket bidrar til å utvikle et styrkende, beskyttende, faglig og sosialt lag rundt eleven. Den andre kategorien er tiltak i form av veiledning. Her vises det til et eksempel der eldre elever får systematisk opplæring og veiledning slik at de kan fungere som faddere for yngre elever. Det er også andre som har brukt privat organisasjon som stiller opp med veiledning og støtte til elever og familier. Nøkkelfaktoren er relasjoner preget av tillit. Den tredje kategorien er kurs som forbereder eleven på neste steg i utdanning, med hensikt å gi eleven innblikk og framtidsperspektiv som kan fungere som støtte og inspirasjon. Felles for de tre kategoriene er at de omtales, ifølge forskerne, som et komplekst problem og må angripes systematisk. At skolen står samlet bak ønsket om at eleven skal lykkes, og at dette vises overfor eleven gjennom ord og handling, blir fremhevet.

Kunnskapsoversikten viser også til at det er identifisert fem forutsetninger for å lykkes med tiltak, og som har betydning for implementeringskvaliteten. Forutsetningene er:

1. Vellykkede tiltak tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner.
2. Tiltak som lykkes har klart å etablere sammenheng mellom nivåene, for eksempel samarbeid mellom skole og kommune.
3. Tiltak som har effekt har bred tilslutning blant alle som deltar i tiltaket.
4. Preventiv innsats har effekt, det vil si at man griper inn tidlig, før problemet har fått utviklet seg.
5. Vellykkede tiltak er systematiske både i planlegging, gjennomføring og evaluering (Lillejord, et al., 2015, s. 52).

Studien viser at hvordan man planlegger, iverksetter og følger opp tiltak er like viktig som *hva* man gjør. Lav implementeringskvalitet kan være årsak til at et tiltak har hatt mindre eller ingen effekt på frafall (Lillejord, et al., 2015).

Lillejord et al (2015) skriver at de ikke har funnet studier som spesifikt har sett på ledelsens betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Dette gjelder både skoleledelse og skoleeier. Det som imidlertid understrekes i studien er viktigheten av ledelse og lederstøtte i alle faser av gjennomføringen;

«[...] det lederen gir oppmerksomhet, oppfattes av andre som betydningsfullt. [...] Hvis ledelsen i denne fasen trekker seg tilbake kan det skje ikke-intenderte forandringer i tiltaket som forstyrrer effekten det er forventet å skulle ha. [...] Om man vil at tiltak skal lykkes, nytter det ikke å delegere ansvar til dyktige medarbeidere og tro at det er tilstrekkelig for et godt resultat. Noen må koordinere det hele» (Lillejord, et al., 2015, s. 61).

2.2 Årsaker til fravær og frafall

Undersøkelser viser at jo høyere grunnskolepoeng elevene har, og jo høyere utdanning foreldrene har, jo flere fullfører videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2017).

Lillejord et al (2015) skriver at årsaker til frafall er sammensatte der ulike faktorer virker inn på hverandre. Risikofaktorer i forhold til fravær kan være karakterer, foreldre med lav utdanning, sosioøkonomisk status, etnisitet og helsemessige utfordringer. Vogt (2017) skriver i artikkelen i Tidsskrift for samfunnsforskning (1/17), *Vår utålmodighet med ungdom*, at en faktor spesielt for elever på yrkesfag er også mangel på læreplasser som virker inn. Vogt refererer til forskjellen mellom studieforbereidende og yrkesfag, der de yrkesfaglige studieretningene har en innebygd «strukturell hindring» etter andre året, der elevene er avhengig av å få lærekontrakt. Vogt mener at Norge er for utålmodige med ungdom når det gjelder forventningen om at alle elever skal fullføre etter fem år. Han viser til tall fra OECD som viser at flertallet av de som fullfører fag- og svenneprøver hvert år er over 21 år, og fullfører *etter* normert tid.

Havik har skrevet et kapittel i en bok; *Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring* (Havik, 2015). Her skriver hun at fravær kan handle om blant annet sykdom, manglende motivasjon, besøk til hjemlandet, ferier, trøtthet, stress, mobbing, angst eller frykt for noe eller noen på skolen. Skolevegring kan blant annet kjennetegnes ved at elevene er introverte og har et ubehag og motvilje mot å gå på skolen. Havik poengterer at det er viktig at personalet og ledelsen i skolen har kompetanse på skolevegring og sammensatte årsaker til fravær. I boken viser Havik til sin forskning der det viser seg at foreldre opplever at skolen ikke har nok kompetanse når det gjelder elever som eksempelvis vegrer seg for skolen. Videre at foreldrene opplever at den koordinerte tilnærmingen som støtter elever i risikozonen, er

mangelfull. Det er behov for mer generell kompetanse på forebygging, eksempelvis kompetanse i klasseledelse og på hvilken betydning dette kan ha for sosial og faglig utvikling og for skolevegring generelt, skriver Havik. Videre at det er gode relasjoner mellom lærer-elev og mellom medelever (Havik, 2015). Bjørnsrud og Nilsen skriver i boken *Tidlig innsats i en kultur for læring* (2012) at klasseledelse er viktig for elevens læring og inkludering. Dette handler blant annet om å planlegge læreprosessene nøye og å være i forkant av problemer som kan oppstå.

2.3 Oppfølging og inkludering av utsatt ungdom

Gjennom prosjektet Ny GIV og Oppfølgingsprosjektet i videregående skole, har fylkeskommunene med de videregående skolene og oppfølgingstjenesten (OT) innledet et tettere samarbeid med NAV i det frafallsforebyggende arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2016). I NOVA rapport 2015/1 (2015) *Oppfølgingsprosjektet i NY GIV. Sluttrapport fra en kartleggingsstudie*, har NOVA evaluert Ny GIV og Oppfølgingsprosjektet. Et av funnene er økt bevissthet om viktigheten av helhetlig og samordnet tilnærming i arbeidet for å få flere til å gjennomføre videregående opplæring (Sletten, Bakken, & Andersen, 2015).

I AFI Rapport 2016:01 (2016) *Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV* (Frøyland, Maximova-Mentzoni, & Fossetøl, 2016) vises at grensene for ansvaret til NAV og den videregående skolen noen ganger kan være vanskelig å trekke. Forskerne mener at bedre tilrettelegging og skoleintern oppfølging vil kunne ha positiv effekt i forhold til frafall. De fremhever at skolene og NAV hver for seg eller i fellesskap bør bli bedre på å etablere tilpassede praksiser med tilstrekkelig oppfølging av den enkelte elev (Frøyland, Maximova-Mentzoni, & Fossetøl, 2016).

I NOU- utredningen 2015:2 (2015) *Å høre til, virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* vektlegger utvalget at den fremtidige innsatsen bør rettes mot bedre involvering og samarbeid med elever og foreldre. Det fremheves også en tydeligere ansvarliggjøring av skoleeieren og skolen, og økt kapasitet og kompetanse til å arbeide langsiktig og systematisk med skolemiljøet. Et styrket støttesystem med tydelig ansvars- og oppgavefordeling er også anbefalt i det videre arbeidet (NOU 2015:2, 2015).

Undersøkelser viser at kun en av tre ungdommer gikk videre til læreplass i perioden 2009-2014 (Riksrevisjonen, 2016). Forskere fra FAFO har sett nærmere på de elever som har benyttet seg av vg3, som et alternativ til læreplass. Undersøkelsen viste at elever med mest fravær og lavest karakterer ofte ikke deltar i tilbudet (Aspøy & Nyen, 2015). Forskning fra

NOVA viser at det er et potensial for at skolene i større grad tar en pådriverrolle for en mer aktiv bruk av alternative opplæringsløp i det frafallsforebyggende arbeidet (Sletten, Bakken, & Andersen, 2015).

I undersøkelse foretatt av Riksrevisjonen; *Undersøkelse av oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid* (2016), viser det seg at det stor variasjon i kvaliteten på oppfølging av ungdom som har avbrutt videregående skole. Et fåtall av disse ungdommene var i tiltak som inkluderte læreplanmål, og samarbeidet mellom ulike aktører om en helhetlig oppfølging av ungdommene fungerte heller ikke godt nok. I rapporten fra undersøkelsen viser statsråden i Kunnskapsdepartementet til at flere av punktene som Riksrevisjonen påpeker blir ivaretatt gjennom blant annet ”Program for bedre gjennomføring”. Dette innebærer blant annet fylkeskommunale kvalitetsnettverk som skal samarbeide og utveksle erfaringer på tvers i forhold til tiltak som prøves ut. Tiltakene som iverksettes skal være tydelig forankret både på fylkes- og skolenivå, og det arbeides videre med blant annet å systematisere samarbeidet med kommunens ulike velferdstjenester. Statsråden svarer at et mål er å unngå at ungdom blir gående passive og at det raskt iverksettes tiltak. Departementene vil stimulere til at OT og NAV forsterker sitt samarbeid med ulike kommunale/fylkeskommunale instanser. Dette er PP tjeneste, barnevernet, rusomsorgen, og helsevesenet for å sikre en helhetlig oppfølging av ungdommene. Undersøkelsen til Riksrevisjonen (2016) viste at det var uklart hos NAV og OT hvem som skal ta koordineringsansvaret når flere instanser er involvert. Her fremhever departementet viktigheten av at koordineringsansvaret er avklart når flere aktører og tjenester er involvert. Arbeids- og sosialministeren mener det er viktig å unngå at ungdom gjøres til brukere av NAV. Det bør være fokus på tilpasset opplæring og at arbeidsmarkedstiltak kan gjennomføres i samarbeid med fylkeskommunen som del av et helhetlig kompetanseløp.

2.4 Tidlig innsats

Tidlig innsats og tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven §1-3. Der står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten. Bjørnsrud & Nilsen (2012) skriver at tidlig innsats dreier seg om å støtte alle barn og unge i deres læringsutvikling. Det er noe som angår både ordinær opplæring og spesialundervisning og kan omfatte både systemrettede og individrettede strategier.

I prinsippene for opplæring i Kunnskapsløftet, fremheves samarbeid med andre offentlige instanser, med ansvar for barn og unges læring, utvikling og oppvekstmiljø, som en sentral oppgave for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I følge St.meld. nr.16 (2006-2007), *...og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring*, kan det være utfordringer med å få dette samarbeidet til å fungere godt. De hemmende kreftene kan være at fagpersoner har for lite kunnskap om hverandre, det kan handle om ubalanse i maktforhold, ulik problemforståelse, uklar rolle- og ansvarsdeling og manglende samarbeidskompetanse. Manglende samarbeid kan medføre at læreren og skolen bruker uforholdsmessig mye tid på problemløsning innenfor en skoledag, uten å besitte nødvendige verktøy eller kompetanse. Dette kan igjen føre til at læreren får mindre tid til læringsarbeidet med elevene. Derimot kan helhetlig innsats og samarbeid fremmes når målene er klare og realistiske, roller og ansvar er klart definert. Videre fremheves viktigheten av at det er forpliktelse og involvering fra personalgruppa, og et sterkt lederskap (Kunnskapsdepartementet, 2007). Bjørnsrud (2012) skriver i denne sammenheng at læreren står i en spesiell posisjon i arbeidet med tidlig innsats, ettersom det er læreren som skal lede elevenes læreprosesser.

Tidlig innsats som forebygging kan handle om å dreie fokus mot å styrke den enkeltes rammer og vilkår for læring og utvikling (Befring, 2012). Det handler om å demme opp for risiko og å komme problemene i forkjøpet. Befring skriver om fire sentrale former for forebyggende tiltak. Det første er «allmennforebyggende tiltak» som kan være tiltak mot mobbing, og regler og restriksjoner mot rusmidler blant annet. Det andre er «probleminnsikt forebygging» som kan være å oppdage og forstå signaler om risikoatferd og sette inn innsats mot dette, med støtte til de unge. Disse to kan være gjensidig utfyllende og forsterkende. Videre er en tredje innsats «beskyttende tiltak», også kalt «vernetiltak», for å dempe og hindre risiko på andre livsarenaer. Dette kan innebære å sette inn tiltak gjennom opplysningsarbeid, eller tiltak som lager et støttende nettverk rundt den enkelte ungdom. En fjerde innsats er lærings- og stimulerings tiltak for å utvikle den enkeltes evne til å ta vare på seg selv og bli motstandsdyktig. Her vektlegges sosial læring i sammenheng med positive læringsopplevelser som fremmer mestring, identitet, selvtillit, trygghet og trivsel. Befring (2012) poengterer også viktigheten av et forpliktende samarbeid på tvers av ulike sektorer og fagfelt, for å sikre samlet innsats og dempe risikoforhold på de unges livsarenaer.

2.5 Det bioøkologiske systemperspektivet

Bronfenbrenner har utviklet det bioøkologiske systemperspektivet, der han er opptatt av helheten og sammenhengen i barn og unges oppvekst og utvikling. Miljøet påvirker atferd og han definerer utviklingsøkologi som en gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det (Bø, 2012). Miljøet beskrives som et sett av sirkler som ligger i lag utenpå hverandre, sortert etter mikro, meso, ekso og makronivå. Mikrosystemet inneholder alle de primære sosialiseringarenaer med familien som den viktigste. Det er de arenaer der en møter ansikt til ansikt, blant annet på skolen eller andre arenaer. Mesosystemet omfatter den kontakt, forbindelse og overlapping som finnes mellom mikrosystemene. Mesosystemer skapes blant annet i overgang fra familien til skolen. Eksosystemene innebærer systemer som barn og unge ikke er i direkte kontakt med, men som kan ha innvirkning gjennom personer de er i kontakt med. Eksempler på dette kan være foreldres arbeidssted, skolen og kommunen. Makrosystemet er den fjerde og ytterste sirkelen og innbefatter blant annet politiske, økonomiske, religiøse og ideologiske systemer. Modellen til Bronfenbrenner gir grunnlag for å analysere hvilke systemer barn og unge inngår i og hvordan de samvirker og påvirker hverandre, både direkte og indirekte. Når det gjelder kvalitative egenskaper ved et nettverk, viser Bø til viktigheten av både sterke og svake bånd. Svake bånd kan åpne opp for omverdenen og kan fungere som stier til praktisk hjelp. Med tanke på at de unge skal ut i et mangfoldig og komplisert samfunn, kan en oppvekst være preget av holdninger og erfaringer som har vært begrenset i forhold til påvirkning utenfra det miljøet en har tilhørt. Bø skriver at det derfor er viktig at det finnes aktører, gjerne i ytterkant av barns kontaktnett, som gir adgang til andres nettverk som er vesentlig å ha kontakt med.

Et åpent systemperspektiv viser at familien er en del av en kultur, et miljø og et samfunn med innvirkning på familien og dets medlemmer. Med dette perspektivet er det krefter som både fremmer og hemmer utvikling. Til hjelp i dette arbeidet er det et formelt hjelpeapparat som bistår når det er behov for hjelp inn mot familier, barn og unge. Samtidig fremheves det sosiale uformelle nettverket som en viktig buffer og sikkerhetsnett. Forskning viser at barns livsdyktighet er avhengig av den omsorg og støtte de får fra sitt uformelle nettverk. Undersøkelser peker også på at det er det uformelle nettverket som folk ønsker hjelp hos og ikke ekspertene i hjelpeapparatet (Bø, 2012).

2.6 Systemteori og lærende organisasjoner -Peter Senges fem disipliner

Senge (1999) skriver i boken *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, om fem disipliner som kjennetegn på en lærende organisasjon. Dette er; personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning. I følge Senge kjennetegnes lærende organisasjoner av ledere som er opptatt av å tydeliggjøre hensikt og systemstrukturer. *Personlig mestring* betyr at man har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Det innebærer at man kontinuerlig kartlegger og utdyper sin personlige visjon i sin egen livslange læring. En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn organisasjonen sine medlemmer, og det er her energi og entusiasme hentes, skriver Senge. *Mentale modeller* er antakelser eller tankebilder som påvirker hvordan vi oppfatter verden og handler. Disiplinen mentale modeller handler om å undersøke egne mentale bilder, der de gjennom lærende samtaler med andre blir gjenstand for gransking og påvirkning fra andre. Institusjonell læring handler om å endre de felles mentale modeller man har av sin organisasjon. *Å skape felles visjoner* handler om å skape et felles bilde av den organisasjonen en ønsker seg. Å sette framtidig mål, verdier og visjon som hele organisasjonen slutter opp om. For å lykkes med dette handler det om å omsette individuell visjon til felles visjon. Dette omfatter evnen til å avdekke de felles bildene av fremtiden, som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse. *Gruppelæring* handler om dialog og gruppedlemmenes evne til å sette til side tidligere overbevisninger, der de engasjerer seg for å tenke i felleskap. *Systemtenkning* er den femte disiplinen, og det er helt vesentlig at de fem disipliner utvikles parallelt, skriver Senge. En systemmessig orientering handler om å se helheten framfor enkeltdeler, og at disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre. Helheten og summen blir større enn enkeltdelene (Senge, 1999).

Et medlem i en organisasjon er selv en del av systemet, og det kan være vanskelig å oppdage innbyrdes sammenhenger. I en lærende organisasjon handler det om å endre tenkesett, ifølge Senge (1999). Gjennom læring skaper vi oss selv, og blir i stand til å gjøre noe vi ikke var i stand til tidligere. Et grunnleggende trekk ved menneskelige systemer er at årsak og virkning ikke ligger nær hverandre i tid og rom. Med «virkning» mener Senge de åpenbare symptomene som viser at det finnes problemer; eksempelvis arbeidsløshet og narkotikamisbruk. Med «årsak» mener han den samhandlingen i det underliggende systemet som er mest ansvarlig for å skape symptomer og som kunne føre til varige forbedringer hvis det ble oppdaget.

Senge (1999) skriver at små forandringer kan gi store resultater, og at de mest virkningsfulle ofte er de minst iøyenfallende. Innenfor systemtenkningen omtales «vektstangprinsippet», det vil si makt eller kraft til å oppnå større resultater med et minimum av innsats. Å løse et vanskelig problem kan derfor ofte være et spørsmål om å oppdage hvor det viktigste inngrepspunktet ligger. For å finne dette punktet mener Senge at en må vende blikket mot underliggende strukturer fremfor enkelthendelser. «Systemstruktur» handler blant annet om relasjonelle forhold som påvirker atferd over tid. Effektive inngrep vil dreie seg om å svekke de symptomatiske løsningene og/eller å forsterke de fundamentale. Senge poengterer viktigheten av å gi det sistnevnte tid til å komme til syne. Videre vektlegges betydningen av innsikt om at menneskets problemer og deres håp om forbedring, er uløselig knyttet til hvordan de tenker. Forandring av strukturer kan skape nye atferdsmønstre, hevder Senge.

2.7 Asymmetriske organisasjoner, fagbyråkrati og løst koblede systemer

Bolman og Deal (2014) skriver om *fagbyråkratiet*, som kan være en skole med en flat desentralisert styringsstruktur. Fagbyråkratiet består av et stort antall høyt utdannede fagfolk som står for kjerneaktiviteten. Styringen er basert på de ansattes faglige skoloring og påvirkning, med stor frihet til å utøve faglig ekspertise slik de selv ønsker. Dette kan gi utfordringer når det gjelder samordning og kontroll av kvalitet og det arbeidet som utøves. Paulsen (2011) omtaler kjernen i skolesystemet som løst koblede enheter, der lærerens klasseromspraksis ofte blir en «privat sfære». Dette kan by på problemer når det kommer til utvikling og innovasjon, og er en lederutfordring i skolen, skriver Paulsen.

Kjennetegn ved et fagbyråkrati er at det reagerer langsomt på endringer i omgivelsene, og at reformer kan gjøre lite inntrykk. Det kan også fungere slik at fagfolkene er i forkant på et spesialområde, men at institusjonen som helhet endrer seg sakte. Fagbyråkratier kan mislykkes når de forsøker å styre den operative kjernen og forlange standardiserte metoder for praksis. Fagfolkene føler seg oftere sterkere knyttet til fagfeltet sitt enn til en bestemt institusjon, hevder Bolman og Deal (2014).

Paulsen (2011) viser til Weick og beskriver fire kjennetegn på løse koblinger. Det første er at komponentene i systemet ikke påvirker hverandre kontinuerlig. Den andre kategorien er inkonsistente relasjoner mellom virkemidler og effekter, det vil si at eksempelvis nye metoder

og endringer kun leder til samme resultat som tidligere i praksisfeltet, i klasserommet. Den tredje kategorien av løse koblinger representeres av at elementene i systemet påvirker hverandre indirekte i stedet for direkte. Det betyr at påvirkningen fra ett organisasjonsnivå til et annet kan skje gjennom ulike former for samspillseffekter. Her kan effekten av skoleledelse være et eksempel, der Paulsen viser til studier som har identifisert signifikante effekter av ledelse på elevenes resultater. Effekten er ikke så stor, men den preges av at relasjonen er av en indirekte karakter. Skoleledere hever elevprestasjoner her hovedsakelig gjennom påvirkning av lærernes holdninger og normer, samt gjennom å øke deres engasjement i læring gjennom profesjonelle fellesskap. Den fjerde kategorien av løse koblinger representeres av at effekter av tiltak manifesteres på et senere tidspunkt, skriver Paulsen. Asymmetriske maktforhold er en av forklaringene på at systemene er løst koblet sammen. Den formelle lederen er ofte mer avhengig av den enkelte lærers fagkunnskap, til å identifisere mulige løsninger og til å si noe om utfordringene til eleven. Asymmetrien innebærer også at det er vanskelig å overvåke, kontrollere og følge opp lærerens arbeid fra det administrative nivået. Den fjerde forklaringen ligger i kulturen i utdanningsorganisasjoner, som består av lærere som profesjonsutøvere. Det kan være at klasserommet ikke blir arenaen der rektor er synlig med mindre det ikke er en spesiell grunn til det. Klasserommet blir et lukket system, skjernet for innsyn, evaluering og intervensjon utenfra. Paulsen (2011) skriver at «korpsånden» blant lærere kan ha som formål å beskytte lærerens autonomi i klasserommet. Dersom skolelederne rekrutteres fra lærerkorpsset, vil også de selv kunne være bærere av deler av dette tankegodset.

2.8 Det strukturelle perspektivet

I det strukturelle perspektivet fremmes effektivitet og yteevne gjennom spesialisering og hensiktsmessig arbeidsdeling. Samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen. Strukturer er mer effektive når de er tilpasset de forhold organisasjonen til enhver tid fungerer under, deriblant målene, skriver Bolman og Deal (2014). To problemer står sentralt når det gjelder strukturell utforming. Det ene er hvordan arbeidet skal fordeles og hvordan de enkeltes innsats skal koordineres etter at ansvaret er fordelt. Samordning av enkeltindividers og gruppers innsats kan gjøres vertikalt gjennom den formelle styringslinjen, eller horisontalt ved hjelp av møter, koordineringsroller eller nettverksstrukturer. Ved sterk vertikal samordning er det klare regler og retningslinjer for hvordan arbeidet skal utføres. I praksis innebærer dette at den enkeltes skjønn er begrenset, og

skal bidra til forutsigbar og ensartet atferd. Standardrutiner kommer imidlertid for kort overfor «svarte svaner», skriver Bolman og Deal. Dette kan være uforutsette situasjoner som prosedyrene ikke er utformet for å håndtere. Horisontal samordning kjennetegnes ved formelle og uformelle møter, der møtестrukturer holder ting sammen, og ofte er de uformelle møtene av stor betydning når det er høyt tempo. Horisontal samordning fungerer best i organisasjoner der oppgavene er komplekse og skal løses i raskt skiftende omgivelser. Stillinger med samordningsansvar hjelper de andre til å jobbe mer samkjørt og fungerer ofte som brobyggere. Det kan være «[...] folk med «diplomatsk status» og ekspertise i å forhandle på tvers av spesialistenes revir» (Bolman & Deal, 2014, s. 84). I følge Bolman og Deal vil den optimale balansen mellom vertikal og horisontal samordning avhenge av hvilke problemer den enkelte organisasjon står overfor. Enkle strukturer egner seg i stabile omgivelser, mens usikre og omskiftelige omgivelser tvinger fram mer komplekse og tilpasningsdyktige strukturer. En dimensjon er også at ansatte med høy utdanning og stor faglig dyktighet trenger og ønsker større autonomi og rom for eget skjønn (Bolman & Deal, 2014).

Strukturelle dilemmaer

For ledere så handler det om å takle strukturelle dilemmaer, ifølge Bolman og Deal (2014). Det ligger en spenning mellom *differensiering kontra integrasjon*, der eksempelvis store komplekse strukturer krever en større grad av horisontal samordning. Det andre er *luker kontra overlapping*; dersom nøkkelfunksjoner og ansvar ikke er klart fordelt, så kan viktige oppgaver bli glemt. Det motsatte er at ansvarsoppgaver overlapper hverandre, noe som kan føre til konflikter, en opplevelse av overtallighet og sløsing med krefter. Et annet spenningsforhold er *underutnyttelse kontra overbelastning*. Det kan være oppgaver som er skjevt fordelt i forhold til arbeidsmengde og tid til rådighet. *Mangel på tydelighet kontra mangel på kreativitet*, er et spenningsforhold der utydelighet på den ene siden i arbeidsoppgaver og ansvar, kan medføre at ansatte utformer roller etter sine egne behov i stedet for etter mål på systemnivå. Det motsatte problemet er at hvis oppgavene blir for overdrevent regelstyrt med instruksjer, så kan risikoen være at man handler kun etter denne måten, og ikke benytter kreativiteten dersom uforutsette situasjoner oppstår. Bolman og Deal viser til skoleverket når de omtaler utfordringen med *for mye autonomi kontra for mye innbyrdes avhengighet*. På den ene siden kan lærere oppleve lite kontakt med andre voksne i arbeidstiden, og føle seg isolert og overlatt til seg selv. På den andre siden kan samordning og

møtevirksomhet gi opplevelse av at man kaster bort mye tid. *For løs kontra for stram organisering*, kan innebære en utfordring med at for løs struktur gir ansatte liten innsikt i hva den andre gjør, og der for stram struktur kan hemme fleksibilitet og at man bruker for mye tid og energi for å tilfredsstille systemet (Bolman & Deal, 2014).

2.9 HR perspektivet

I HR perspektivet er de mellommenneskelige forhold i fokus, der enkeltindividets tilfredshet og organisasjonens effektivitet er avhengig av at disse forholdene innehar kvalitet (Bolman & Deal, 2014). Dette handler blant annet om at organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov. Å finne en riktig tilpasning og balanse mellom den enkelte og systemet er viktig. Dette for at den enkelte skal finne arbeidet meningsfylt og tilfredsstillende, og for at organisasjonen får det den trenger av de menneskelige ressurser som jobber der. I dette perspektivet er det viktig å ha tillit til folk, å gi de ansatte myndighet og å fremme selvstyrte team. Selvstyrte grupper kan ta ansvar for en helhet, med tilstrekkelig uavhengighet, og med kollektivt ansvar for sine resultater. Gruppene møtes regelmessig og fordeler oppgaver, legger tidsplaner og drøfter ulike utfordringer og aktuelle problemstillinger. Selvstendighet, deltakelse og medvirkning vektlegges, og at det legges til rette for teamarbeid og likestilling, skriver Bolman & Deal. I et ledersperspektiv handler motivasjon om at en forstår og responderer på det spekteret av behov folk kommer til jobben sin med. I dette er det flere elementer som står sentralt. Den ene er å *ansette de rette folkene*, og at virksomheten har et bevisst forhold til hvilke holdninger og mellommenneskelige ferdigheter de ser etter. Det andre er å *investere i de ansatte*, som handler om at opplæring og kompetanseheving er viktig for å sikre kvalitet og å yte best mulig service. HR orienterte organisasjoner er opptatt av at opplæring inngår som en del av selve jobben. Den ansatte gis også mulighet til å se hele bildet, og de ser konsekvenser av sine handlinger. «Hvis effektiviteten går ned, svinnet øker, eller et bestemt produkt ikke lenger selger, vet de ansatte hva som er problemet, og kan gjøre noe med det» (Bolman & Deal, 2014, s. 177).

2.10 Skoleledelse og kollektiv innsats

Bjørnsrud skriver i boken *Skolebasert kompetanseutvikling, organisasjonslæring for delingskultur* (2015) at denne formen for kompetanseutvikling handler om å koble læreres og skolelederes erfaring og læring sammen med tilrettelegging av elevenes læring. Målet er at de enda bedre skal tilrettelegge for inkludering av elevene. Dette trekkes også fram som viktig i boken *Tidlig innsats i en kultur for læring* ((2012). Med bakgrunn i et valgt satsingsområde på skole, tilrettelegges det for at det pedagogiske personalet kan dele erfaringer og at dette kommer elevene til gode i undervisningen. Skoleledelsen er sentral i å lede prosesser som både handler om individuelle og kollektive prosesser i skolen. Forskere fra NTNU viser til Hargreaves & Fullan (2012) som sier at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur (Postholm, et al., 2013). Analysen av skoler som har vært med på piloten i skolebasert kompetanseutvikling viser at vellykkethet i stor grad avhenger av rektor og skoleledelsen. Ved å systematisk ha med lærere i slike prosesser ligger muligheten for å i større grad utløse den kunnskapen de allerede har, og at ny forståelse og nye perspektiver kan åpnes i felles refleksjon og dialog. Erfaringer fra denne satsingen viser at samarbeidsgrupper på tvers av fag, var et av tiltakene som skapte størst læringseffekt. Det er også av betydning at slike skoleutviklingsprosjekter har en viss varighet, skriver Postholm et al (2013).

Distribuert ledelsespraksis handler blant annet om å etablere team og samarbeidsgrupper der alle bidrar aktivt og har et felles ansvar. Det fremheves her at det er viktig å bringe inn ny kunnskap fra utenforstående aktører, så en ikke går i «ring» kun med utgangspunkt i egen erfaring. Bjørnsrud (2015) skriver at «en ledelse som aktivt deltar i personalet blir vurdert som positivt. En leder som vises og tar initiativet til diskusjoner om læring og pedagogiske utfordringer, blir en verdifull modell og ressurs for personalet» (Bjørnsrud, 2015, s. 76). I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, så fremheves også at god skoleledelse er avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater på skolene. Videre at kvalitetsutvikling av skolenes og lærernes praksis forutsetter langsiktige og forutsigbare rammebetingelser. Dette med bakgrunn i forskning som viser at skolereformer først får stor effekt på elevenes læring sju til åtte år etter at endringene blir innført (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I Meld. St. 21 (2016-2017) vises det til evaluering av Kunnskapsløftet. I denne evalueringen viser det seg at det er stor variasjon mellom skoler når det gjelder i hvilken grad rektor tar ansvar for å utvikle det profesjonelle samarbeidet. Evalueringen viser også at mange lærere og skoleledere i liten grad opplevde at nivået over støttet opp om og fulgte med på det pedagogiske arbeidet. Det signaliseres også et behov for et bedre system for samarbeid på tvers av skoler, kommuner og på tvers av kommunegrensene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Erfaringene fra piloten i skolebasert kompetanseutvikling viser også i denne sammenheng at nettverkssamlinger på tvers av skolene med ulike nettverksaktører har vært en suksessfaktor i arbeidet (Bjørnsrud, 2015).

Skrøvset og Stjernstrøm (2006) skriver at menneskets handlinger struktureres og korrigeres i samspill med andre. Skrøvset og Stjernstrøm viser til Wenger som skriver at tilværelsen gir mening og skapes når vi selv er med i situasjoner som betyr noe for oss. Wenger er opptatt av at det er viktig å opprettholde et tilstrekkelig stort engasjement i et praksisfelleskap. Dette i en virksomhet med et felles formål, for å lære noe av betydning sammen. Dette innebærer å utnytte den forskjellige kompetansen som finnes hos medlemmene, der både harmoni og spenninger, kan skape utvikling og læring (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006).

I AFI-rapporten; "Et lag rundt læreren" (Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014) kommer det fram at flerfaglig kompetanse i skolen kan bidra positivt under gitte forutsetninger. Det vises både nasjonalt og internasjonalt at ekstra innsats i form av miljøarbeidere eller assistenter ikke automatisk fører til bedre resultater. Det handler mer om på hvilken måte man gjør det. Viktige forutsetninger for å lykkes er at det inngår elementer av systematikk, opplæring og veiledning ved implementering av nye og bedre modeller for bruk av flerfaglig kompetanse. Videre at disse er av universell karakter. Dette innebærer at ledelsen er involvert og at det skjer systematiske rolle- og ansvarsavklaringer på klasse- og skolenivå. «Eierskap og ledelse synes å være av avgjørende betydning for å utvikle et godt lag rundt læreren [...] Det er ikke nok å bare få tilført ressurser, men forløse kompetanse gjennom bedre samarbeidsmodeller» (Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014, s. 136).

Paulsen (2011) skriver om fire overlappende strategier som gir formelle ledere muligheter for å påvirke. Dette er *verdibasert ledelse*, *læringsfremmende ledelse*, *distribuert ledelse* og *nettverksledelse*. Verdibasert ledelse handler om lederens oppgave i å fremme verdier og

formål med skolens virksomhet. Paulsen viser til Kelley J. Meece, som påviste i sin doktoravhandling en positiv sammenheng mellom en utpreget verdibasert lederstil praktisert av rektor, og et positivt læringsklima i klasserommet. Læringsfremmende ledelse, handler om å unngå at beste praksis lagres kun som «taus kunnskap». Her handler det om å være «kunnskapsmegler», som Paulsen beskriver som en intellektuell krevende lederstil som i tillegg krever et visst kommunikasjonspotensial. Formålet er å stimulere lærernes engasjement i praksisfellesskapet. Læringsfremmende ledelse innebærer også lederatferd som påvirker psykologisk trygghet. Dette innebærer at medarbeiderne føler seg frie og trygge til å komme med sine meninger, stimulerer læring og endring av arbeidspraksis. Nettverksledelse innebærer ledelse av nettverk bestående av både sterke og svake bånd. Sterke bånd karakteriseres av hyppig samhandling, lokalisert i de nære omgivelsene. Svake bånd er motsatt karakterisert av at medlemmene av nettverket ikke møtes så ofte. I Norge er det påvist at profesjonelle nettverk bidrar til elevenes fullføring av yrkesopplæringene, skriver Paulsen. Disse nettverkene er til institusjoner som eksempelvis bransjeforeninger, fagopplæringsinstitusjoner, fagforeninger og praksisbedrifter (Paulsen, 2011). Paulsen har formulert en femte form for kunnskapsledelse som han har kalt en mandateier-funksjon. I det ligger at man stiller ressurser til rådighet og kommuniserer forventninger til hva ulike grupper skal levere og innfri, samtidig som profesjonell autonomi opprettholdes.

2.11 Tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse

Tverrprofesjonelt samarbeid innebærer samarbeid mellom flere nivåer bestående av profesjonelle, mellom etat/organisasjon og mellom samfunnssektorer. I dette samarbeidet har forskere identifisert hindringer i form av lovreguleringer, regler og retningslinjer og grenseoppganger (Willumsen, 2009). En spesiell barriere er revir og revirtenkning. Motsetningen av revirtenkning er altruisme, som en mulighet innenfor tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse. Altruisme innebærer *integrering* som handler om å føre sammen ulike aktører eller aktiviteter til en helhet. Dette kan skje gjennom frivillig samarbeid mellom ulike aktører, også kalt horisontal samordning. Integrering mellom ulike velferdsinstitusjoner organiseres ofte i team, som innebærer at ulike profesjoner samarbeider på tvers av organisatoriske grenser. Dette kan fungere autonomt, men er allikevel ikke fristilt fra sine respektive institusjoner. De kan ha en leder av teamet, men er også styrt av sine ledere i de ulike institusjonene. Lederne har også ofte en styringsgruppe rundt denne virksomheten.

Willumsen skriver at for å få til et profesjonelt samarbeid må de ansatte være beredt på å gi opp sitt profesjonelle revir under visse omstendigheter, for eksempel av hensyn til en pasient eller klient. Det samme gjelder for ledere for å få i stand et profesjonelt samarbeid. Altruisme eller integrering vil si at den enkelte profesjon eller organisasjon er villig til å gi avkall på noe for å ganne helheten. For velferdstjenesten innebærer det at det er brukerens behov som er i fokus. Ledere for samarbeidende institusjoner kan spille en viktig rolle i utviklingen av en profesjonell altruisme, skriver Willumsen. Altruistiske ledere kan motivere sine underordnede til å gi opp eller overskride sine profesjonelle revirer for å få i stand et tverrprofesjonelt samarbeid.

3. Vitenskapsteori og forskningsmetode

3.1 Samfunnsvitenskap og utdanningsvitenskap

Et fellestrekk ved ulike former for samfunnsvitenskapelige studier er at de handler om mennesker, grupper av mennesker eller samfunnet som helhet (Grønmo 2004).

Samfunnsvitenskapelige studier preges av ulike perspektiver og ulike måter å forstå samfunnsforhold på. Samfunnsvitenskapen kan bidra til å problematisere og stille seg kritisk, og kan gi bedre oversikt over forhold som er komplekse. I samfunnsvitenskapen kan data uttrykkes i form av tall, som kvantitative data, eller registreres i form av tekst, som kvalitative data. Kombinasjoner av metodene kan også benyttes for å komplementere hverandre. Felles for forskningsmetodene er at de er systematiske og planmessige framgangsmåter, for å etablere kunnskap og teorier innen et fagområde (Grønmo 2004). Innenfor utdanningsvitenskapen, kan pedagogikk og pedagogisk praksis være forskningsobjekt (Dale, 2011).

3.1.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Denne studien er opptatt av å både beskrive og forstå ledelsens betydning i det frafallsforebyggende arbeidet, med tanke på organisering av avdelingsvise tverrfaglige team. Det er satt fokus på ledelsens oppgaver og refleksjoner. Samfunnsforståelsen inn i dette kan knyttes til metodologisk relasjonisme, der fokus settes på mesonivå, og relasjoner mellom aktører og strukturer (Grønmo, 2004). Min egen forskerrolle og metode vil jeg vurdere ut i fra en hermeneutisk tilnærming, og i studien støtter jeg meg til et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

3.1.2 Den hermeneutiske sirkel og forskerrollen

En hermeneutisk tilnærming innebærer at forsker er opptatt av å forstå og tolke, og at det ikke finnes en egentlig sannhet (Nilssen, 2012). Det handler om å komme inn i dybden av en meningsdanning, og den hermeneutiske sirkel innebærer at ulike deler av en tekst settes inn i ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å ta utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel er jeg opptatt av å være bevisst min egen forskerrolle, der jeg vurderer alle deler av helheten, innbefattet min egen bakgrunn og forforståelse, i tolkningsarbeidet. Fortolkning handler om forståelsestradisjon og at de spørsmålene en stiller til en tekst, også bestemmer de svarene som er mulige (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren i en samfunnsvitenskapelig studie er ikke bare tilskuer til samfunnet, men også selv deltaker i det (Grønmo, 2004). Metodologiske konsekvenser av dette beskriver Grønmo som *reaktivitet* og *refleksivitet*. Reaktivitet innebærer at selve forskningen kan påvirke de som intervjues eller observeres, og refleksivitet handler om at forskerens egen bakgrunn og referanseramme kan påvirke de forhold som studeres (Grønmo, 2004). Forskning handler om balansegang mellom nærhet og distanse, og i kvalitative studier er nærheten en styrke (Nilssen, 2012). Nærhet handler om å minimalisere distansen mellom forskningsdeltakerne og den som intervjuer. Nilssen fremhever at dersom forsker er kjent i miljøet det forskes i og har innsidekunnskap, så styrker dette datamaterialet. utfordringene med å være for nær, kan være at en mister forskersynet, og at dette kan utfordre troverdigheten, ifølge Nilssen. Å ikke miste forskersynet innebærer «å skape en nødvendig distanse til forskningsdeltakerne, konteksten og datamaterialet» (Nilssen, 2012, s. 139).

3.1.3 Sosial konstruktivisme

Ved å benytte et sosialkonstruktivistisk perspektiv forstår jeg at den sosiale virkeligheten er konstruert og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2001). Sosialkonstruktivisme er ifølge Ringdal et kunnskapssyn, som handler mer om hvordan vi oppfatter verden, enn hvordan den er. Konstruerte bilder av virkeligheten vil variere fra person til person, og en empirisk sannhet vil derfor ikke finnes, ut i fra dette perspektivet. En fordel med dette perspektivet er også at det kan stilles spørsmål ved en del etablerte sannheter. I det sosialkonstruktivistiske perspektivet vektlegges at ideer eller forhold i samfunnet er skapt av oss, og kan forandres.

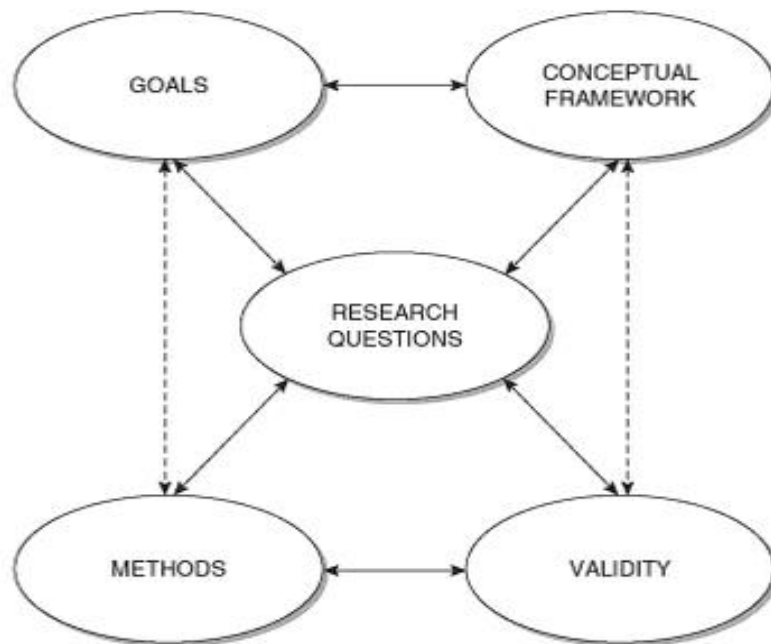
3.2 Kvalitativ metode

I denne studien er det benyttet kvalitativ metode, inspirert av Maxwell (2013) sin strategi for forskningsdesign. Modellen på neste side gir oversikt over sentrale elementer i denne strategien. Problemstilling er i sentrum av modellen, der teoretisk rammeverk, mål med studiet, metoder og validitet hele tiden må ses i sammenheng og virker inn på hverandre.

Modellen er fleksibel, slik at de ulike faktorene, innbefattet problemstillingen, kan justeres underveis i prosessen. Modellen er anvendbar i en mer improvisert tilnærming i en kvalitativ studie; «(...) *known as bricolage*», (Maxwell, 2013, s. 6). Dette vil jeg beskrive nærmere i kapittel 3.2.8 når jeg beskriver metode for analyse i studien. I tillegg til de fem delene i modellen nedenfor er «miljøet» rundt designet også av betydning og har innvirkning på designet og studien. Maxwell beskriver det slik:

Many other factors besides these five components influence the design of your study, including your resources, research skills, perceived problems, ethical standards, the research setting, and the data you collect and result you draw from these data during the study (Maxwell, 2013, s. 6).

Figur 1: An Interactive Model of Research Design (Maxwell, 2013, s. 6)



I studien har jeg tatt utgangspunkt i et deduktivt forskningsopplegg. Dette innebærer at jeg med utgangspunkt i en teoretisk referanseramme har formulert problemstillinger som jeg har funnet relevante for å gjennomføre en empirisk undersøkelse (Grønmo, 2004). Jeg har tatt utgangspunkt i forskning på feltet, der det blant annet gjennom studien til Lillejord et al (2015) fremkom at det var lite forskning knyttet til ledelsens betydning ved implementering av frafallsforebyggende tiltak. Studien innehar også elementer som kan knyttes til induktiv metode, med relevans til «Grounded theory» (Dalen, 2011). Dette innebærer at det er

informantenes egne oppfatninger og synspunkter som danner utgangspunkt for analysene, tolkning og bearbeiding av dette. Ut ifra funn fra intervjuene dukket det opp nye sentrale temaområder som jeg innhentet ny teori og forskning på. På denne måten finner jeg *abduksjon* som sentralt begrep i min studie, der jeg kombinerer induktiv og deduktiv metode i et vekselspill mellom teori, empiri, og min egen tolkning og analyse opp imot dette (Dalen, 2011).

3.2.1 Evalueringsforskning

Evalueringsforskning er et område som er opptatt av å utrede, påvirke, endre eller beskrive prosesser. Som forskning er evaluering teoretisk forankret, metodisk og empirisk orientert, og kan være både mål og prosessorientert. Evalueringsforskningen har med årene utviklet seg fra å ha størst fokus på effekt, til et økt fokus over på prosessen som tiltaket skapte, valg som ble fattet, og virkningen på de medvirkende i programmet. De som arbeidet med evaluering ønsket at dette skulle være et ledd i at endringer skjedde, underveis mens tiltaket pågikk, og at evalueringen ga retning videre i prosessene. Med en slik induktiv framgangsmåte bygger en ikke på sikre teorier, men på mer spørrende tilnærminger og forestillinger, gjennom kvalitative metoder. Her inngår evaluator i dialog med de involverte, og bidrar med data og ideer. Samtidig skal evaluator innta en mer distansert rolle og sørge for at det oppstår en intern lærings- og endringsprosess. Sverdrup (2009) viser til Patton som kaller dette for brukerorientert evaluering, med et praktisk siktemål der kunnskapen overføres til ulike brukergrupper. Ved brukerorienterte evalueringer er brukerne involvert i evalueringprosessen. Dette handler om alle avgjørelser knyttet til hele prosessen, blant annet hvilke spørsmål og problemstillinger som skal benyttes, metoder i evalueringsarbeidet, og målsettinger for arbeidet. I følge Patton innebærer en «situasjonell respons», at evaluator har en åpenhet med tanke på å forstå det særegne ved det som evalueres. Evaluering blir et virkemiddel for å gjøre tiltaket mer effektivt (Sverdrup, 2009).

3.2.2 Tilnærming til forskningsfeltet og utvalg

Jeg har ikke selv arbeidserfaring fra den videregående skolen og var heller ikke kjent i denne skolen da jeg første gang tok kontakt. Ved henvendelse presenterte jeg min erfaring og interesse for frafallsforebyggende arbeid, og tips jeg hadde fått om skolens gode arbeid med

elevgruppen. Av hensyn til forskningens omfang og tid, var jeg tydelig på at jeg ønsket å intervju et begrenset antall personer fra skolens ledelse.

Etter det første møte med rektor la jeg spesielt merke til at skolen hadde stort fokus på læringsmiljøet og organisering av støttefunksjonene. Rektor fortalte at det var utviklingsleder som var mest involvert i dette arbeidet av disse to. Utviklingsleder deltok sammen med rektor på mitt andre møte med skolen, og det ble besluttet at studien kunne benyttes som ledd i evaluering av arbeidet med de tverrfaglige teamene. I tilnærmingen til utvalget benyttet jeg snøballutvelging som metode (Grønmo, 2004). Ved snøballutvelging er det virksomheten som kjenner forskningsfeltet best, som velger ut aktuelle informanter til studien. Det var rektor som ba utviklingsleder velge ut to avdelingsledere. I tillegg ytret jeg ønske om å intervju rektor og utviklingsleder. Snøballutvelging ble benyttet fordi jeg selv hadde begrenset innsikt i skolen og skolens organisering, og begrenset innsikt i hvem som kunne gi meg mest informasjon om det jeg ønsket å studere (Grønmo, 2004). Snøballutvelging er en metode som inngår i strategisk utvelging (Grønmo, 2004). Strategisk utvalg er knyttet til «Grounded theory», som innebærer at studien av utvalget kan benyttes til å utvikle teoretiske resonnementer som kan antas å gjelde for hele universet av tilsvarende enheter.

Selv om utvalget i min studie kan være preget av å være et strategisk utvalg, har det også kjennetegn som jeg vil knytte til pragmatisk utvalg (Grønmo, 2004). Pragmatisk utvalg kjennetegnes ved at undersøkelsen ikke tar sikte på noen systematisk generalisering, eller at det skal trekkes slutninger som er gjeldende for tilsvarende enheter. Jeg vurderer det dit hen at studien kan beskrives som eksplorerende undersøkelse, i den forstand at det ikke tidligere er forsket på akkurat denne organiseringen av avdelingsvise tverrfaglige team. Det var heller ikke kjent for rektor om andre videregående skoler hadde organisert støttefunksjonene på akkurat denne måten. Videre har jeg satt fokus på skoleledelsens betydning i arbeidet med forebygging av frafall, i forbindelse med etablering av teamene. Studien til Lillejord et al (2015) viste at de ikke hadde funnet studier som spesifikt har sett på ledelsens betydning for gjennomføring av videregående opplæring.

I følge Grønmo (2004) bør utvalget ha en viss bredde for å fange inn viktige variasjoner. I min studie består utvalget blant annet av to avdelingsledere for to ulike avdelinger. De er ulike både med hensyn til fag- og yrkesspesialisering og størrelse. I tillegg inngår rektor og utviklingsleder i utvalget. Det er ikke representert andre brukergrupper og profesjoner i

utvalget, men jeg støtter meg til at slike undersøkelser kan danne grunnlag for bredere undersøkelser senere (Grønmo, 2004).

3.2.3 Semistrukturert intervju

I intervjuer av ledelsen har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer. Dette innebærer at samtalene er fokusert på bestemte temaer som jeg valgte ut på forhånd (Dalen, 2011). Jeg laget intervjuguide med to forskningsspørsmål og til sammen 14 tilleggsspørsmål under disse. Med bakgrunn i spørsmålene var hensikten å belyse problemstillingen. Jeg informerte mine informanter om at jeg ville benytte lydopptak under intervjuene og sendte de problemstilling med de to forskningsspørsmålene i et informasjonsskriv før intervjuene ble gjennomført. Underveis i intervjuet benyttet jeg intervjuguiden, og formulerte i tillegg åpne spørsmål når det var behov for utfyllende informasjon. Jeg var bevisst på å legge opp til spørsmål der informantene kunne beskrive sine oppgaver og refleksjoner, på bakgrunn av spørsmål jeg hadde forberedt (Dalen, 2011). I følge Dalen er en av de viktigste egenskapene i intervjusituasjonen å lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller. En slik interesse vises ved blikk, ikke-verbal kommunikasjon og verbale kommentarer. Jeg var opptatt av å gi informantene tid til å fortelle og kom med korte innspill, nikk, og bekreftende ord og oppfølgingsspørsmål for å få utdypende informasjon. Lydopptaket var svært nyttig for å få all informasjon samlet til analysen og bearbeiding av materialet. Å jobbe med transkriberingen, gjennom å lytte til meg selv, gav meg ny kunnskap som jeg tar med meg videre. Dette vil jeg kommentere nærmere under delkapittel 3.2.9, der jeg reflekterer kritisk over gjennomføring av intervjuene og egen studie.

3.2.4 Skriveprosessen

Skrijving av notater og forskerlogg har vært et viktig verktøy gjennom studien (Nilssen, 2012). Spesielt etter at jeg innledet kontakt med den videregående skolen og startet samarbeidet med disse. I mine søk etter forskning på området «fracfall» og under skriveprosessen her, oppdaget jeg hva jeg ønsket å sette fokus på. Jeg har skrevet logg fra de første planleggingsmøtene med rektor og utviklingsleder, og har underveis i studien skrevet ned mine tanker i en kladdebok. Her har jeg notert ned tanker rundt problemstillinger, teori og analysearbeid. I etterkant av intervjuene noterte jeg ned egne refleksjoner og spørsmål som dukket opp. I tillegg fikk jeg

nye ideer og tanker om aktuell teori jeg kunne belyse mine funn med. I analysefasen var det mye som skulle sorteres. Når nye ideer dukket opp skrev jeg det ned underveis. Da jeg så på det senere kunne jeg velge å forkaste det, eller utvikle det videre. Å skrive logg og notater har vært en måte å reflektere over mine mål, metoder, teori og også erfaringer med mine informanter (Maxwell, 2013). Det handler om å ta vare på og utvikle tanken, og at man på denne måten kommer videre i analysearbeidet (Nilssen, 2012). Maxwell (2013) skriver følgende om dette; «[...] memos not only capture your analytic thinking about your data, but also facilitate such thinking» (Maxwell, 2013, s. 105). Det har også vært «løsninger som har kommet uventet», som også kalles for BBB-løsninger (Nilssen, 2012). Nilssen viser her til Rommetveit, og skriver at det er «løsninger som kommer uventet når vi for eksempel slapper av i senga («bed»), sitter på bussen («bus») eller er på badet («bathroom») (Nilssen, 2012, s. 37). Jeg har selv opplevd flere morgener, spesielt underveis i analysefasen, at jeg har oppdaget nye løsninger og mønster. Da har jeg skrevet ned dette for ikke å glemme det. Når jeg har lest det i etterkant var det også noe jeg valgte å forkaste. På denne måten bidro forskerloggen til at jeg var i «dialog med meg selv» (Nilssen, 2012, s. 42). Underveis i intervjuene skrev jeg også notater, i tillegg til lydopptaket. Her fikk jeg synliggjort det jeg merket meg som spesielt viktig, og etter at lydopptaket og selve intervjuet var over, så kom det også viktige uttalelser fra informantene som jeg noterte ned. Transkriberingen av de fire intervjuene var tidkrevende, men det var underveis i skrivingen og ved gjennomlesing i etterkant at jeg fikk ideer til koding. Jeg oppdaget ord og uttrykk som utpekte seg som aktuelle og som også ledet meg videre til å lage kategorier (Nilssen, 2012). Jeg utdyper mer om kategorier i delkapittel 3.2.8.

Når jeg hadde skrevet det meste av denne studien ferdig fikk jeg hjelp jeg to «kritiske venner» til å lese igjennom (Nilssen, 2012). Jeg ønsket tilbakemelding både på ordbruk og setningsbygging, og om det var sammenheng mellom de ulike delene i studien. Videre om funnene var presentert på en slik måte at de også svarte på problemstillingen. Etter at begge hadde lest igjennom fikk jeg tilbakemeldinger som innebar at jeg gjorde ulike justeringer.

3.2.5 Forskningsetiske vurderinger

Denne studien omfatter behandling av personopplysninger tilknyttet de fire lederne ved skolen. I tillegg fikk jeg også delta som observatør på et tverrfaglig teammøte. Dette innebærer at studien kommer inn under personopplysningsloven, og at de som intervjues eller

observeres skal ha samtykket i dette på forhånd. Jeg utarbeidet samtykkeskjemaer, kombinert med et informasjonsskriv til dette. Om dette skriver Nilssen (2012); «informert samtykke skal sikre at deltakerne deltar frivillig og er så godt informert som overhodet mulig om hensikten med forskningen» (Nilssen, 2012, s. 145). Informasjonsskrivet med samtykke distribuerte jeg til rektor og utviklingsleder tre uker før intervjuene startet. Utviklingslederen formidlet det videre til avdelingslederne. I informasjonsskrivet presenterte jeg tema og mitt mål for studien, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsprosjektet ble meldt til NSD; Personvernombud for forsknings- og studentprosjekter, en måned før intervjuene startet. Jeg fikk tilbakemelding om at studien var godkjent i forkant av intervjuene. I studien tas det hensyn til at elektronisk informasjon og referansenummer til navn holdes adskilt, og at navn oppbevares manuelt, samt slettes når prosjektet er over (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Jeg valgte å ta med meg samtykkeskjemaer til intervjuene, i tillegg til at informantene hadde fått tilsendt skjemaene på forhånd. Jeg gjennomgikk skjemaet innledningsvis i intervjuet. De signerte samtykkeskjemaene har jeg oppbevart på et egnet sted hjemme, uten mulighet for innsyn fra andre. Etter lydopptakene så overførte jeg lydfilene fra telefonen til egen pc, og slettet deretter lydfilene på telefonen. Etter at alle intervjuer var transkribert sendte jeg informantene en oppsummering av svar fra intervjuene, fordelt ut i fra rekkefølgen på intervjuguiden. Nilssen (2012) omtaler dette som «member check» som handler om at deltakerne i intervjuene får sjekke data, analyse og tolkninger, for å avgjøre nøyaktigheten og troverdigheten i materialet. I e-posten jeg sendte informerte jeg de om at jeg ville kontakte dem innen tre uker, og at vi kunne snakke sammen på telefon eller e-post vedrørende oppsummeringen. Jeg gjennomførte telefonmøte med to av informantene som ønsket dette, og fikk tilbakemelding på e-post av de to andre. Tre av de fire informantene kom med kommentarer, som også innebar noen rettelser og justeringer. Sistnevnte som ikke hadde noen innspill til korrigeringer bekreftet tilbake på e-post at det ikke var noe mer å tilføye eller endre på i tekstmaterialet.

3.2.6 Reliabilitet og validitet

Begrepet reliabilitet er vanlig å benytte i kvantitative studier, og handler om datamaterialets pålitelighet. Pålitelighet kommer til uttrykk ved at man kan få identiske data ved å gjennomføre samme undersøkelsesopplegg ved ulike innsamlinger av data om samme fenomen. Reliabiliteten er høyere jo større samsvaret er (Grønmo, 2004). Kvalitativ forskning

skiller seg fra kvantitativ forskning ved at nøyaktig etterprøvbarehet er vanskelig. Dette fordi forskerrollen utformes i samspill med informantene, og at individ og omstendigheter endrer seg. En måte å imøtekomme nøyaktighet på er å beskrive nøyaktig de enkelte delene i forskningsprosessen (Dalen, 2011). Dette for at en annen forsker kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring. Beskrivelsene må ifølge Dalen omfatte informasjon om forskeren og blant annet førforståelse og forståelse. Videre informasjon om informantene, hvordan empirien er innhentet og hvilke analytiske metoder som er benyttet under bearbeiding av materialet. Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet. Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen. Validiteten er høyere jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner (Grønmo, 2004). Det er seks forhold som kan knyttes til validitet i kvalitative intervjustudier; det er forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og til sist tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011). En drøfting av validitet i utvalg og metodisk tilnærming inngår som en del av forskningsopplegget. I kvalitative studier er utvalget i hovedsak små, og spørsmålet er knyttet til i hvilken grad man kan generalisere ut i fra dette. I slike studier vektlegges «tykke beskrivelser», som innebærer at forsker ikke bare beskriver men også fortolker de fenomen som beskrives. Ved metodisk tilnærming handler validitet om at datainnsamlingsmetodene er tilpasset målet med studien, problemstillinger og teoretisk forankring. Her inngår at det er tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning, og at eksempelvis intervjuer er tatt opp ved bruk av teknisk utstyr. Det vektlegges også en redegjøring for prosessen fra intervjuopptak til beskrivelse, også betegnet som deskriptiv validitet. Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjuer stiller spørsmål som gir fyldige uttalelser og som fanger opp meninger og forståelse rundt det som studeres. Tolkningsvaliditet handler om å finne indre sammenhenger, en dypere forståelse og også tolke i relasjon til en mer helhetlig forståelse (Dalen, 2011). Teoretisk validitet handler om at de begrepene, mønstrene og modellene som forskeren benytter, gir en teoretisk forståelse av det som studeres. I en abduksjonsprosess der empiri kobles mot teori, kreves det av validitetshensyn at trinnene fra koding og kategorisering til abstrahering fremstår tydelig for leseren. Dette innebærer at forsker viser hvilke grep og redskaper som er benyttet i denne prosessen (Dalen 2011).

3.2.7 Metode for analyse av intervju

Ved analyse av intervjuene er det i denne studien benyttet en metode som Kvale og Brinkman (2015) og Maxwell (2013) kaller for «bricolage». Dette innebærer at jeg først etter intervjuene, og gjennom transkribering og gjennomlesing av dette, dannet meg et overordnet bilde på hva jeg hadde funnet. I denne fasen oppdaget jeg mønster og sammenhenger. I utgangspunktet har intervjuguiden vært styrende i måten jeg valgte å strukturere og systematisere svarene fra informantene på. Jeg laget rutetabeller med spørsmål fra intervjuguiden, der jeg horisontalt i tabellene sammenlignet svarene fra alle informanter (Maxwell, 2013). Her fanget jeg opp likheter og ulikheter i oppgaver og refleksjoner til lederne. Etter å ha lest igjennom de transkriberte intervjuene viste mine funn nye emner og kategorier som dukket opp som sentrale. Denne formen for koding kalles også «åpen koding» som spiller en viktig rolle i kvalitative studier, jamfør Kvale og Brinkman (2015). «Åpen koding» forklares som den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data (Maxwell, 2013). Jeg oppdaget blant annet at flere ord og begreper gikk igjen flere ganger, eller skilte seg spesifikt ut. Det var blant annet ord som «fanebærer», «arbeidslag» og «justis». Jeg har benyttet koding og kategorisering som analysemetode (Kvale & Brinkmann, 2015). Maxwell skriver om kategorisering: «categorizing analysis begins with the identification of units or segments of data that seem important or meaningful in some way [...] based on your prior ideas of what is important, or on an inductive attempt to capture *new* insights» (Maxwell, 2013, s. 107). Jeg oppdaget selv at jeg fikk ny innsikt som jeg ikke hadde forventet før jeg startet studien. Dette innebar blant annet betydningen av det tverrfaglige teamets samarbeid med arbeidslaget. Jeg oppdaget at spørsmålene i intervjuguiden ikke var «dekkende» nok til å sortere mine funn ut i fra. Jeg valgte å fokusere på hva som viste seg som sentralt eller meningsfullt, jamfør Maxwell, og fant seks hovedkategorier som jeg også har definert som mine hovedfunn. Kvale og Brinkman (2015) skriver at etter denne fasen foretas en mer fokusert koding. Det vil si at analysen forflyttes fra et beskrivende til et mer teoretisk nivå. I denne studien har mine funn først blitt beskrevet under de ulike kategoriene, og deretter har de blitt analysert ytterligere ved at jeg har drøftet og tolket opp imot valgt teori for studien. Her har jeg benyttet forskning og teori som jeg har funnet relevant, jamfør det Kvale og Brinkman (2015) kaller «begrepsstyrt koding». Dette med den hensikt at det skal føre til en «metning» av materialet, helt til ytterligere kodinger eller tolkninger ikke lenger er nødvendig eller mer hensiktsmessig å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

3.2.8 Kritisk refleksjon over egen forskning

Fra eget arbeid med oppfølging av ungdom har tverrfaglig samarbeid vært nyttig. Samtidig har også tverrfaglig samarbeid vært utfordrende, og har blant annet stilt krav til avklaring med tanke på ansvar, grenseoppganger og forventninger. Intervjuguidens utforming bærer preg av denne erfaringen. Intervjuguiden bestod blant annet av to spørsmål der begge spørsmålene handlet om hva som skulle til for at organiseringen av de tverrfaglige teamene «kunne bli bedre», og hvordan det kunne bli «ytterligere styrket». Her fikk jeg tilstrekkelig med svar på det ene spørsmålet, og det andre spørsmålet ble overflødig.

Siden jeg hadde begrenset innsikt i måten skolen samarbeidet internt på avdelingene, når jeg utformet intervjuguiden, så var jeg ikke forberedt på hvilken sentral plass *arbeidslagene* fikk i studien. Her kan jeg trekke fram det som Nilssen (2012) skriver om fordelene med nærhet, der det styrker datamaterialet dersom forsker har innsidekunnskap og er kjent i miljøet. Først i etterkant av intervjuene tenkte at jeg burde spurt mer om blant annet rollen og forventningene til koordinator av arbeidslaget. Videre ser jeg i ettertid at det også hadde vært interessant å spurt avdelingslederne om hva de tenkte om sin egen rolle med bakgrunn i deres tilstedeværelse i arbeidslagene. Funnene jeg gjorde knyttet til avdelingsleders kontakt med arbeidslagene, innvirket også på at «ledelsens betydning» ble mer fremtredende i min problemstilling. Klarheten rundt dette ble for min del først tydelig når jeg jobbet med transkriberingen, og på den måten fikk et «innsideblikk» som jeg manglet fra før. I ettertid ser jeg også at foreldregruppa og elevgruppa, samt frivillige aktører er et interessant område å sette fokus på i det frafallsforebyggende arbeidet. Dette fikk jeg ikke fulgt opp videre i intervjuene. Mine funn er dermed preget av det fokuset jeg selv har satt, og de spørsmål jeg bestemte for å benytte gjennom intervjuguiden. Jeg finner dette som et eksempel på refleksivitet som handler om at forskerens egen bakgrunn og referanseramme kan påvirke de forhold som studeres (Grønmo, 2004).

Å benytte lydopptak under intervjuet var nytt for meg, og det første intervjuet bærer preg av at situasjonen var ny og at jeg ikke hadde testet ut mine intervju spørsmål i et rollespill med en annen på forhånd. Her ser jeg at anbefalingen fra Dalen (2011) om å foreta prøveintervjuer hadde vært nyttig. Selv med min egen veiledningskompetanse, så erfarte jeg at det kan være utfordrende å lytte lenge nok under et intervju. Jeg har lært mer om min egen kommunikasjonsform, ved å lese de transkriberte intervjuene. For det første ser jeg av de transkriberte intervjuene at jeg noen ganger ikke gav mine informanter mulighet til å fullføre

det de skulle har sagt, før jeg var over på et nytt tema. Noen steder kom jeg i skade for «ta ordet» selv, for å bekrefte min egen forståelse, fremfor å gi de muligheten til å svare i sitt eget tempo. På denne måten gikk jeg glipp av informantenes egne uttalelser og ord. Mitt utvalg er smalt. Det er flere avdelinger i skolen som har tverrfaglige team, der lederne av disse kanskje ville gitt meg andre svar enn det jeg fikk på de avdelingene jeg gjennomførte intervjuer. Grønmo (2004) skriver om reaktivitet som innebærer at selve forskningen kan påvirke de som intervjues og observeres (Grønmo, 2004). Det er rimelig å anta at informantenes egne tanker om meg som utenforstående masterstudent, kan ha påvirket svar og uttalelser de valgte å gi, eller ikke gi. Under intervjuene var det konsensus blant lederne om at de så på masteroppgaven som et ledd i en evaluering. Jamfør Sverdrup (2009) er brukerne involvert i prosessen ved brukerorienterte evalueringer. I denne studien var det rektor og utviklingsleder som var involvert i utforming av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ser i ettertid at jeg kunne ha orientert meg grundigere i den innledende dialogen med lederne og spisset intervjuguiden for å treffe mer på det lederne hadde hatt interesse av å belyse, jamfør Sverdrup. Samtidig uttrykte rektor et ønske om å ha mitt utenforstående blikk på dette, med tanke på om det kunne være noe de selv ikke hadde sett eller tenkt på. Her er det relevant å trekke inn Nilssen (2012) som skriver at distanse er nyttig for ikke å miste forskersynet på studien. Slik jeg vurderer dette, så avviker det litt fra det som Sverdrup (2009) anbefaler når det gjelder evalueringsforskning. Tross min forforståelse har jeg møtt til intervjuene med det som Sverdrup omtaler som «situasjonell respons», der jeg har vært åpen med tanke på å forstå det særegne (Sverdrup, 2009).

Jeg fikk delta som observatør på et teammøte, men av hensyn til omfang har jeg valgt å ikke ha med denne empirien i studien. Empirien fra observasjonen understøttet imidlertid det som lederne fortalte i intervjuene og jeg har i stedet valgt å benytte det som en bekreftelse på dette.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn fra intervjuene som er sortert under seks kategorier. Disse har jeg definert som studiens hovedfunn. Hovedfunnene er knyttet opp mot de to forskningsspørsmålene i problemstillingen, og det vil bli presentert tre hovedfunn under hvert forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet handler om hvilke oppgaver skoleledelsen har i arbeidet med tverrfaglige team, for å forebygge frafall. Her utpekte det seg tre sentrale funn der det første er; *Tett på som leder – lokal forankring og kollektiv tilnærming*. Dette handler om hvorfor skolen valgte å omorganisere ett sentralt tverrfaglig team ved skolen, til avdelingsvise tverrfaglige team, ledet av avdelingsleder. Videre hvordan teamene er organisert på de to avdelingene, samt tanken bak et nytt sentralt team som de har etablert. Det andre funnet; *Tverrfaglig team-støtteapparat og samarbeid satt i system* handler om hvordan det tverrfaglige teamet fungerer som støtteapparat og hvordan det samarbeider med arbeidslaget, kontaktlærere/lærere og andre sentrale aktører internt og eksternt. Det tredje funnet er; *Leders rolle som koordinator og fanebærer av skolens verdier*. I dette inngår ledernes oppgave med å gå i front for skolens verdier, og koordinere ressurser internt og eksternt.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hva skoleledelsen tenker om organisering av avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall. Her er studiens fjerde funn; *Tverrfaglig team – et system for kvalitetssikring*. Her omtales hvordan det tverrfaglige teamet kan bidra til å i større grad sikre at elever blir sett og ivaretatt tidlig nok. Det femte funnet er; *Tverrfaglig team – en sentral for utviklingsarbeid*. Her beskrives blant annet hvordan avdelingsleder og det tverrfaglige teamet kommer i posisjon til å drive kompetanseheving og utviklingsarbeid, blant annet i samarbeid og dialog med arbeidslagene. Det sjette funnet er *Skolen som pådriver av tverrfaglig støtteapparat*. Her beskrives hvilken rolle skoleledelsen tar i det tverrfaglige samarbeidet, og hvordan skolen jobber for å skaffe til veie og beholde disse ressursene; for å opprettholde støttefunksjoner gjennom tverrfaglige team.

4.1 Forsknings spørsmål 1: Skoleledelsens oppgaver

4.1.1 Funn 1: Tett på som leder - lokal forankring og kollektiv tilnærming

De fire lederne fortalte at formålet med organisering av tverrfaglige team i hver avdeling var å komme tett på elevene, og at en på denne måten raskt kan trekke inn ressurser. Teamet ledes av avdelingsleder og organisering og struktur blir tilpasset lokalt. Alle lederne er «tett på» på ulike måter. Rektor og utviklingsleder sørger for erfaringsdeling og samkjøring på områder gjennom et nytt sentralt tverrfaglige team. Hensikten er blant annet å skape felles kultur. Utviklingsleder har videre jevnlig og tett dialog med representantene i teamene, på tvers av skolens avdelinger. Alle lederne sa at målet er å løse utfordringer på lavest mulig nivå, og at det er kontaktlærer som har hovedansvaret for å kontakte og samarbeide med elever og foresatte.

4.1.1.1 Rektor og utviklingsleders beskrivelse av sine oppgaver

Skolen valgte for noen år tilbake å endre skolens ordning med å ha *ett* sentralt tverrfaglig team i skolen, til å i stedet etablere tverrfaglige team i hver avdeling. Utviklingsleder var den som initierte ordningen, i samarbeid med ulike aktører internt og eksternt i skolen. Det ble besluttet at det lokale teamet skulle ledes av avdelingsleder. Utviklingsleder fortalte:

Det sentrale teamet var ikke lederforankret, og ble en møtearena langt unna elevene og praksisen.

Organiseringen av det sentrale tverrfaglige teamet, slik det var organisert tidligere, sikret ikke at beslutninger fra dette teamet ble tilbakeført til avdelingsleder. Avdelingsleder hadde heller ikke noe verktøy og informasjon som det var mulig å jobbe systematisk ut ifra, sa utviklingsleder.

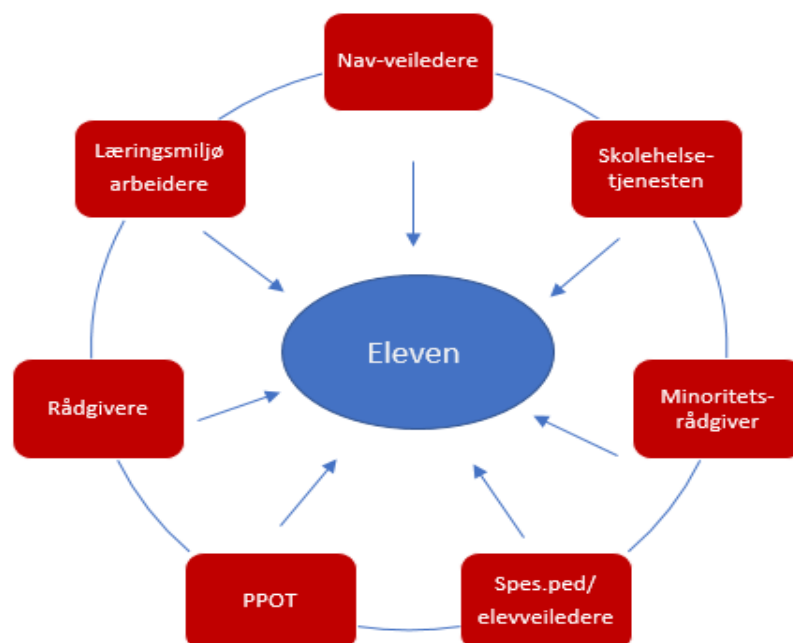
For at leder skal være i stand til å få en oversikt, gjøre prioriteringer, være med i en utvikling av ulike tiltak, kompetanseheving og så videre, så må leder hele tida ha info, rustes og settes i stand til å ta de gode avgjørelsene. Da er det leder som må sitte på ballen, og det gjør du ved å være den som drifter det. Som leder så er du helt avhengig av å ha en god oversikt over elevgruppa, de utfordringene som melder seg, for å kunne raskt, sammen med ressurspersoner, gå inn å hjelpe lærerne å finne løsninger, sette inn konkrete tiltak, og at man da også hele tiden er på i forhold til evalueringa [...] at du hele tiden klarer å serve lærerne og se deres behov mer da [...] formålet er rett og slett å gjøre leder i stand til å lede på best mulig måte.

Et annet viktig formål med avdelingsvise tverrfaglige team er relasjonsbyggingen mellom de voksne og elevene.

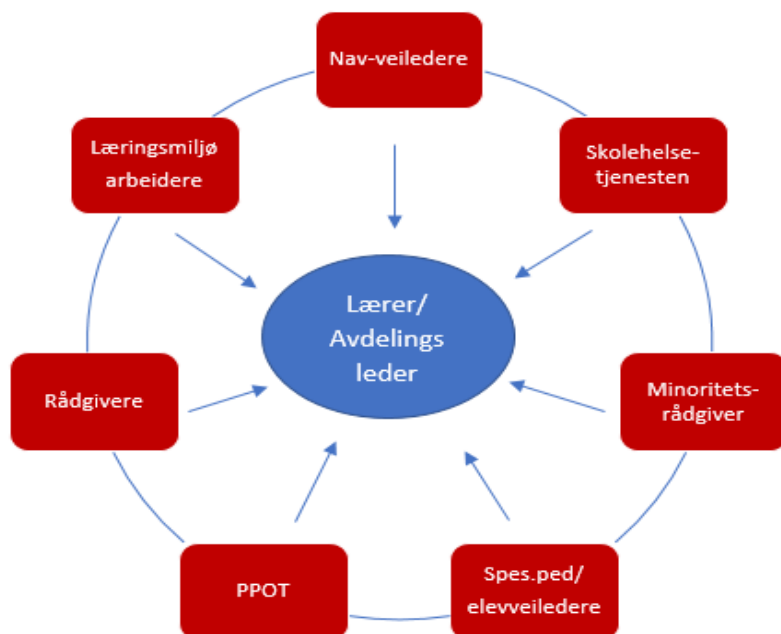
Man velger å ha en lokal forankring fordi det nettopp handler om relasjonsbygging [...] det er en nøkkelfaktor da [...] de skal gjøre seg godt kjent med dem fordi da er det mye lettere å komme inn og drive forebygging.

Rektor fortalte at når skolen er stor og behovene både i og mellom avdelingene er ulike, så må løsningene finnes lokalt. Ut i fra ordningen med byrdefull ressurs i skolen, har skolen valgt å benytte denne til å etablere fem læringsmiljøarbeidere, fremfor å fordele tidsressursen ut på alle lærerne. Læringsmiljøarbeiderne benyttes på de avdelinger som har størst behov for støtte, der målet er å øke nærværet og sikre et godt læringsmiljø. Rådgiver har særlig ansvar for det spesialpedagogiske inntaket og tilrettelagt opplæring. Et par av rådgiverne hadde bakgrunn som sosionom og barnevernspedagog. Tilretteleggingskoordinatoren på skolen har det overordnede spesialpedagogiske ansvaret, og skal være tett på i alle avdelingene. Videre samarbeider teamet etter behov med helsesøster som har 20% stilling, to NAV rådgivere, som begge er i 100% stilling, minoritetsrådgiver via Imdi og fylkeskommunen i 40% stilling, og i tillegg kommunepsykolog i 40% stilling.

Modellene nedenfor viser organisering av støttefunksjonene rundt eleven og lærer/avdelingsleder (basert på skolens egne modeller).



Figur 2: Organisering av støttefunksjonene rundt eleven



Figur 3: Organisering av støttefunksjonene rundt lærer/avdelingsleder

Utviklingsleder fortalte at det er viktig med en klar agenda og hensikt når de eksterne ressursene bestilles inn, og at de som bestilles inn er tydelige på hva de kan bidra med.

Skolen har opprettet et nytt *sentralt* tverrfaglig team i tillegg til de avdelingsvise teamene. Dette består av alle i skolens ledelse og administrasjon og alle interne og eksterne støttepersoner som er involvert i de tverrfaglige teamene på hver avdeling. Målet er å sikre samkjøring på områder som er felles, dele praksis, erfaringer og etablere en felles kultur. Det har blitt avholdt slike møter ca. 2 ganger i året, men rektor fortalte at det er et mål å gjennomføre det 4 ganger i året.

4.1.1.2 Avdelingsleder 1 sin beskrivelse

Avdeling 1 er den minste av de to avdelingene som inngår i studien. Avdeling 1 består av 14 klasser. Avdelingsleder, rådgiver og læringsmiljøarbeider har møter hver uke, og ofte flere møter, ifølge avdelingsleder 1. Hver 14. dag deltar to NAV ansatte på møte, PPOT og tilretteleggingskoordinator. Helsesøster er ikke på skolen de dagene de har møter, men saker overføres direkte til henne hvis det er behov. Det samme gjelder hvis det er behov for å koble

på minoritetsrådgiver og kommunepsykologen. Avdelingsleder 1 fortalte at det kan være sykdom i familien eller andre forhold som omhandler foreldre og nære omsorgspersoner som er noen av årsakene til at ungdommen har fravær. Dersom det er behov for å sende bekymringsmelding til barnevernet så gjøres dette fra det tverrfaglige teamet. Det er alltid avdelingsleder 1 som undertegner dette, samt koordinerer arbeidet med barnevern, politi, og andre instanser ved behov.

På de tverrfaglige teammøtene tar de opp bilder av alle elevene fra skolens datasystem, og tar ut elevinformasjon, blant annet fravær. De fordeler oppgaver seg imellom på de tverrfaglige teammøtene. Det er rådgiver og læringsmiljøarbeideren som jobber tettest på elevene, sa avdelingsleder 1. Læringsmiljøarbeideren er ute blant elevene i friminuttene og i timene, og har dialog med elevene både i fellesskapet og individuelt. Det er læringsmiljøarbeideren som følger opp hjemme hos elevene, i tillegg til at noen lærere også gjør dette.

Læringsmiljøarbeideren står i døra hver morgen og ønsker dem velkommen, kvart over sju [...] er det noen som kommer litt for seint, så tar vi dem ofte litt til sida, og sier at «nå må du huske å komme tidsnok» [...] en klapp på skuldra og «så fin du har blitt på håret» [...] «hvordan gikk fotballkampen», ikke sant? Vi kjenner disse gutta godt, vi veit hvem som er hvem her.

Da jeg spurte avdelingsleder om de har enkeltsamtaler med elevene i starten, så har de ikke det, men de er opptatt av å være synlig på ungdommens arenaer.

Avdelingsleder 1 fortalte også om det *sentrale* tverrfaglige teamet ved skolen, med alle interne og eksterne støttefunksjoner, avdelingsledere og skolens øverste ledelse;

Også «våpendraget» ikke sant, for da kommer alle de 35 og da blir vi litt omforent i forhold til hvordan vi skal drive på skolen, også går vi ned, og så gjør vi det på de forskjellige avdelingene.

4.1.1.3 Avdelingsleder 2 sin beskrivelse

Avdelingsleder 2 fortalte at avdelingen er stor med over 20 klasser. Avdelingen har to rådgivere der den ene har ansvar for vg1 elevene, og den andre har ansvar for vg2 og vg3 elevene. Rådgiverne har koordineringsansvaret, er tett på elevene, og har tett dialog med kontaktlærerne. Avdelingsleder 2 fortalte at rollen som læringsmiljøarbeider var under utvikling på avdelingen. Det var et mål at denne ressursen skulle være mer ute i miljøet og jobbe oppsøkende og være synlig sammen med elevene. Praksis hittil hadde vært å

gjennomføre samtaler med elever inne på et kontor. Det tverrfaglige teamet har møter hver uke. Avdelingsleder 2, rådgiverne og læringsmiljøarbeider deltaker ukentlig, men ulike støttefunksjoner er organisert inn i møte med en struktur som rullerer hver 14. dag. Dette innebærer at minoritetsrådgiveren og NAV møter den ene uken, og PPOT og tilretteleggingskoordinator den andre uken. På denne måten tas ulike saker opp når de ulike instansene og ressurspersonene er inne, sa avdelingsleder 2. Avdelingsleder 2 sa at det var fokus på å sikre god og effektiv ressursutnyttelse av de eksterne aktørene. Helsesøster og kommunepsykologen benyttes etter behov. Avdelingsleder 2 fortalte:

Nå har det vært sånn maraton i forhold til frist 1. november, som går på at de ikke mister skoleretten sin, de som skriver seg ut før 1. november [...] da er det jo rådgiverne som er tett på og veileder elevene til å gjøre riktige valg før 1. november.

På det tverrfaglige møtet har rådgiver en liste over elevene, og forteller hvilke elever som er fulgt opp siste uken. Videre hvilke elever som er i risikozonen når det gjelder fravær, og hvilke elever det har vært gjennomført samarbeidsmøter rundt.

Avdelingsleder 2 uttrykte at lærere skal støttes, og at det tverrfaglige teamet har en viktig funksjon med tanke på det.

Det tverrfaglige teamet blir på en måte litt sånn «hjerte», så også lærer føler at de blir ivaretatt, og forhindre den ensomhetsfølelsen som en lærer kan sitte med.

4.1.2 Funn 2: Tverrfaglige team - støtteapparat og samarbeid satt i system

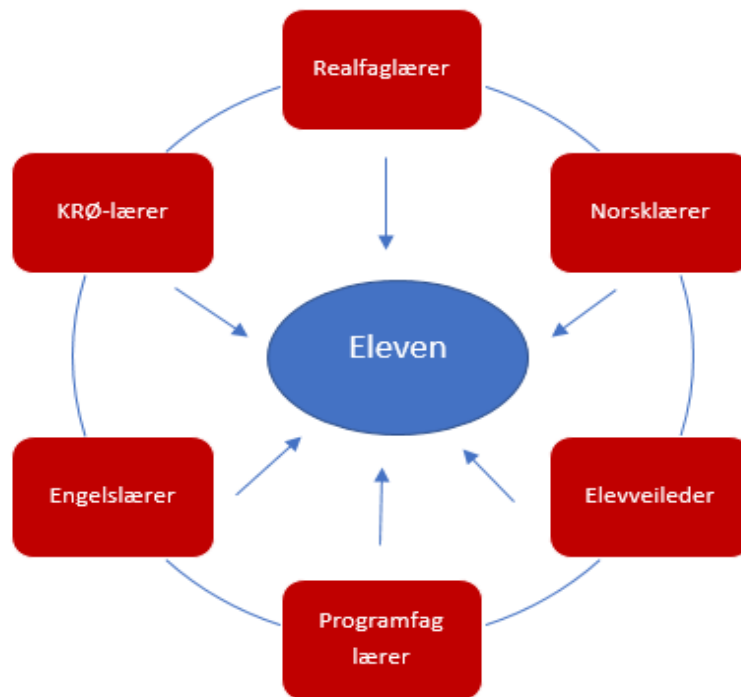
4.1.2.1. Rektor og utviklingsleders beskrivelse av sine oppgaver

Da jeg spurte rektor om hvordan kontaktlærer holdes orientert når det tverrfaglige teamet jobber med saker rundt eleven, sa rektor at dette hadde vært et tema som var blitt tatt opp i det sentrale tverrfaglige teamet.

Man må passe på å ikke «hoppe bukk» over kontaktlærerne for de har veldig sånn nært forhold til..., altså «det er mine elever og jeg skal ivareta dem.»

Rektor fortalte at de hadde delt praksis fra en avdeling på et ledermøte der avdelingslederen hadde presentert hvordan de hadde organisert det tverrfaglige teamet i sin avdeling. På denne avdelingen ble kontaktlærere invitert inn i det tverrfaglige teamet tre ganger per år. Rektor fortalte at alle lærere på trinnet er et arbeidslag, men at de på møtene i arbeidslaget primært

ikke har stab og støtteperspektivet inne, men i hovedsak det pedagogiske. Arbeidslaget jobber med alle elevene (se figur 4) og det tverrfaglige teamet jobber med noen få (figur 2), sa rektor. Nedenfor vises modell på hvordan lærere er organisert i lag rundt eleven.



Figur 4: Organisering av lærere som et lag rundt eleven

Da jeg spurte hvordan kontaktlæreren rustes til å møte utfordringene med elevgruppa svarte rektor at den arenaen som veldig mange i det tverrfaglige teamet er på hver uke, er i arbeidslagsmøtene.

De blir jo ofte trukket inn i arbeidslag, for eksempel hvis de skal diskutere «nå er det veldig mye fravær i den og den klassen», så er det ikke bare avdelingsleder, læringsmiljøarbeider og rådgiver som kan finne ut av det sammen med NAV og slikt, men før du kommer så langt så må det jo være gjort noen grep, nærmere eleven. Læreren skal ringe hjem, foreldre skal på banen [...] jeg tror hele det hjulet vårt holder alle disse tingene høyt opp i bevisstheten på lærerne da. [...] det er jo noen avdelinger hvor jeg tror det nesten ikke er arbeidslagsmøter, uten at enten rådgiver, læringsmiljøarbeider eller avdelingsleder er med.

Utviklingsleder har i samarbeid med tilretteleggingskoordinatoren utviklet et helhetlig kartleggingsskjema som skal være et verktøy for å holde oversikt over elevene. Det varierer på hvilken måte avdelingene løser det. I en avdeling kan det være naturlig å benytte det i

arbeidslaget. I en annen avdeling tar kontaktlærer med seg skjemaet inn i møte med det tverrfaglige teamet. På de to avdelingene jeg gjennomførte intervjuer, så var ikke skjemaet tatt i bruk ennå. Det var et mål på sikt at det skulle bli benyttet på alle avdelinger. Utviklingsleder fortalte om hensikten med skjemaet:

Vi har organisert oss i arbeidslag [...] og da er det skjemaet som skal være med å gi struktur til de møtene hvor alle involveres, for da må alle dele noe med sine erfaringer som; «hvordan går det med eleven, i det og det faget» [...] hvis eleven trenger litt ekstra støtte og så videre, så må jo alle ta ansvar for det [...] det er tanken da, den kollektive inngangen til det.

Utviklingsleder fortalte at skjemaet var helt nytt og under utprøving denne høsten, og at de tidligere har brukt referater. Tanken med dette er at det skal være et hjelpemiddel til at kontaktlæreren deltar aktivt i arbeidslaget. Utviklingsleder fortalte:

Så er det i arbeidslaget hvor du har en koordinator, som ideelt sett skal ha dette opp på agendaen da, i ny og ne, da man ser spesifikt på det, samler informasjon eller utfordrer andre på: «nå må dere hjelpe meg å fylle inn navn, hva gjør dere nå? hvordan jobber dere med dette her»? og så kan kontaktlærer da melde inn til det tverrfaglige teamet.

Kontaktlæreren kan på denne måten komme med en bestilling til det tverrfaglige teamet, der teamet må vurdere hva de kan tilby, sa utviklingsleder. Det kan handle om alt fra faglig støtte, sosial støtte, og andre generelle tiltak som man ser det er hensiktsmessig å sette inn. På denne måten får avdelingsleder god oversikt over elevens behov for støtte, fortalte utviklingsleder. Resultater fra faglige kartleggingstester er også en del av informasjonen på skjemaet. Da jeg spurte utviklingsleder om det er laget noen egen rutine for kontaktlærerne på kriterier for hva som er en type sak for oppmelding til det tverrfaglige teamet, sa utviklingsleder at de ikke har noen egen instruks på dette. De ventet derimot på en ny ansvarsbeskrivelse fra fylkeskommunen som skal omhandle kontaktlærers ansvarsoppgaver.

Instrukser og sånn...det vi er opptatt av er at vi må ha en kontinuerlig dialog og vi må ha et samarbeid, og da ligger strukturen i møtet, i faste møtearenaer som det tverrfaglige teamet og arbeidslagsmøtene [...] så vi har ikke noen som forteller deg en oppskrift; «gjør sånn og sånn og sånn», [...] det er klart du har noen instrukser, men ingen som sier noe om at her er forventningene til det tverrfaglige teamet, for det skal de avklare i møte med lærerne.

4.1.2.2 Avdelingsleder 1 sin beskrivelse

På de ukentlige møtene i arbeidslaget på avdeling 1 møter avdelingsleder, rådgiver og læringsmiljøarbeider, som representanter for det tverrfaglige teamet. Det er i hovedsak arbeidslagsmøtene til vg1 de deltar på. På vg2 og vg3 møter avdelingsleder eller rådgiver ved behov. I disse gruppene kjenner de elevene bedre, og de er mer voksne, sa avdelingsleder 1.

Vi går igjennom hver elev [...] og gjør det kanskje ikke hver gang, men hver 14. dag. Hver gang i starten av skoleåret, men nå hver 14. dag og da sitter kontaktlæreren forberedt og sier det går greit med alle, eller han sier det går greit, men det er to som begynner å få litt mye fravær, en som trøbler hjemme, og det er mange skjebner [...]

Det er en arbeidslagskoordinator som leder møtene med en fast agenda. Her planlegges blant annet faglige aktiviteter og timeplaner. På disse møtene er også fravær på agendaen. 10% regelen for fravær, som ble innført denne høsten, er blant annet i fokus på møtene. Det er kontaktlæreren som har oversikten over fraværet og som har hovedansvaret for klassen sin. Alle foreldre får en e-post en gang i uken, med informasjon om oppmøte og fravær.

Det ligger ikke fravær fra tidligere skolegang, så har de ikke noe fravær nå, så kan de jo få en klapp på skuldra og [...] det er ikke for å sladre, det er mer for å rose.

Avdelingsleder 1 kan sende teamet en melding om behov for å ta opp sak, eller det meldes opp saker via arbeidslaget. Dersom det iverksettes et arbeid med involvering av det tverrfaglige teamet, så blir kontaktlærere og lærere i hovedsak orientert om eleven gjennom arbeidslagsmøtene, men også via direkte kontakt, telefon og e-post. Avdelingsleder 1 fortalte om et eksempel der kontaktlærer ikke var informert om en sak som det tverrfaglige teamet hadde engasjerte seg i. Da skjedde ting fort, og avdelingsleder 1 måtte beklage overfor kontaktlærer.

Det er noen kontaktlærere som er kjempeglad for å slippe det, og det er noen som må ha «kål» på det. Hovedprinsippet vårt er at kontaktlæreren skal være informert hele tiden.

Da jeg spurte om hvordan kommunikasjonen var med lærerne utenom arbeidslagsmøtene sa avdelingsleder:

Vi snakker sammen hele tida, og derfor er jeg alltid med på lunsjer og pauser [...] fordi da er det masse informasjon som jeg gir og tar [...] også sitter jeg jo der som jeg sitter.

Avdelingsleder 1 fortalte om sin sentrale plassering i foajeen ved skolens inngangsparti. Her hadde også rådgiver og læringsmiljøarbeider sine kontorer.

4.1.2.3 Avdelingsleder 2 sin beskrivelse

På avdeling 2 har arbeidslagene møter en gang per uke, der rådgiver har et særlig ansvar for å møte. Avdelingsleder 2 deltok også noen ganger sammen med rådgiver. I motsetning til avdeling 1 ble det ikke nevnt at læringsmiljøarbeideren deltok på disse møtene. Mye er detaljplanlegging og handler om timeplaner, og det er ikke nødvendig å være tilstede på hele møtet, sa avdelingsleder 2. Rådgiver har overordnet oversikt over alt fraværet og orienterer kontaktlærere om dette på arbeidslagsmøte. Siden det er så mange lærere så er det rådgiveren som koordinerer dialogen med fagpersonene i teamet. Dersom en lærer har en sak å diskutere, så kan læreren bli invitert inn på et tverrfaglig teammøte for å presentere denne. Læreren melder inn saken til rådgiver eller avdelingsleder 2. Kontaktlærerne inviteres inn på tverrfaglig team tre ganger i året; et i starten av semesteret, et i slutten av første semester og et i midten av andre semester. Da presenterer de sin klasse, og går igjennom fravær blant annet.

Da har vi litt sånn «speed-date», med hver kontaktlærer [...] at de får 15 minutter av møtet og presenterer sin elevliste, i forhold til fravær, i forhold til kartlegging i ulike fag, og i forhold til sosial status.

Flere elever følges opp av NAV veileder. Fraværsregelen på 10% er i fokus, og organiseringen med tverrfaglig team er å løfte bort litt av bekymringen fra læreren, sa avdelingsleder 2.

Noen lærere strekker seg langt og henter elever. Avdelingsleder 2 sa at det tverrfaglige teamet ikke har ressurser til å følge opp så mange elever på denne måten. Samtidig antydet avdelingsleder 2 et ønske om at læringsmiljøarbeideren burde ha en slik oppgave på sikt. På denne avdelingen er avdelingsleder 2 lokalisert med kontor i samme rom som personalrommet. Avdelingsleder 2 er opptatt av å være tilgjengelig for personalet, deltar gjerne i lunsjen og prioriterer den uformelle praten over kaffekoppen. Læringsmiljøarbeider og rådgiverne er lokalisert i inngangspartiet til avdelingen.

4.1.3. Funn 3: Ledelsen som koordinator og fanebærer av skolens verdier

4.1.3.1 Rektor og utviklingsleders beskrivelse av sine oppgaver

Rektor har ansvar for å lede og fordele oppgavene best mulig innenfor de ressursene en har til rådighet. Dette innebærer å holde overblikk over det som skjer internt, og å fordele ressurser på best mulig måte etter behov. Rektor fortalte om to hovedoppgaver det styres etter; det ene er å ruste og støtte avdelingslederne til å stå i den jobben de gjør, og det andre er å ivareta skolens interesser og å sikre de nødvendige ressursene framover.

Det har vært min oppgave å prøve å se helheten og også fordele ressurser ut [...] ikke bare fordele dem, men også skaffe dem faktisk.

Rektor fortalte at skolen utviklet ferdig en pedagogisk plattform for ni år tilbake, og at de utviklet dette over en lang prosess. De brukte 1200 dagsverk, der resultatet ble et fire siders dokument.

Så må vi drive en skole i tråd med dette da, og det er jo mitt ansvar og [...] det å ruste ledergruppa til å stå i det samme [...] Vi har valgt 24 timers perspektivet på eleven. Alt som kan forstyrre læring på en eller annen måte har vi definert som at vi har noe med da.

Rektor er også tydelig på at når de rekrutterer nye medarbeidere så er de opptatt av å ansette folk som er glad i å jobbe med ungdom, og som har et engasjement for alle typer elever. Dette blir de bevisst utfordret på jobbintervju, der rektor eksemplifiserte med spørsmål som; «*liker du Ibsen eller ungdom?*».

Rektor fortalte om viktigheten av at nøkkelpersonene i «hjulet», er verdibærere, og at det er viktig overfor lærere, som står i en tøff jobb, at det er noen å sparre med og samtidig «*minne om hva vi er her for*».

For «mindsettet»..., det er det verdibaserte tankesettet som vi har pålagt oss selv, og jeg driver jo verdibasert ledelse hver dag, og bestiller de gode verdiene. Og så må du liksom heise flagget for de verdiene du tror på, så må du «hæle» å etterleve og etterspørre det da, så... det er mindsettet [...] alle elever er den foretrukne elev.

Når jeg spurte rektor om det er en fordel at støttefunksjonene er tett inne på arbeidslagsmøtene, sa rektor:

Ja de er på en måte fanebærere for det de trur på [...], det med at vi må se eleven i et 24 timers perspektiv og «samma hva jeg kalte deg i går så skal man være hjertelig velkommen i dag».

Om det nye *sentrale* tverrfaglige teamet, sa rektor:

Det er også en arena for meg å anerkjenne det arbeidet og etterspørre «hva får dere til?» [...] en delingsarena [...] og neste gang har jeg bestilt av en avdeling, at de skal legge fram fra det tverrfaglige teamet hvordan de har jobbet med karriereveiledningsgruppa.

Karriereveiledningsgruppa er det som tidligere ble kalt «jentegruppa» for stille jenter, sa rektor. Her har de blant annet ulike øvelser med å sette ord på utfordringer og styrker ved seg selv. De har valgt å gi gruppa et nytt navn for å gi det en ny «boost», sa rektor.

Rektor fortalte at ledelsen blir invitert til å holde en del foredrag, blant annet har de deltatt på NAV sin inkluderingskonferanse.

Det er mange som ser og får med seg at vi gjør mye bra [...] men det er ikke så mye deling internt i fylkeskommunen [...].

Rektor fortalte at med de aktørene som det er inngått samarbeidsavtaler med, så er det også definert noen møtepunkter som inngår i avtalen. Dette gjaldt blant annet NAV prosjektet. Rektor sa derimot at de ikke har systematiske møter med kommunene som elevene kommer fra. Det er imidlertid møter i regionene mellom skolesjefnivåene i 15 kommuner, sa rektor.

Rektor fortalte at det i hovedsak er den enkelte avdelingsleder som tar ansvar for samarbeid med eksterne aktører som barnevern og politi, når det gjelder elevsaker. Dersom det dukket opp helt spesielle saker, av alvorlig og omfattende karakter, så kunne øverste rektor bli involvert.

Utviklingsleder fortalte om sin rolle som blant annet er å introdusere, utforme og koble på de eksterne ressursene til det lokale tverrfaglige teamet, på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Jeg har på en måte i samarbeid med ledelsen og de andre sentrale støttefunksjonene hele tida ansvar for å holde dialogen gående; hvilke erfaringer sitter vi på, hvordan får vi dette til å bli så presist som mulig, hvordan utnytter vi tida [...] hvilke fokusområder skal vi velge og hvordan skal vi støtte hverandre da. Hvis de tverrfaglige teamene ser utfordringer i elevgruppene så må vi på et eller annet nivå

treffes for å dele det [...] så må vi se på området; at her trenger vi kompetanseheving da. Så da blir jo mitt ansvar å være tett på og lytte [...].

Utviklingsleder har også hovedansvar for å organisere det sentrale tverrfaglig teamet, med noen møter i løpet av året. De sentrale tverrfaglige teammøtene er utviklingsmøter, med blant annet erfaringsdeling og evaluering av tiltak, sa utviklingsleder.

Utviklingsleder er opptatt av den kollektive praksisen for å forebygge frafall og har møter med avdelingslederne en gang i uken. På denne arenaen er utviklingsleder blant annet opptatt av å dele de gode erfaringene og løfte fram eksempler.

Utviklingsleder fortalte at tilretteleggingskoordinatoren er en viktig person for ledelsen.

Hun gir oss hele tida tilbakemeldinger på den praksisen hun ser.

Tilretteleggingskoordinator har i samarbeid med utviklingsleder, bidratt med innspill til utvikling av det helhetlige kartleggingskjema. Utviklingsleder har egne møter med NAV, helsesøster og andre eksterne parter ukentlig, og ved behov. På møtene snakker de om gjennomføringen av de tverrfaglige teammøtene og hvordan samarbeidet fungerer. De eksterne partene kan komme med tilbakemeldinger på samarbeidet som utviklingsleder kan løse direkte internt med den avdelingen eller de det gjelder. Via avdelingsleder gikk også informasjon og tilbakemeldinger internt fra skolen, til de eksterne aktørene. Utviklingsleder sa at det blir et «tilbyder-bestiller forhold». Et begrep som hadde dukket opp etter at NAV kom inn i skolen,

Det blir nærmest et litt sånn «forhandlingsmøte», og der må man jo være litt tydelig på hva man faktisk sitter på av kompetanse. [...] Da man har noen ressurser som er kommunepsykologen som er 40%, eller som nå; helsesøster i 20%, så blir det jo en utfordring å få en tydelig kommunikasjon da [...] avklare noen forventninger, hvordan involveres og så videre [...] for ellers blir det mye misforståelser og kaos.

Utviklingsleder fortalte at de også har etablert et godt samarbeid med politi og barnevern og at det er viktig å involvere foresatte.

Da jeg spurte om det var noen kriterier som lå til grunn for oppmelding av saker til det tverrfaglige teamet, sa utviklingsleder at det drøftes i arbeidslagene, eller i dialogen og vurderes fortløpende. Indikatorene som blir brukt er fravær, hjemmesituasjon, psykisk helse, skoleprestasjoner, opplæringssituasjon, trygghet og trivsel, sa utviklingsleder.

Vår visjon er at elevene skal ha lyst til å gå på skolen hver dag. Hvis det viser seg at de ikke gjør det eller ikke får til skolearbeidet så må vi sammen finne gode løsninger.

4.1.3.2 Avdelingsleder 1 sin beskrivelse

Avdelingsleder 1 fortalte at å fungere som rektor i egen avdeling er hensiktsmessig, og det oppleves at det er full tillit fra øverste ledelse til de beslutninger som tas ved avdelingen.

Avdelingen blir en autonom enhet, en skole i skolen, sa avdelingsleder 1.

Avdelingsleder 1 har ansvar for å legge til rette for de tverrfaglige teammøtene. Oppgaven blir å lede møtene, og å koordinere og fordele oppgaver til medlemmene i teamet. Avdelingsleder 1 sin oppgave er å få de ansatte og involverte til å jobbe etter skolens verdier og elevsyn.

Det er mindsettet [...] og det er det å ha eleven i fokus da, det er det som er jobben min, hvordan vi skal jobbe med ungdom [...] for oss er det viktig at ungdommen kommer.

Avdelingsleder 1 er opptatt av rollen som *fanebærer* av kulturen. I stedet for å ha instruks på hva man gjør med elever som «er slappe og håpløse», sa avdelingsleder:

Det kan man ikke skrive ned instruks på. Det man kan lage er noen «fanebærere» av den kulturen. Den fremste fanebæreren må være meg, det må være rådgiveren, det må være de som er rundt de personer [...] så hvis rådgiveren hadde sagt at «nei ungdommen har jo blitt helt håpløs», da hadde vi sitti med en sutrende lærergruppe som skyldte på elevene.

Da jeg spurte om hvordan OT var involvert så sa avdelingsleder 1 at det tverrfaglige teamet jobber så tett på eleven, at når alt er prøvd, så er det ikke alltid nødvendig at OT kommer til skolen. PPOT er en og samme tjeneste, så når jeg spurte om hvem som deltok herfra, så var det i hovedsak representanten fra PPT. Avdelingsleder 1 la til at OT blir orientert om saken, og at arbeidet i stor grad koordineres videre via NAV, etter at de kom inn i skolen. Et alternativt løp for en ungdom kan for eksempel være praksisplass for en periode, og da kobles NAV på. Avdelingsleder 1 fortalte at en viktig oppgave er å samarbeide med opplæringskontoret for å gjennomgå hvordan de får lukket læreplaner. Målet er få en praksis til å gå over i lærekontrakt og at dette planlegges og følges opp. Avdelingsleder 1 fortalte at de har hatt et kollektivt løft for hele skolen, som blant annet innebærer en felles holdning til elevgruppa.

Det er eleven i sentrum og målet er å få dem igjennom, ja det er ikke sikkert at alle greier å gjøre det på normert tid, men vi skal ha plass til dem. Det har bygd seg en holdning [...] i en organisasjon som er så svær [...] så er det viktig at man har dette filteret, for hvis man blir enig på et ledermøte om å gjøre noen ting, så filtrerer jo jeg akkurat som jeg har tenkt å gjøre det her [...] og da er det viktig at disse filtrene blir mer likt så filtrerer vi bedre, for da kan skolen som en helhet gå i samme retning.

Avdelingsleder 1 poengterte viktigheten av at den enkelte leder må stå for det som ledergruppa har blitt enige om, for å sikre felles samkjøring og praksis på prioriterte områder.

4.1.3.3 Avdelingsleder 2 sin beskrivelse

Avdelingsleder 2 sa blant annet dette om sitt ansvar og sine oppgaver:

Det jeg er mest opptatt av å presisere er at vi avdelingsledere er pedagogiske ledere [...] og når vi er pedagogiske ledere så er vi også ansvarlig for oppfølging av hver enkelt elev, [...] og av de mest sårbare elevene her nå da, i forbindelse med det tverrfaglige teamet.

Avdelingsleder 2 leder de lokale tverrfaglige møtene, og ber om innspill fra rådgiverne på saker de har jobbet med siden sist. Avdelingsleder 2 koordinerer hvem som gjør hva, og det lages møtereferat til møtedeltakerne. Saker påbegynnes raskt, ofte innen en uke, og rådgiver eller en annen på teamet melder tilbake til teammøte hva som videre er gjort på neste møte.

Avdelingsleder 2 er opptatt av å gjøre endringer til beste for eleven, blant annet at læringsmiljøarbeider er mer ute i miljøet. Avdelingsleder 2 fortalte også om sitt ansvar for å lede elevrådsmøtene. Avdelingsleder 2 er opptatt av at elevene blir sett og hørt.

Avdelingsleder 2 sender «ukeslutt-e-post» til de ansatte hver uke, og minner kontaktlærere om å melde opp saker til det tverrfaglige teamet dersom det er behov. Det tverrfaglige teamet benyttes i saker som gjelder fravær, og i saker der kontaktlærer opplever behov for ekstra støtte og hjelp. Kontaktlærer melder til arbeidslaget, eller til rådgiver og avdelingsleder 2, som igjen tar det videre til det tverrfaglige teamet. Dersom det er saker som krever kontakt mot barnevern og andre instanser utover de som er representert i teamet, så er det avdelingsleder 2 som koordinerer dette.

4.2 Forskningsspørsmål 2: Skoleledelsens refleksjoner

Skoleledelsen har ulike oppgaver knyttet til sine roller som rektor, utviklingsleder, og som avdelingsledere på to ulike avdelinger. Med bakgrunn i at de har ulike roller og oppgaver, så fremkom det også at de har ulike tanker og refleksjoner knyttet til organisering av teamene. Funn fra studien viser at kontaktlærerne engasjerer seg ulikt i oppfølging av elevene. Studien viser også at avdelingslederne følger opp og samarbeider med kontaktlærere og lærere på ulike måter. Blant annet i forhold til hvordan de involverer seg i møte med arbeidslagene. Skolen har funnet en måte å organisere arbeidet på som skolelederne på hver sin måte gir uttrykk for at de er fornøyd med. Samtidig har lederne ulike oppfatninger og refleksjoner med tanke på organisering, måter å samarbeide på, og i hvilken grad støttefunksjonene er tilpasset avdelingenes og skolens totale behov. Når det gjelder mitt spørsmål i forhold til potensialet for forbedring, gav spesielt rektor uttrykk for at dagens organisering ikke er optimal. Det handler om hvordan støttefunksjonene er organisert, spørsmål om råderett, ressurs- og tidsbruk, og graden av forutsigbarhet i det tverrfaglige samarbeidet.

4.2.1 Funnt 4: Tverrfaglig team - et system for kvalitetssikring.

4.2.1.1 Rektors og utviklingsleders refleksjoner

Rektor fortalte at det som har vært vellykket med denne organiseringen er de gode historiene med oppfølging av elevene, selv om det ikke kan dokumenteres noen lavere drop-out prosent.

Kanskje kommer vi i arbeid med disse elevene på en bedre måte og sikrer at de da har noe annet bra å gå til [...] og så er suksessen alle historiene om det gode arbeidet med oppfølging av elevene [...] noen havner i fengsel i år og noen blir gravid, og noen flytter [...] det er så komplekst [...] men det er allikevel et utrolig nyttig arbeid å sikre at det ikke går tre kvart år mens ungdommen ligger i senga hjemme før liksom noen griper inn da [...] og så ser vi det er veldig mange ungdommer, enten de er over eller under 18 år som ikke har foreldre som har ressurser til å stille opp. Det er ikke det at de ikke vil, alle foreldre vil det beste for unga sine, men det er ikke alle som har forutsetninger for å hjelpe dem til å gjøre gode valg.

Rektor sa at de avdelingsvise tverrfaglige teamene holder elevsynet høyt oppe i bevisstheten på lærerne. I tillegg bidrar også det sentrale tverrfaglige teamet, til å «ruste» de som er en del av det tverrfaglige teamet.

Det ruster den gruppa [...] vi jobber oss inn på en måte i forhold til hva bestillinga er, og vi har også diskutert mange case [...] og så deler vi ideer [...] men sentralt tverrfaglig er også viktig fordi den uka da har jeg ikke ledermøte, da kaller vi at det er et obligatorisk ledermøte enten du har store utfordringer i elevmiljøet eller ikke, enten det er HR leder eller administrasjonsleder, altså alle i ledergruppa skal da være med [...] det er et viktig satsingsområde for hele skolen.

Utviklingsleder vektla spesielt *eieforholdet* til avdelingsleder som sentralt med organiseringen av de tverrfaglige teamene. Ved at avdelingsleder leder teamet, så blir også avdelingsleder bedre rustet til å være i en konstruktiv dialog med lærerne og kan bedre planlegge prosesser som går på forbedring.

Alle lederne er veldig «hands on», ut i sine avdelinger [...] det er helt greit å delegere, men de har et eierskap til det som skjer ute [...] de har fått det verktøyet de trenger for nettopp å kunne utøve ledelse.

4.2.1.2 Refleksjoner til avdelingsleder 1

Avdelingsleder 1 uttrykte at organiseringen av det tverrfaglige teamet bidrar til å jobbe forebyggende og kvalitetssikrer, i større grad enn før, oppfølgingsarbeidet av elevene.

Det kvalitetssikrer, for når man ikke har satt det i system så kan det hende at det glipper på han ene eller de tre. [...] men nå er vi igjennom alle. [...] Det blir en skjerpings for alle for vi er tettere på. Jeg er tettere på som leder, [...] jeg mener ikke at det er målet mitt å bruke møtene til å sjekke at de gjør det, men hvis de ikke gjør det så blir det dårlig oppfølging av en elev da, som kanskje glipper litt mer for oss. [...] Vi trenger ikke to-lærere, mere penger og støttetimer, men vi trenger et system, og det er det systemet vi har laget.

Avdelingsleder 1 sa at det gir dem en enorm styrke at melding til for eksempel barnevern sendes fra det tverrfaglige teamet. Det kan være belastende å forholde seg til foreldre når de ikke er enige, og da er det godt å være et team, sa utviklingsleder.

Avdelingsleder 1 sa at det er mye bedre at de forteller i arbeidslaget hva de jobber med, fremfor å ha lærerne inne i teammøte for å legge fram saker, jamfør organiseringen på avdeling 2.

Det er ganske mange lærere, og så går det 3 måneder til neste gang du er med da... [...] da synes jeg det er mye bedre at vi informerer hva vi jobber med, eller de elevene vi jobber med.

4.2.1.3 Refleksjoner til avdelingsleder 2

Når jeg spurte om avdelingsleder 2 sine tanker om organiseringen av det tverrfaglige teamet, uttrykte vedkommende en redsel for at det skal brukes for mye tid på møter, som rådgiver og lærere egentlig skal benytte direkte mot eleven.

De tverrfaglige teamene skal være strukturerte og elevfokuset, og så er det den nærheten som er nøkkelen for å lykkes i det her [...] noen elsker jo å ha veldig klare retningslinjer og maler og systemer og sånn, mens andre synes at man blir veldig låst i forhold til fleksibilitet. [...] men det er ikke ut i fra mitt syn at nøkkelen ligger i dette. Et tverrfaglig team blir en oppsamling av ting vi har jobbet med, intensivt gjennom uka, så det blir jo egentlig bare en sånn kvalitetssikring tenker jeg.

Samtidig sa avdelingsleder 2 at de på denne måten også kan sikre at de ikke mister elever.

Det blir en kvalitetssikring av det forebyggende arbeidet.

Hvis det «brenner» i en klasse, så kan man glemme andre [...] derfor er systematikken med møtene fordelaktig.

Da jeg spurte avdelingsleder 2 hvordan man sikrer at den enkelte lærer følger opp elever med fravær, var svaret at rådgiver utfordrer lærere ved å stille spørsmål rundt fravær og håndtering av dette på arbeidslagsmøtet.

Man sikrer det jo med at man har en rutine på at det blir løftet fram på arbeidslaget og om den læreren holder tett i det, så kan jeg ikke være noen tankeleser, for jeg har jo ikke noe sjans på å på en måte vite at den og den eleven har noen utfordringer, hvis ikke dem klarer å få fram tilbakemelding på det [...] det trenger ikke være fravær en gang.

Avdelingsleder 2 sa at rådgiver kan observere i klassene, og at det kan fanges opp at det kan handle om klasseledelse. Dersom ikke lærer griper fatt i det som er utfordringer med eleven eller klassen, eller gir beskjed videre til det tverrfaglige teamet så er det ikke alltid så lett for leder å oppdage dette.

Så derfor kan det gå meg litt hus forbi at da dropper det ut elever, fordi man har holdt litt det for seg selv, uten å involvere rådgiver, før det blir eventuelt da avbruddsmelding, for da skal du kontakte rådgiver og oppfølgingstjenesten [...] for i de tilfellene så er det rådgiver som må gå inn her og tar det i et felles fora på møte at «her er det mye fravær eller...?», [...], så det vil jo utfordre litt på en måte i et sånt påhør av alle på en måte da.

Avdelingsleder 2 var tydelig på at relasjonell kompetanse og ledelse er av stor betydning i det frafallsforebyggende arbeidet.

Jeg ser jo at det er personlig egnethet og personlige egenskaper som er det viktigste for å lykkes når det er snakk om å forebygge frafall, uten tvil [...] det tror jeg er nøkkelen. Har du dårlige klasseledere så mislykkes du [...] og det er jo derfor jeg også tenker at det tverrfaglige teamet er ikke nøkkelen til å lykkes i forhold til frafall alene, for jeg tenker at nøkkelen for å lykkes det handler like mye om tydelig ledelse og tett oppfølging av sine ansatte, at det kan gå like mye på personalhensyn og personalpolitikk som det kan handle om spes. ped. og slike ting, dessverre [...].

Avdelingsleder 2 fortalte at det tverrfaglige teamet har oversikt over erfaringer som flere lærere har med de samme klassene. Der en lærer opplever utfordringer trenger ikke en annen lærer oppleve dette. Avdelingsleder 2 er opptatt av å være tett på i dialogen med lærerne, og lærer kan melde inn saker for å ta opp dette i det tverrfaglige teamet når det er behov. Avdelingsleder 2 fortalte om et eksempel med to klasser, der den ene hadde flere tilfeller av drop-outs enn den andre.

Det tror jeg ikke handler om elevene [...] det handler mer om klasseleder og hvordan motivere de unge elevene i eget klasserom [...] og da må skoleledelsen faktisk gå inn og ha en veldig tett dialog, og kanskje upopulær relasjon til læreren.

4.2.2 Funn 5: Tverrfaglig team - en sentral for utviklingsarbeid

4.2.2.1 Rektor og utviklingsleders refleksjoner

Da jeg spurte rektor; «hvordan vet du at ordningen med tverrfaglig team fungerer?» svarte rektor at på det siste tverrfaglige teammøtet ble det stilt det samme spørsmålet til ledere og samarbeidspartnere. Rektor var opptatt av å etterspørre i dette arbeidet.

Da hadde de bakt det inn i agendaen; hva er bra med denne ordningen, hvorfor, hva kunne vært gjort bedre og hvordan.

Da fikk vi en del innspill på mer systematikk i selve møtegjennomføringen [...] med mal for innhold og så videre [...] så må vi bare justere kursen og se om det fungerer bedre da. [...] Jeg kjenner denne organisasjonen godt altså for jeg gjemmer meg ikke på kontoret mitt [...] og jeg får mange tilbakemeldinger underveis at «fy søren, etter at NAV veilederne kom på skolen så har vi fått løst sånn og sånn.»

Rektor fortalte at det var *historiene* og ikke antall fullført og bestått som blir forklaringer på om denne ordningen fungerer eller ikke. Det er lærere som strekker seg langt og henter elever, og som for eksempel kan følge elever tett opp hver morgen over perioder. «De gjør så godt de

kan», sa rektor, men fortalte også om lærere som var slitne. Det tverrfaglige teamet fungerer som en støtte i dette arbeidet, men har også til hensikt å ruste læreren i arbeidet gjennom råd og veiledning. Rektor hadde også mange gode historier knyttet til hvordan både NAV og skolehelsetjenesten var en god støtte.

Det er «hjulet» som må ruste læreren til å jobbe bedre innenfor det saksområdet eller innenfor den type oppfølging, og da jobber vi jo med fellesskap og kapasitetsbygging.

Utviklingsleder sa at ordningen med tverrfaglige team fungerer med bakgrunn i den kontinuerlige evalueringen, og i tilbakemelding fra avdelingslederne. Alt går igjennom det tverrfaglige teamet, sa utviklingsleder.

Gjennom den her organiseringa da, så må vi nå inn å se mer systematisk på hva må vi kan gjøre for å jobbe enda mer kollektivt da [...] og da skal dette også gå inn til det tverrfaglige teamet (...) for i sum da; alt man gjør henger sammen med alt, og på et sted må man systematisere det litt [...] og hvis man etterspør tiltak som man ser at man ikke har i huset i dag, eller «hvordan skal vi organisere det?», for vi ser de og de utfordringene og behovene, så blir det en viktig sentral da.

I arbeidet med de tverrfaglige møtene, og i dialogen med arbeidslagene kommer de i posisjon til å avdekke behov for pedagogisk hjelp i klassene. Med denne organiseringen av avdelingsvise tverrfaglige team, i stedet for *ett* sentralt team, så blir det lagt til rette for kollektiv utvikling i praksis på en bedre måte, sa utviklingsleder.

Utviklingsleder fortalte om utprøving av en ny organisering for pedagogisk støtte. Det innebærer at det er noen på skolen som sitter med spisskompetanse innenfor ulike områder. Dette er tilretteleggingskoordinator med spesialpedagogisk kompetanse, en lærer som har spisskompetanse på minimumsplaner, en lærer som har særskilt fokus på utvikling av språk og minoritetsspråklige elever, og en lærer som har fokus på lese- og læringsstrategier. Utviklingsleder fortalte at de har valgt å prøve ut de med denne kompetansen til å samarbeide tettere på lærerne for å tilpasse opplæringen bedre. Det tverrfaglige teamet har fokus på hva de i tillegg til dagens praksis kan gjøre innenfor klasserommet, og kan «spille inn» støttepedagogene i dialogen i arbeidslaget.

Så kan man da bestille, ikke sant, for da kan læreren få tilbakemelding fra det tverrfaglige teamet, så skal det tverrfaglige teamet sitte på den oversikten; «vi har noe «ped. støtte», kan vi avtale at dere får litt sånn briefing på det og det da, for å imøtekomme det?» [...] det er tanken.

Utviklingsleder fortalte at det har blitt utviklet et program for helsefremmende klassemiljøer, i samarbeid med kommunepsykologen. Dette består av et eget arbeidshefte for lærerne, med oppgaver som skal gjennomføres i klassen, som har som formål å fremme trivsel og trygghet, læring og livsmestring. Utviklingsleder fortalte at de hadde gjennomført et opplegg i en bestemt uke knyttet til helsefremmende arbeid. Her ble sentralt tverrfaglig team benyttet til forberedelser, slik at det sentrale tverrfaglige temaet ble en ressurs og støtte for hver avdeling i forkant av at dette skulle gjennomføres. I etterkant ble det gjennomført evalueringer på hver avdeling; hva fungerte bra og hvorfor, hva kan bli bedre og hvordan.

I den jevnlige dialogen med de eksterne aktørene så fungerte også dette som en kontinuerlig evaluering av praksis, sa utviklingsleder. Dersom det kommer en tilbakemelding om at noe ikke fungerer slik det er tenkt, så løses det gjerne med en gang, sa utviklingsleder.

4.2.2.2 Refleksjoner til avdelingsleder 1

Da jeg spurte avdelingsleder 1 om «hvordan vet du at denne ordningen fungerer?» svarte avdelingsleder at det handlet om kvalitetssikring, sett opp imot at de har tro på felles kapasitetsbygging i skolen.

Jeg tror vi kvalitetssikrer veldig [...] læreren blir ikke autonom, rådgiveren blir ikke autonom (...) vi blir transparente, så om noen ikke gjør jobben sin, eller jeg ikke gjør jobben min, så ser veldig mange at jeg ikke gjør det [...] når kontaktlæreren ikke er forberedt til det møte... så blir det veldig dumt når alle andre sitter med liste opp og ned [...] det blir veldig synlig og du får en veldig naturlig arena å følge opp på [...] det blir så synlig og jeg tenker at etter hvert så kommer det til å smelle for «nå sitter vi og forbereder oss og så gjør ikke du det...» og rektor og jeg har snakket litt om felles kapasitetsbygging da [...] det er det vi har litt tru på her.

Da jeg spurte om det er skriftliggjort noen rutiner i forbindelse med lærers ansvar for oppfølging av elevene sa avdelingsleder 1 at en kontaktlærerinstruks fra fylke er under utvikling.

Ja, vi er jo livredde for å gi lærere en instruks, for hvis det ikke står der så skal man ikke gjøre det [...] den blir jo selvfølgelig veldig vid da, det må den være.

Avdelingsleder 1 uttrykte at instruks var lurt å ha, fordi det er noe som blir etterspurt ved tilsyn. Det som avdelingsleder mener er vel så viktig her er «mindsettet»

*Vi har en del instruksjer, men samtidig så er det det «mindsettet», og det kan ikke skrives ned hvordan det skal jobbes [...] ja, hvordan har du menneskesynet, når eleven ikke møter opp, «er det elevens feil eller min feil?»
[...] Du spør om det er noe instruks...så nei, men det blir justis [...] du kan ikke bare komme her å si at elevene er sløve, «elevene er noen slappfisker» for da blir du tatt av de rundt bordet her.*

Avdelingsleder 1 gav et eksempel fra et arbeidslagsmøte der en lærer meldte inn utfordringer med at halvparten av klassen ikke leverte og gav uttrykk for at de var «slappe». Da kom arbeidslaget med råd og innspill som læreren kunne prøve ut, i påhør av de andre i arbeidslaget. Læreren brukte tid på å forsvare seg først i dette møte, men tilbakemeldingen fra lærer i etterkant var at rådene hadde fungert veldig godt i klassen. Avdelingsleder 1 sa:

Da var det noe som skjedde pedagogisk, [...] for han brukte mest tid på å forklare hvor håpløs ungdommen var blitt.

Avdelingsleder 1 sa at faren med en «teamtanke» og en rolle som læringsmiljøarbeider, er at kontaktlærer overlater ansvaret med oppfølgingen av eleven til disse. Derfor har de en rutine som innebærer at når det skjer noe i en klasse, så er det kontaktlæreren som skal ringe hjem, avtale møte og kalle inn foresatte. Her kan det også være aktuelt at kontaktlærer involverer læringsmiljøarbeider eller rådgiver, som ofte kjenner eleven og saken godt.

Avdelingsleder 1 fortalte at minoritetsrådgiver har bidratt med veiledning av de fem læringsmiljøarbeiderne. Dette ble initiert av avdelingsleder 1, på bakgrunn av behov for styrket kompetanse på et område.

Da jeg spurte hvordan arbeidet med de tverrfaglige teamene blir evaluert sa avdelingsleder 1 blant annet:

Har vi mere drop-outs eller mindre? [...] jeg tror at man må se på om man klarer å jobbe systematisk mer riktig mot elevgruppen. Det kan være med i evalueringen, for resultatene tror jeg det kan være veldig vanskelig å bruke, i hvert fall hvis man ikke gjør det over flere år.

4.2.2.3 Refleksjoner til avdelingsleder 2

Når jeg spurte avdelingsleder 2; «hvordan vet du at ordningen med avdelingsvise tverrfaglige team fungerer?», sa avdelingsleder 2:

Jeg får tilbakemelding fra møtedeltakere her at jeg er veldig tydelig i mine bestillinger, og at jeg også er veldig tydelig på hvordan jeg ønsker å ha det, og at jeg har elevfokuset først [...] og da skal det veldig mye til av faglig argumentasjon før jeg på en måte går inn og forsvarer lærer altså [...] og det er lærerne klar over. [...] og jeg tror at det er det som er viktig å gi elevene en opplevelse av å bli sett og hørt.

Avdelingsleder 2 sa at det er de elevene de er aller mest bekymret for som tas opp i det tverrfaglige teamet, men har også tanker om at et fokus kan være å utnytte ressursen hos de ressurssterke elevene;

Vi burde kanskje hatt tid og ressurser til å snakke litt om de andre elevene også, for de blir jo viktige bidragsyttere for trivsel, miljø og at vi kanskje, hvis jeg skulle ha drømt, så hadde det vært veldig fint og hatt et søkelys på de elevene som blir en ressurs [...] og som vi også kan bruke til å forebygge for eksempel, i forhold til frafall.

Avdelingsleder 2 sa at utfordringer hos elever kan handle om at det er utfordringer knyttet til hjemmet og foreldrene, og at det er viktig å få avklart hvor årsaken ligger.

Avdelingsleder 2 sa at de fleste lærere «står på som bare det» for å beholde elevene og motivere de i arbeidet. Samtidig var det også er noen lærere som ikke var fullt så gode på dette. Avdelingsleder 2 fortalte i denne sammenheng at blant annet tilretteleggingskoordinatoren ble benyttet som pedagogisk støtte overfor lærere. I det tverrfaglige teamet diskuteres områder som det kan være behov for kompetanseheving på, eksempelvis tilpasset opplæring og tilrettelegging. Da kan disse ressurspersonene kobles opp mot blant annet arbeidslaget eller klassen det gjelder.

Avdelingsleder 2 fortalte at tilbakemeldingene i arbeidet med det tverrfaglige teamet var gode både i personalgruppa og i dialogen med de ulike eksterne aktørene.

4.2.3 Funn 6: Skolen som pådriver av tverrfaglig støtteapparat

4.2.3.1 Rektor og utviklingsleders refleksjoner

Rektor fortalte at det brukes mye tid på å skaffe ressursene og å beholde ressursene i det tverrfaglige teamet. Rektor er pådriver i dette arbeidet, sammen med utviklingsleder.

Det å jobbe med støttefunksjoner har jo vært noe jeg har brukt mye tid på faktisk...å ruste eller å sikre at vi har de i hus, og nå står det jo to ord der; (rektor pekte på oppslagstavlen) «folkehelse», og nå skal vi lete etter folkehelsemidler. [...] vi har en ideologi i bunn, og har ulike behov og små ressurser.

Da jeg spurte hvilke tanker rektor har om forbedringer i forhold til organisering av tverrfaglige team, sa rektor:

Vi må få råde over ressursene sjøl, slippe å slite ut organisasjonen på å lete etter ressurser som er mere eller mindre godt tilpassa.

Rektor fortalte om begrensingene som lå i NAV prosjektet og at NAV ikke kunne jobbe med de voksne elevene. Voksenopplæringen består av 80-90% minoritetsspråklige og mange har kort botid, sa rektor. Rektor fortalte at spørsmålet om NAV veilederne kan jobbe med de voksne elevene er tatt opp i hvert styringsmøte. Svaret er derimot at det ikke er i tråd med prosjektmandatet.

Men hadde jeg eid de to jentene selv så hadde de selvfølgelig jobbet med de voksne elevene [...]. Selv om vi har voksne elever har de jo traumer og de er ikke en del av skolehelsetjenesten heller. [...] Det er sentrale virkemidler som er tenkt ut liksom sånn med bred pensel da, men jeg tror det er lokalt man må finne de gode løsningene, [...] for det er jo usikkert hva som skjer om 1,5 år da, da er NAV ute [...]. Det er mulig å søke om et fjerde år hvis vi legger noe i potten sjøl [...] men da må jeg finne... nå som sagt folkehelsa [...] da finner vi nye ressurser.

Rektor fortalte om jobben med å skaffe tilstrekkelig med ressurser for å imøtekomme utfordringene i elevgruppa. I en periode for et par år tilbake så hadde ikke skolen helsesøster i det hele tatt, sa rektor. Rektor fortalte at det i denne perioden ikke ble prioritert i kommunen inn mot videregående skole. Siden både eksempelvis NAV og skolehelsetjenesten har en annen arbeidsgiver, er det en jobb å sikre ressursene. Rektor fortalte at de omsider fikk fylkeskommunen til å betale for 50% helsesøster over et års tid;

Det er radikalt [...] at en fylkeskommune betaler noe et annet forvaltningsnivå har ansvar for i sitt budsjett, men nå får jeg ikke mere...

I følge rektor var det uvisst hvor stor helsesøsterressursen ville bli etter årsskiftet, etter høsten da jeg gjennomførte intervjuer. Siden NAV prosjektet er avgrenset i tid, var rektor også bevisst på å ikke fase oppgaver som hører hjemme i skolen over på NAV. I tillegg sa rektor at måten de bruker ressursene til læringsmiljøarbeiderne heller ikke har kommet lett. Det innebærer blant annet forhandlinger med tillitsvalgte. Når det gjaldt ordningen med læringsmiljøarbeiderne så var det inngått avtale på tre år.

Det er sånn nå fordi vi henter noen ressurser fra en ikke sant, som har ett mål med en type bestilling og noen ressurser fra en annen kilde, med en helt annen agenda, ikke

sant, så vi må jo være veldig eklektiske for å få til det da [...] hvis jeg hadde hatt disse ti stillingene på bordet selv så er det ikke sikkert at det er akkurat de kompetansene jeg hadde valgt heller [...].

Rektor sa at dersom det hadde vært mulig å organisere etter eget ønske, så hadde blant annet den sosialpedagogiske kompetansen blitt styrket, for å sikre tettere oppfølging av elevene. De bruker mye tid på dette i dag, men det tar mye tid bort fra karriereveiledningen som også er lovpålagt, sa rektor. Ved å ha ressursene i eget hus, så hadde det også vært forutsigbart.

Det er livsfarlig hvis vi begynner å liksom bli spesialister på oppfølging av elever med rus da, «tar du elever med dårlig økonomi», «tar du...?» ikke sant, også vips så er hjulet borte.

Rektor sa at løsningene som kommer er «sub-optimale». Rektor mente det var kjennetegnende at ingen av de som tenker ut de kloke løsningene kjenner fag og yrkesopplæringen godt nok.

Vi må få mye mer folk i omkringliggende etater til å kjenne fagopplæring [...] Det er nok akademikere til å tenke ut, ikke sant, at det her er et prosjekt, det skal hjelpe ungdom, også her er et prosjekt, dette får ikke de voksne nytte godt av, og hvor lurt er egentlig det? [...] det blir sub-optimalt ikke sant? Det tverrsektorielle perspektivet mangler, også mangler det innholdsforståelse fra fagopplæring.

Da jeg spurte rektor om tankene om samarbeidet på systemnivå, på ledernivået mellom tjenester, sa rektor:

Det burde vel være et knepp til på systematikken i samarbeidet. Det er fryktelig mange aktører, for vi har jo ungdom fra 15 kommuner [...] så det må jo bli nødvendigvis ulikt.

De fleste elevene kommer fra 3 av de 15 kommunene, men de 3 kommunene og eksempelvis NAV kontorene er ulikt organisert når det gjelder ungdomsarbeidet. Da jeg spurte om rektors tanker rundt hva som kunne vært forbedret med organisering av tverrfaglige team, sa rektor:

Nei, det er jo en helt vill situasjon, og jeg tror rektorer må løpe rundt og lete etter penger i hytt og gevær altså.

Da jeg stilte det sammen spørsmålet til utviklingsleder var svaret:

Det jeg ser fra mitt ståsted, er at vi har organisert en sentral, for egentlig all informasjon, ideelt sett, som omhandler et behov. I tillegg til det læreren faktisk kan bidra med [...] vi har på plass noe, så er det ikke i tvil om at vi kan alltid utvikle oss i både måten vi samarbeider på, presisjon i tiltak, tidsfastsettelse av evaluering [...],

altså alt dette her kan vi alltid bli bedre på, men fra mitt ståsted og de tilbakemeldingene og det vi hører...folk synes at de tverrfaglige teamene er definitivt vår måte å gjøre det på.

Da jeg spurte hva utviklingsleder tenkte om ressursene og samarbeidet med andre aktører, var svaret at samarbeidet stilte krav til at de eksterne måtte bestilles for å sikre mest mulig effektiv ressursutnyttelse. Kommunepsykologen var på skolen to dager i uken og helsesøster kun i 20% stilling. Minoritetsrådgiveren var knyttet til skolen i 40% stilling.

Minoritetsrådgiver er egentlig under Imdi, men de har administrativt lagt han til fylke og det er en modell som noen har prøvd ut nå [...] så blir det nå spennende å se om det blir videreført prosjektmidler fra Imdi eller om fylket selv må ta stilling til om de ønsker å innføre det. Så det er der vi er litt nå da, så vi vet ikke helt hvordan dette blir [...] vi har jo en stor andel med minoritetsspråklige [...].

Utviklingsleder fortalte at stillingen er spisset inn mot problemstillinger av omfattende og alvorlig karakter. Det handler om tre områder spesielt; æresdrap, kjønnslemlestelse, og tvangsekteskap, sa utviklingsleder.

Da jeg intervjuet utviklingsleder i oktober var tidsperspektivet med å ha minoritetsrådgiveren i skolen, fram til desember.

Vi samarbeider litt med å prøve å gi det et innhold og da setter vi opp en arbeidsgruppe hvor minoritetsrådgiver samarbeider med en rådgiver her og en på den andre skolen, og en som er såkalt nettverksrådgiver da, altså man blir et team og han blir en del av noe større [...] så det ikke blir sånne satellitter som bare sitter alene og venter på...for det går ikke [...] så må spille dem gode da.

Utviklingsleder fortalte om sin oppgave med å koble på de eksterne ressurspersonene i teamet, med å hjelpe disse inn på de ulike arenaene i skolen. Erfaringene viser at det gradvis drifter seg etter hvert når relasjonene blir etablert i teamet. De har fått spilt inn NAV veilederne mer og mer, som vurderes som en viktig ressurs. Samtidig poengterte utviklingsleder at det er *dialogen* i det tverrfaglige teamet som er det mest avgjørende, i det frafallsforebyggende arbeidet.

4.2.3.2 Refleksjoner til Avdelingsleder 1

Da jeg spurte avdelingsleder 1 om hva som kan forbedres i arbeidet med de tverrfaglige teamene, var svaret:

Hvis vi hadde hatt behov for det så hadde vi gjort det, hvis vi hadde sett det. Vi kan sikkert gjøre ting bedre, men vi kan ikke se det for vi er så kjappe til å gjøre endringer [...] Vi kan kanskje bli bedre på det med skriftlighet av det vi gjør.

Da jeg spurte om hvilke tanker avdelingsleder gjør seg om de eksterne ressursene i det tverrfaglige teamet, sa avdelingsleder 1:

Egentlig har vi ikke behov for å trekke inn de andre så ofte kanskje, for vi vet hvor de er og kan hekte dem på. [...] De er med fast og det er veldig allright [...] avhengig av ressurser og hvor mye vi har å gjøre...så sier NAV at «da kan jeg ta den».

Generelt om ressursene som er til rådighet for ungdommene sa avdelingsleder:

Jeg føler at det er nok jeg, jeg vet ikke...men det har alltid vært sånn at man kan ønske mer men her er vi mange som er på for å hjelpe ungdommen. NAV var jo den store utfordringen før vi fikk NAV hit [...] altså NAV var jo nøtta, vi hadde ungdommer som ikke hadde penger så «da må vi ned på NAV ja....»

Avdelingsleder 1 fortalte at det var krevende å sørge for at den enkelte ungdommen fikk den nødvendige hjelpen de hadde behov for den gangen, men sier nå at det ordner seg raskt, og at det er en «enorm merverdi» å ha NAV i skolen.

I forhold til opptellinga så er det ikke så mange som har hatt med NAV å gjøre, men for de som har blitt fanget opp her så har det i hvert fall vært veldig riktig [...] de er enormt viktige for de som er sårbare da.

Det kan være ungdom både over og under 18 år som er i kontakt med NAV. Det kan eksempelvis være enslige mindreårige flyktninger, ungdom som blir kastet ut hjemmefra, eller ungdom som har økonomiske problemer.

Avdelingsleder 1 fortalte om det nyttige samarbeidet med NAV på skolen, som ordner med tilskuddsmidler til bedriften i en prøveperiode før eventuell lærlingeplass. Et viktig mål med praksisplassen var at det ble mulighet for læreplass.

Vi har jo 20 lærere som har et enormt kontaktnett...og det prøver vi å sette i system da, så ikke det skal være så individuelt. Så jeg skal møte noen på opplæringskontoret i dag og da er det snakk om hvordan lukker vi læreplassene, [...] hvordan få bedriften til å si at nå skal vi ha lærling og skrive kontrakt. [...] Hvis det er bra for eleven så er det vel vår jobb.

Avdelingsleder 1 fortalte at de må følge opp ekstra i bedriftene den siste våren ungdommene er i praksis, slik at de får inngått avtaler om lærlingeplass. Det er viktig å sikre at bedriftene får tatt avgjørelse om hvem de tilbyr lærlingeplass.

Det vi har sett er at de ikke får bestemt seg, så kommer 20 juni, så har ikke disse gutta læreplass. [...] Så ringer andre firmaer og sier; har dere noen? [...] Det er å få satt dette i system.

Avdelingsleder 1 fortalte også om et prosjekt som var opprettet på en av linjene. Der var det engasjert en lærer som fulgte lærlingene tett opp ute. De ser at noen elever trenger ekstra oppfølging, og en person som kan bistå tett inn mot arbeidsgiver og eleven. Alle elever kan ikke snakke så godt for seg når det gjelder egne behov, og oppfølging vil være viktig her, sa avdelingsleder 1.

4.2.3.3 Refleksjoner til avdelingsleder 2

Da jeg spurte om avdelingsleder 2 hadde noen tanker om hva som kan forbedres med organiseringen var svaret:

Det som er fint med denne skolen er jo at rektor gir oss veldig mye frihet [...] så da er det jeg som må sette opp et forslag til ny organisering da, og hvordan vi gjør det lokalt.

Avdelingsleder 2 sa at det som er fast på alle avdelinger er de avdelingsvise tverrfaglige teamene, og at det er noen hovedaktører som er fast på møtene.

Og det her med arbeidslagsmøtene da og hvem skal være med på det [...] det er det på en måte min oppgave å få til så lokalt og tilpasningsdyktig som mulig da. ...jeg synes det fungerer greit, men det blir jo veldig sånn sjekk, sjekk, sjekk, på mange ting, men det er kanskje sånn vi bare må ha det.

Avdelingsleder 2 uttrykte at en økt rådgiverressurs hadde vært nyttig ettersom det er en viktig funksjon på avdelingen per i dag. I tillegg til at målet er at læringsmiljøarbeideren skal være mer ute blant elevene for å bygge gode relasjoner. Videre at læringsmiljøarbeideren kan bidra med å reise hjem og hente elever.

Jeg tenker at det å være oppsøkende og synlig hos elevene på avdelingen er den mest grunnleggende oppgaven. [...] Det er de elevene som ikke sier så mye, som jeg er opptatt av å prøve å fange opp.

Når det gjelder de eksterne ressursene i teamet så er avdelingsleder opptatt av at de utnytter tiden til disse effektivt når de deltar på møter. Det kan være uenighet rundt faglig ansvar, der det for eksempel var et ønske fra avdelingsleder 2 om mer observasjon i klassene, og også mer testing ved PPOT, som sakkyndige vurderinger kan baseres på. Det er PPOT og rådgiver som samarbeider tettest om eleven, sa avdelingsleder 2.

Jeg kommer egentlig bare med mine spørsmål og refleksjoner og problemstillinger direkte i det møte der. [...] Jeg er veldig bevisst på at min oppgave er å være pedagogisk leder og har et stort ansvar. Kommer det jurister og klager fra foreldre så har jeg lyst til å formidle hva jeg har gjort og hva jeg ikke har gjort.

Avdelingsleder 2 var opptatt av at kartlegging ved PPT kunne være viktig for å vurdere elevens reelle behov for hjelp, vurdert i et helhetlig perspektiv. Mange forhold kan virke inn på elevens læring, også hjemmeforhold, sa avdelingsleder.

5. Analyse og drøfting av funn fra intervjuene

Analyse og drøfting av funn fra intervjuene følger forskningsspørsmålene, og er sortert under de seks hovedfunnene som ble presentert i kapittel 4.

5.1. Analyse og drøfting av skoleledelsens oppgaver

5.1.1. Funn 1: Tett på som leder – lokal forankring og kollektiv tilnærming

De ulike avdelingene er organisert som selvstyrte enheter, der avdelingsleder fungerer som rektorer i sin avdeling. Avdelingene kjennetegnes ved å ha både formelle og uformelle møtepunkter. Avdelingsledere, utviklingsleder og rektor har samordningsansvar i forhold til de tverrfaglige teamene på hver sin måte, jamfør organisasjoner med stor grad av horisontal struktur (Bolman & Deal, 2014). Skolen har organisere tverrfaglige team, som ledes av avdelingsleder. Med denne organiseringen har skoleledelsen vektlagt viktigheten av at leder er «tett på» i arbeidet med forebygging av frafall. Dette harmonerer med funn fra AFI rapporten (Borg, Drange, Fossestøl, & Jarning, 2014) der eierskap og ledelse fremheves til å være av avgjørende betydning, og er definert som viktigere enn om hovedvekten ligger på sosialfaglige og pedagogiske elementer. Gjennom *distribuert ledelse* gis avdelingslederne i denne skolen en mulighet til å påvirke lokale forhold, jamfør Paulsen (2011). Skolen har etablert et sentralt tverrfaglig team som skal sikre samkjøring på tvers avdelingene. Dette for at skolen går i samme retning, og at de er omforent hvordan de skal jobbe med eksempelvis frafallsproblematikk. Sett i forhold til Paulsen (2011) så vurderer jeg dette som en strategi for å sikre at i utgangspunktet «løse koblinger», herav eksempelvis alle avdelingene på en stor skole, blir knyttet tettere sammen. Avdelingsleder 2 sa at det tverrfaglige teamet på hver avdeling fungerte som «et hjerte» og støtte for lærere som ofte stod alene i jobben sin. At det er opprettet støttefunksjoner rundt kontaktlærer innebærer også at kontaktlærer må være i dialog med det tverrfaglige teamet på en eller annen måte. Dette kan ses på som et tiltak for å unngå at kontaktlærer blir alt for autonom i sin rolle, jamfør det som er typisk kjennetegn på fagbyråkratier (Bolman & Deal, 2014). Jamfør Paulsen (2011) kan en stor gruppe autonome lærere være en lederutfordring i skolen når det kommer til utvikling og innovasjon. Med skolens måte å organisere støttefunksjonene på, og deres samarbeid med kontaktlærere og lærere, så har de med dette åpnet en dør for å både støtte og påvirke lærere i deres arbeid.

Når det gjelder studien til Lillejord et al (2015) så kjennetegnes vellykkede intervensjoner blant annet ved at det dannes et beskyttende faglig og sosialt lag rundt eleven. Skolens organisering av støtteapparat rundt eleven kan ses i sammenheng med dette. Teamet utgjør en støtte både for elever, lærere og avdelingsleder. I teamet utgjør avdelingsleder, rådgiveren og læringsmiljøarbeideren en kjerne, der andre interne og eksterne aktører kobles på etter lokale behov. Det kan handle om støtte til elever, eller støtte og kompetanseheving inn mot personalgruppa. Dette kan ses i sammenheng med Lillejord et al (2015) der tiltakene inneholder elementer av veiledning. Kunnskapsoversikten til Lillejord et al. viste til hvordan elever kunne få opplæring og veiledning med å være fadder for yngre elever. Min empiri viser ikke at skolen har fadderordning, men den ene avdelingslederen nevnte at de med fordel kunne hatt større fokus på de ressurssterke elevene i det frafallsforebyggende arbeidet. Med bakgrunn i dette kan det være aktuelt å spørre om det kan være uutnyttede ressurser i elevgruppen, i dette arbeidet. Jamfør Bø (2012) virker de ulike mikromiljøene inn på hverandre, der jevnlig samspill og kvaliteten på dette har betydning og virker inn på menneskelig utvikling. I studien til Lillejord et al (2015) var det også presentert eksempel på privat organisasjon som stilte opp med veiledning og støtte til foreldre og familier. Om denne skolen har samarbeid med frivillige eller private aktører, fremkommer ikke av empirien i studien.

Bø (2012) omtaler det sosiale uformelle nettverket som en viktig buffer og sikkerhetsnett. Bø viser til forskning som sier at det ofte foretrekkes at hjelpen kommer fra det uformelle nettverket, og ikke fra ekspertene. Bø skriver at barns livsdyktighet er avhengig av den støtte og omsorg de får fra sitt uformelle nettverk. Havik (2015) skriver også at foreldres engasjement ha innvirkning på fravær. I NOU (2015:2) fremkommer det som et viktig satsingsområde å legge til rette for bedre involvering og samarbeid med elever og foreldre. Utviklingsleder sa at det er etablert et godt samarbeid med foreldrene på skolen. Blant annet sender kontaktlærer ukentlig mail til foreldre vedrørende oppmøte og fravær. Med bakgrunn i dette får jeg inntrykk av at skolen er opptatt av tett samarbeid og dialog med foreldrene. Ved å vise til Befring (2012) finner jeg det interessant å se på medelever, foreldre og frivillige aktører som en form for *allmennforebyggende tiltak* i skolen (Befring, 2012)

I AFI rapporten (Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014) fremkommer det at utfordringer ikke er knyttet til mangel på ansatte i skolen, men mangel på utnyttelse av ressursene. På denne skolen har de organisert fem læringsmiljøarbeidere med utgangspunkt i ordningen med

byrdefull ressurs. Videre har skolen etablert modell for flerfaglig kompetanse som innebærer systematikk, opplæring og veiledning. På den måten vurderer jeg at skolen jobber i tråd med anbefalingen fra AFI rapporten, der også eierskap og ledelse står sentralt.

I et HR perspektiv er det vesentlig å ha tillit til sine medarbeidere. Det vektlegges også at de ansatte blir gitt tilstrekkelig kompetanse «for å sikre kvalitet og yte best mulig service» (Bolman & Deal, 2014). I et HR perspektiv gis den ansatte mulighet til å se hele bildet, og de ser konsekvenser av sine handlinger «Hvis effektiviteten går ned [...] vet de ansatte hva som er problemet, og kan gjøre noe med det» (Bolman & Deal, 2014, s. 177). Ved å overføre dette til hverdagen i skolen, så kan setningen omformuleres på denne måten; «hvis innsatsen til eleven går ned og fraværet øker, så vet de ansatte hva som er problemet og kan gjøre noe med det.». Spørsmålet jeg vil stille ut i fra HR perspektivet er om alle ansatte, alltid ser hele dette bildet så klart? Min empiri viser at kompleksiteten når det kommer til årsaker til fravær og elevers motivasjon på skolen, er et område som utfordrer. Jamfør Havik (2015) vektlegges blant annet både kompetanse på skolevegring og klasseledelse som viktige kompetanseområder i forhold til frafall. Videre presiserer Bjørnsrud (2012) viktigheten av tidlig innsats og tilpasset opplæring for å inkludere alle elever. Empiren i studien viser at skolen har en HR orientert tilnærming i det forebyggende arbeidet, ved å tilby pedagogisk støtte til lærerne, gjennom pedagogiske støttefunksjoner. I tillegg til at de benytter aktørene i teamet til kompetanseheving og veiledning. Ved at representanter fra det tverrfaglige teamet deltar i arbeidslagene, kan de fange opp behov og spille inn tilbud om pedagogisk støtte. Dette skjer på en naturlig arena, og som en del av det daglige arbeidet, jamfør Bolman og Deal (2014).

I studien fremkom det at avdelingslederne engasjerer seg ulikt i samarbeidet og dialogen med kontaktlærerne og arbeidslagene. De to avdelingslederne i studien ledet en stor og en liten avdeling, noe som også innebærer at lederne har ulike forutsetninger og muligheter for å være tett på personalet. De beskrev derimot begge at de var opptatt av å ha tett dialog med sine lærere og samarbeidspartnere, både på formelle og uformelle møtearenaer. Den minste avdelingen, avdeling 1, skilte seg ut ved at avdelingsleder også var tett på i arbeidslaget, spesielt på vg1. På avdeling 2 hadde avdelingsleder delegert koordineringsansvaret til de to rådgiverne, og det var disse som i hovedsak var tette på i arbeidslaget. I det strukturelle perspektivet (Bolman & Deal, 2014) handler det om å tilpasse strukturen etter forholdene, og å finne de mest hensiktsmessige løsningene. Rektor fortalte også at avdelingsledere kunne

delegere dette arbeidet, hvis det var hensiktsmessig, til rådgiver. Siden det pedagogiske arbeidet er i fokus i arbeidslagene, så vurderer jeg at avdelingsleders grad av tilstedeværelse på denne arenaen også vil ha betydning når det gjelder i hvilken avdelingsleder engasjerer seg i det pedagogiske arbeidet. Jamfør Meld. St. 21 (2016-2017), så engasjerer generelt ledere seg ulikt i det pedagogiske arbeidet på skoler. Med bakgrunn i de to avdelingene jeg intervjuet så får jeg inntrykk av at avdelingsleder 1 er tettere på i dette arbeidet på vg1, i sin dialog og tilstedeværelse i arbeidslaget, sett i forhold til avdelingsleder 2. Samtidig var ikke det pedagogiske arbeidet hovedfokus i min studie. Bakgrunn for drøftingen rundt dette tema, vil derfor være med bakgrunn de funn som ble gjort, som er relatert til arbeidet med de tverrfaglige teamene.

Skolen har valgt å etablere et sentralt tverrfaglig team, for å sikre at avdelingene jobber samkjørt i forhold til skolens satsingsområder og at det etableres en felles kultur og praksis. Dette gir også toppledelsen, ved rektor og utviklingsleder, mulighet til å komme tett på. Det ble nevnt blant annet at rektor tok initiativ til at avdelinger fikk vist frem og fortalt om sin praksis. Avdelingslederne og utviklingsleder gav uttrykk for at de ser på skolens øverste ledelse som en frontfigur, med tydelige visjoner og forventninger. Lillejord et al (2015) poengterer viktigheten av at tiltaket har *bred tilslutning* blant alle som deltar. Skolen har opprettet et sentralt tverrfaglig team, med skolens ledelse og alle støttefunksjoner. Å sikre at ledelsen er samkjørt i arbeidet ut mot avdelingene, og at skolens visjon og pedagogiske grunnsyn kommuniseres vurderes, i tråd med Senge (1999), som viktig i arbeidet med å skape en lærende organisasjon. Like viktig som at det legges til rette for kollektiv læring i praksisfellesskapet (Bjørnsrud, 2015).

5.1.2 Funn 2: Tverrfaglig team – Støtteapparat og samarbeid satt i system

Lillejord et al (2015) skriver at vellykkede tiltak er systematiske i planlegging, gjennomføring og evaluering. Jeg vurderer det dit hen at organisering av tverrfaglige team fremtrer som systematiske i gjennomføring på avdelingene, når det gjelder tidsfastsettelse og struktur på møtehyppighet spesielt. Hvordan planleggingsfasen av dette foregikk har jeg ikke gått spesielt inn på i denne studien, men det var erfaringsgrunnlaget fra tidligere og behovet for endring som lå til grunn. Jeg vurderer at skolens ledelse, ved rektor og utviklingsleder, er opptatt av å være systematiske i evalueringen, blant annet gjennom de sentrale tverrfaglige teamene. Her fortalte de at blant annet organiseringen av de tverrfaglige teamene hadde vært et

fokusområde i evalueringsarbeidet. Utviklingsleder evaluerer fortløpende utviklingen og arbeidet i de tverrfaglige teamene. Da jeg spurte avdelingslederne om de evaluerte dette arbeidet, så hadde de ingen systematisk evaluering av sin organisering av de tverrfaglige teamene. I denne sammenheng vil jeg trekke inn Bolman og Deal (2014) der blant annet stillinger med samordningsansvar hjelper de andre til å jobbe mer samkjørt. På denne skolen vurderer jeg at utviklingsleder har en slik rolle. Utviklingsleder har jevnlig dialog og evaluering med aktørene som jobber på tvers av avdelingene, og har oversikt over hvordan de ulike avdelingene benytter disse støttefunksjonene. På denne måten kan utviklingsleder bidra til å korrigere praksis i dialog med avdelingslederne.

I skolen så har lærerne organisert seg i arbeidslag, der de jobber sammen på tvers av fag rundt eleven. Ved å vise til Bjørnsrud (2015) så var dette en form for organisering som var sentral i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Blant annet når det ble lagt til rette for erfaringsutveksling mellom lærere i samarbeidsgrupper. Dette var et av tiltakene som gav størst læringseffekt viste det seg. Ved å systematisk ha med lærere i slike prosesser ligger muligheten for å i større grad utløse den kunnskapen de allerede har, og at ny forståelse og nye perspektiver kan åpnes i felles refleksjon og dialog, skriver Bjørnsrud (2015).

På avdeling 1 og avdeling 2 har de organisert systematikken og strukturen i arbeidet med de tverrfaglige teamene noe ulikt. Det som skiller avdelingene fra hverandre er hvordan avdelingsleder, rådgiver og læringsmiljøarbeideren samarbeider og er tilstede sammen med kontaktlærerne i arbeidslaget. På avdeling 2, den største avdelingen, er rådgiver i hovedsak inne siste halvtimen som arbeidslaget har møte. På avdeling 1, den minste avdelingen, deltar avdelingsleder, læringsmiljøarbeider og rådgiver på hele møte, spesielt i det første året på vg1. På vg2 og vg3 deltar avdelingsleder og rådgiver etter behov. På avdeling 1 benyttes arbeidslaget som arena for informasjonsutveksling til og fra det tverrfaglige teamet, der kontaktlærerne informerer om status for sine elever. I avdeling 2 så blir det av kapasitetshensyn og omfang lagt opp til at kontaktlærere inviteres til det tverrfaglige teammøte tre ganger i året for å orientere om sin klasse. På ulike måter utfordres kontaktlærerne til å ta ansvar for oppfølgingsarbeidet av eleven. Det som er felles er at alle lærere er i et arbeidslag med jevnlig møtepunkter.

Rektor fortalte at alle lærere på trinnet er et arbeidslag, men at de primært på møtene i arbeidslaget ikke har stab og støtteperspektivet inne, men i hovedsak det pedagogiske. Samtidig viser funn fra intervjuene at stab og støtteperspektivet blir et tema, når disse

aktørene deltar i arbeidslaget. Fordelen med at avdelingsleder, rådgiver og læringsmiljøarbeider er inne så tett på den minste avdelingen, er at de er tilgjengelige og det er rom for at kontaktlærer raskt kan melde inn behov. Samtidig blir de ved sin deltakelse også involvert i det pedagogiske arbeidet. Her finner jeg også relevans til skolebasert kompetanseutvikling (Bjørnsrud, 2015). Avdelingsleder er til stede og kan lytte, observere og også initiere til pedagogisk dialog med lærerne på deres naturlige arena. Innfallsvinkelen for avdelingsleder til å påvirke, er i kraft av sin rolle som leder av det tverrfaglige teamet. Her ligger et handlingsrom for avdelingsleder til å komme i posisjon til å påvirke pedagogiske prosesser. Noe jeg synes er et spennende funn i studien. Siden også det tverrfaglige teamet benyttes til forberedelser på nye satsingsområder, refleksjon og erfaringsutveksling, så ser det også ut som om skolen har funnet sin egen måte å organisere og drive skolebasert kompetanseutvikling på.

Lederne uttrykte betydningen av å ha den *kontinuerlige dialogen* med sine medarbeidere og støttefunksjonene i teamet, uavhengig av de oppsatte møtepunktene. I en organisasjon er uformelle møtepunkter vel så viktig, når utfordringer krever raske avgjørelser når uforberedte situasjoner oppstår, jmfør Bolman og Deal (2014). De fire lederne er opptatt av at det er kontaktlæreren som skal ha hovedansvar for oppfølging av elevene. Dette er i tråd med som Bjørnsrud (2012) skriver, der han poengterer at læreren står i en særstilling overfor elevene. Sett i forhold til denne studien er det satset på at leder skal være tett på, ha eierskap, og at det tverrfaglige teamet skal være forankret lokalt. Samtidig er det forventet at lærer også skal være tett på eleven i oppfølgingsarbeidet. Begge avdelingsleder fortalte at noen lærere følger opp tett, mens andre lærere synes det er greit at andre, herav det tverrfaglige teamet, håndterer krevende elevsaker. At lærere praktiserer og engasjerer seg ulikt i arbeidet med elevene, kan knyttes opp mot noe av dilemmaet som kjennetegner asymmetriske organisasjoner. Den enkelte lærer opererer ofte alene sammen med elevene i klasserommet, og den formelle lederen er helt avhengig av den enkelte lærers fagkompetanse og kunnskap om å identifisere utfordringer hos eleven (Paulsen, 2011). En utfordring som viste seg var risikoen for at det tverrfaglige teamet «hoppet bukk» over kontaktlæreren. Her dukker et strukturelt dilemma opp som handler om *luker kontra overlapping*, der det kan være uklart hvem som har ansvar for hva (Bolman & Deal, 2014). Dialog og informasjonsutveksling blir her viktig for at innsatsen skal oppleves som samkjørt og koordinert, spesielt av de som er berørt; eleven og de pårørende (Havik, 2015). Her dukker også opp et spenningsforhold som

Bolman og Deal (2014) omtaler som «*for løs kontra for stram organisering*». For «*løs*» organisering kan gi den enkelte lite innsikt i hva den andre gjør, eksempelvis i tilfellet som avdelingsleder 1 nevnte; der kontaktlærer ikke var orientert om det som det tverrfaglige teamet hadde iverksatt. Spørsmålet blir da hvordan de involverte skal sikre at alle parter er orientert. Avdelingsleder 1 nevnte at de kan bli bedre på skriftlighet av de gjør. I denne sammenheng forstår jeg slik at det kan handle om loggføring av aktivitet, for eksempel. Den andre spenningen som Bolman og Deal nevner spesielt innenfor skoleverket er *for mye autonomi kontra for mye innbyrdes avhengighet*. På den ene siden kan lærere oppleve å føle seg alene og overlatt til seg selv. På en andre siden er det følelsen av at det brukes for mye tid på møtevirksomhet. Det kunne vært interessant og fått perspektivene til de ulike kontaktlærerne her, hvordan de opplever graden av autonomi og grad av innbyrdes avhengighet, sett i forhold til det tverrfaglige teamet sin rolle. Slik jeg tolker empirien kan det være en utfordring å sikre tilstrekkelig informasjonsflyt, på en effektiv måte, mellom kontaktlærer og det tverrfaglige teamet i oppfølgingsarbeidet.

Arbeidslaget har en koordinator, men hvordan denne rollen utøves og hvilke forventninger som stilles, ble ikke utdypet i noen av intervjuene. Utviklingsleder sa at koordinator i arbeidslaget ideelt sett skal ha fravær på agendaen. Jeg ser i ettertid at det hadde vært interessant å spørre mer rundt hvilke føringer som ligger til koordinatorrollen, og om det er noen ulikheter i denne rollen på de to avdelingene. Det ble ikke nevnt i noen av intervjuene at det var noen egne møtepunkter eller særskilt dialog mellom avdelingsleder, tverrfaglige team og koordinatoren av arbeidslaget.

Læringsmiljøarbeideren benyttes noe ulikt på de to avdelingene. Den minste avdelingen har en læringsmiljøarbeider som kan hente elever hjemme, og som er aktiv ute i ungdomsmiljøet på skolen. Dette har ikke den største avdelingen, men rollen er under utvikling. Ut ifra dette fremkommer det et potensiale for å styrke arbeidet med relasjonsbyggingen til elevene på den største avdelingen, jamfør Bø (2012). Begge avdelingslederne var opptatt av å viktigheten av å bygge relasjoner med elevgruppen, og at læringsmiljøarbeideren hadde en viktig oppgave inn i dette. Dette harmonerer også med Lillejord et al (2015), der relasjonsbygging ses på som viktig i tiltak som omhandler forebygging av frafall. Slik jeg vurderer det har skoleledelsen et bevisst forhold «styrken i svake bånd», jamfør Bø (2012). Ved å se på skolens ansatte som en del av et mikrosystem, så har dette innvirkning på elevene. Skolens ansatte kan bygge broer og påvirke ungdommene med nye perspektiver, i de tilfeller der eksempelvis holdninger og

påvirkninger hjemmefra, har vært begrenset (Bø, 2012). Rektor gav i denne sammenheng eksempler på at skolens ansatte ved flere anledninger så viktigheten av å veilede foreldrene.

Utviklingsleder har en sentral koordineringsrolle, og med bakgrunn i Bolman og Deal (2014) fungerer spesielt utviklingsleder som «*brobygger*» i en horisontal samordningsstruktur, der oppgaven er å «*forhandle på tvers av spesialistenes revir*». Rektor uttrykte at det var viktig å ikke fase oppgaver over til de eksterne ressurspersonene, av hensyn til at «hjulet» en dag kan være borte og at det er midlertidig. På avdeling 1 kom det fram at eksempelvis NAV kan spille inn «at dette kan vi gjøre» dersom de har tid og anledning. Jeg tolker det dit hen at i tilfeller der skolens personale i teamet er fylt opp med mange andre oppgaver, er NAV på tilbudssiden og kan bidra når de har kapasitet. I følge Willumsen (2009) er det identifisert hindringer i form av lovreguleringer, regler og retningslinjer og grenseoppganger i det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom flere aktører. Willumsen beskriver motsetning mellom revirtenkning og altruisme og at samarbeidet utfordrer disse områdene. Spørsmålet er om altruisme, eller *integrering*, er en måte å tenke på innenfor skolesystemet. Willumsen skriver at for å få til tverrprofesjonelt samarbeid så må de ansatte være beredt på å gi opp sitt revir under spesielle omstendigheter, av hensyn til brukeren. Det samme gjelder for ledere for å få i stand et profesjonelt samarbeid. Integrering mellom ulike velferdsinstitusjoner organiseres ofte i team, jamfør Willumsen, som innebærer at ulike profesjoner samarbeider på tvers av organisatoriske grenser. Ledere for samarbeidende institusjoner kan spille en viktig rolle i utviklingen av en profesjonell altruisme, og at altruistiske ledere kan motivere sine underordnede til å gi opp eller overskride sine profesjonelle revirer for å få i stand et tverrprofesjonelt samarbeid. Ved å se dette opp imot NOU 2015:2 (2015), som anbefaler et styrket støttesystem med *tydelig ansvars- og oppgavedeling* i det videre arbeidet, så oppfatter jeg et motsetningsforhold. Det er rimelig å anta at avdelingslederne og skoleledelsen kan stå i et dilemma her. Dette med tanke på hvordan eksempelvis NAV kan engasjere seg i elevsaker som ikke ligger innenfor deres mandat og rammer, dersom de har ledig tid. Her dukker også opp et strukturelt dilemma som handler om *underutnyttelse kontra overbelastning*, jamfør Bolman og Deal (2014). Dette innebærer at arbeidsoppgavene kan være skjevt fordelt sett i forhold til tiden som de samlet sett har til rådighet. Rektor var bekymret for å skape en praksis i skolen med utfasing av oppgaver til eksempelvis NAV. Dette kan skape forventninger til praksis som blir endret den dagen prosjektet er over, og at NAV kanskje ikke lenger er i skolen. Rektor var i motsetning til en altruistisk holdning til samarbeidet opptatt av klare

ansvarsoppganger i tråd med NOU 2015:2 (2015) Målet er at støttefunksjonene også skal sørge for at kompetansen kommer skolens personale til gode, og på den måten også bidrar til kompetanseheving, sa rektor. Spørsmålet jeg vil reise er om en større grad av altruistisk tankegang, kan bane vei for nye erfaringer som kan vise seg mer hensiktsmessige enn det bestående. Dette fremfor at grenseoppgangene blir for stramme, og at ressursutnyttelsen ikke blir optimal med bakgrunn i de ressursene som faktisk er til rådighet, her og nå, i denne skolen. Jeg tolker det dit hen at skoleledelsen står i et spenningsforhold mellom spesialister revir (Bolman & Deal, 2014) og altruisme (Willumsen, 2009). I og med at løsningene er kortvarige og uforutsigbare, vil jeg anta at dette også kan vanskeliggjøre organisering av det tverrfaglige samarbeidet i et altruistisk perspektiv, slik Willumsen beskriver det. Spørsmålet er om Willumsen (2009) har tatt høyde for at dette er anbefalt og gjennomførbart i et system preget av kortvarighet og uforutsigbarhet, slik rektor beskriver skolens situasjon. Skolens ledelse viser i det store og hele å være opptatt av en form for kunnskapsledelse som Paulsen (2011) kaller *mandateier-funksjon*. Dette innebærer at man stiller ressurser til rådighet og kommuniserer forventninger til hva ulike grupper skal levere og innfri, samtidig som profesjonell autonomi opprettholdes.

Ved å se på perspektivene til Befring (2012) vurderer jeg organiseringen av de tverrfaglige teamene som to typer forebyggende tiltak. Det ene er å oppdage og forstå signaler om risikoatferd, blant annet med fokus på fravær. Dette kaller Befring *problemminnsiktet forebygging*. Her er utfordringen at lærere viser ulik praksis og engasjement på dette området. Jamfør Havik (2015) kan det handle om at det er behov for økt kompetanse på dette området. Havik referer til foreldrenes opplevelse av at skolen ikke har nok kompetanse på eksempelvis skolevegring (Havik, 2015). I Havik sin forskning var den koordinerte innsatsen mot eleven mangelfull. Denne skolen har, i motsetning til Haviks funn, iverksatt tverrfaglige team for å støtte elever i risikozonen. Hva foreldre har kommunisert til lederne om sin opplevelse av tverrfaglige team, har derimot ikke fremkommet i min studie. Det samme gjelder hvilken opplevelse elevene har kommunisert, om hvordan de opplever støtten fra det tverrfaglige teamet. Med tanke på rektor sin uttalelse om hvilken kompetanse det hadde vært behov for å styrke i skolen, så var det den sosialpedagogiske støttefunksjon. Dette for å sikre enda tettere oppfølging av eleven. Jeg tolker dette som et signal på at det fortsatt er behov for å styrke oppfølgingen av eleven, selv om de har etablert det tverrfaglige støtteapparatet.

Det andre forebyggende tiltaket er forebygging som *vernetiltak* (Befring, 2012). Her ser jeg at det tverrfaglige teamet har til hensikt å fungere som støtte for å hindre og dempe risiko på andre livsområder, som blant annet bosituasjon og økonomi.

Skolen viser ved sin organisering at de er opptatt av fange opp elever raskt og å komme tidlig i gang med tiltak dersom elever viser tegn til å droppe ut. Jamfør Riksrevisjonens rapport (2016) er dette en forutsetning for å unngå at ungdom kommer i en passiv situasjon. Rektor nevnte i denne sammenheng viktigheten av at det ikke går flere måneder før noen griper inn dersom en elev uteblir fra skolen. I Riksrevisjonens undersøkelse ble det påpekt at den helhetlige oppfølgingen av ungdommene var mangelfull (Riksrevisjonen, 2016). I motsetning til dette har denne skolen satt i system et apparat der nettopp helhetlig oppfølging står sentralt. Med denne organiseringen imøtekommer skolen også en av målsettingene fra NOU (2015:2) (2015) der et styrket støttesystem rundt barn og unge fremheves som viktig når det gjelder inkludering. Skoleledelsen fortalte at de var opptatt av at alle elever kommer på skolen, og at «alle elever er den foretrukne elev». Skolen har valgt et 24 timers perspektiv, der alle forhold som virker inn på elevenes læring er noe de vurderer at de har noe med. Fagpersoner i nettverk, organisert som støttesystem for elever og lærere i et tverrfaglig team, er jamfør Bjørnsrud og Nilsen (2012) en *systemrettet strategi* for tidlig innsats. På denne måten har også skolen laget et system som bidrar til å løse de utfordringer som St.meld. nr. 16 (2006-2007) peker på; at manglende tverrfaglig samarbeid medfører at lærer får mindre tid til læringsarbeid med elevene. Det er nettopp et styrket støttesystem rundt lærer som ordningen blant annet har til hensikt å være. I motsetning til funn som NOVA rapporten beskriver; at ledere de intervjuet *ikke* sier så mye om *systemet* rundt ungdommen (Sletten, Bakken, & Andersen, 2015), så har denne skolen et bevisst forhold til viktigheten av å ha et system rundt ungdommen, i det frafallsforebyggende arbeidet.

I studien til Lillejord et al (2015) fremheves at arbeidet med frafall er komplekst og må angripes systematisk. At skolen har satt tverrfaglig støtteapparat i system med jevnlig møtevirksomhet vil jeg vurdere som en systematisk tilnærming. Gjennom organisering i arbeidslag er dette også en arena som fremtrer som viktig når det gjelder å ha dialog rundt bekymring, og på denne måten fange opp elever og finne løsninger. Lillejord et al (2015) skriver at preventiv innsats har effekt, før problemet får utvikle seg. Utfordringer som kan oppstå er hvis en lærer ikke melder inn sin bekymring. Da kan det være vanskelig for avdelingsleder og andre å oppdage dette. Her er det under utprøving et helhetlig

kartleggings skjema med oversikt over klassens elever. Dette var ennå ikke tatt i bruk på de to avdelingene jeg intervjuet, men målet var at alle avdelinger skulle benytte dette etter hvert. Ifølge Bolman og Deal (2014) kan dette defineres som en form for vertikal styring som gir noen retningslinjer i det frafallsforebyggende arbeidet. Kontaktlærerinstruks fra fylket er også et virkemiddel inn i dette. Samtidig sa avdelingsleder 1 at det var «livsfarlig» å gi lærerne en instruks for hvis det ikke stod der så skulle de ikke gjøre det. Det ble derfor presisert at instruksjonen kom til å være «vid». Dette er et eksempel på dilemmaet i en organisasjon som handler om spenningen mellom *mangel på tydelighet*, *kontra mangel på kreativitet* jmfør Bolman og Deal (2014).

5.1.3 Funn 3: Ledelsen som koordinator og fanebærer av skolens verdier

I Riksrevisjonens rapport om oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid fremkommer viktigheten av at koordineringsansvaret er avklart når flere instanser er involvert (Riksrevisjonen, 2016). Det fremkommer at det blant annet er uklart hos NAV og OT hvem som skal ta koordineringsansvaret når flere instanser er involvert (Riksrevisjonen, 2016). Dette er et spørsmål som er like aktuelt å stille etter at NAV har kommet inn i skolen. Hvem skal ha koordineringsansvaret i samarbeidet mellom OT, NAV og skolen? Sett i forhold til denne studien, så er det tydelig at skolen tar et koordineringsansvar overfor elevene i det helhetlige arbeidet. Skoleledelsen koordinerer bruk av både interne og eksterne ressurser og er opptatt av å være tett på i arbeidet med elevene. At arbeidet er koordinert og ledet, både i gjennomføring og i evalueringsarbeidet, var også en av anbefalingene til Lillejord et al (2015), og jeg finner skolens organisering av tverrfaglige team i tråd med dette.

Skolens rolle inn mot næringslivet og opplæringskontorene er en sentralt og viktig del av arbeidet med å få elevene inn i arbeid og lære-plasser, og i den forbindelse forebygge frafall. I intervjuet med avdelingsleder så viste det seg også i et par tilfeller at de kan strekke seg langt utover sitt mandat for å finne løsninger og hjelpe ungdommene. Ved tilfelle var det viktig å hjelpe en ungdom som hadde avsluttet skolen og som var skrevet ut. Med bakgrunn i bekymring for ungdommen var det en engasjert lærer som benyttet sitt kontaktnett og sikret ungdommen en praksisplass. Det mest riktige hadde kanskje vært at NAV eller OT hadde gjort dette, men i dette tilfelle var relasjonen til læreren det avgjørende. På denne måten viste avdelingsleder en altruistisk lederstil, jmfør Willumsen (2009) slik jeg vurderer det. Avdelingslederen gav sin støtte til dette, men var tydelig i intervjuet på at det var et

unntakstilfelle og ikke noe de vanligvis gjør. Dette fremstår som et eksempel på noe av det som Riksrevisjonen (2016) avdekket i sin undersøkelse; at faren er at ungdom blir gående passive når de avbryter skolen, og at det kan være uklart hvem som skal ta ansvaret for å få ungdommen videre. I dette tilfelle tok skolen ansvaret.

Skolen har igangsatt et prosjekt der eleven følges tettere opp enn de vanligvis gjør, når de er i praksis. Ved å vise til AFI rapporten (Frøyland, Maximova-Mentzoni, & Fossestøl, 2016), så viser også skolen her at de jobber i retning av anbefalingen om å etablere tilrettelagte praksisplasser med tilstrekkelig oppfølging av elevene når de er i praksis.

Rektor fortalte at det er lagt ned et arbeid for noen år tilbake med å utvikle skolens pedagogiske plattform. Det er tydelig i møte med lederne at de er bevisste på dette i sin praksis. De er opptatt av å formidle «mindsettet» som blant annet handler om at de er opptatt av at ungdommene kommer på skolen. Jamfør Lillejord et al (2015) så ble det fremhevet som viktig at skolen står samlet bak ønsket om at eleven skal lykkes, og at dette vises overfor eleven gjennom ord og handling. Skolelederne gav uttrykk for at de har en viktig rolle som blant annet «fanebærere» av denne kulturen ved skolen, og at de ved organisering av sentralt tverrfaglig team, har til hensikt å styrke dette «våpendraget» slik at skolens ledelse, administrasjon, interne og eksterne støtteapparat er omforent om dette. Jamfør Senge (1999) viser empirien at skolen står samlet om skolens verdier, der de også involverte hele skolen med elever og personalet når de utarbeidet plattformen. Selv om dette ble gjennomført for en del år siden, er rektor opptatt av å ha fokus på dette i rekruttering av nye lærere. Dette ser jeg også i sammenheng med forskningen til Postholm et al (2013), som viser til Hargreaves and Fullan (2012), at godt fungerende skoler kjennetegnes ved at skoleledelsen tar det overordnede ansvaret for skolens verdigrunnlag. Jeg kan ikke se, ut av min empiri, at det er noen utfordringer med en utpreget «korpssånd» hos ledere, som Paulsen (2011) skriver om, som har til hensikt å beskytte lærernes autonomi i klasserommet. Gjennom intervjuene oppfattet jeg at avdelingslederne og rådgiverne er bevisst på å utfordre lærere i arbeidslaget på hvilket holdningssett som gjelder, og også aktivt tar grep når det er nødvendig. Dette kan ses i sammenheng med forskning som viser at skoleledere hever elevprestasjoner hovedsakelig gjennom påvirkning av lærernes holdninger og normer, samt gjennom å øke deres engasjement i læring gjennom sosiale fellesskap (Paulsen, 2011).

Paulsen (2011) skriver om «administrasjonssparadokset». Med dette menes at omfattende strukturer og systemer på en skole, har liten eller ingen effekt på det som foregår i

klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med et av problemene som Bolman og Deal (2014) skriver om i det strukturelle perspektivet; hvordan de enkeltes innsats skal koordineres når arbeidet er fordelt. Ved skolen er det tydelig at de vektlegger en horisontal samordning fremfor sterk vertikal styring. Noen rutiner har de laget, som blant annet fravær rutiner og et skjema for helhetlig karlegging. De ventet også på en kontaktlærerinstruks fra fylkeskommunen da jeg gjennomførte intervjuene. Ut ifra empirien tolker jeg det allikevel dit hen at skolen er redd for å stramme for mye til med for mange rutiner. I skolen skjer det stadig uforutsette hendelser i et omskiftelig miljø med en uensartet elevgruppe, og faren ved å lage for mange rutiner, er at lærerne blir for opphengt i det som kanskje ikke står skrevet, og at de da «ikke trenger å gjøre det», ifølge avdelingsleder 1 sin uttalelse. Slike rutiner kan komme til kort overfor «svarte svaner»; de uforutsette hendelsene, jamfør Bolman & Deal (2014).

Paulsen (2011) skriver om blant annet *verdibasert ledelse* som en strategi som gir lederne en mulighet til å påvirke. I denne studien viser lederne at de har et bevisst forhold til dette, ved å være pedagogiske ledere og at de fremmer skolens verdigrunnlag og elevsyn.

Senge (1999) er opptatt av *personlig mestring* som innebærer kunnskap om å utføre visse handlinger og også *mentale modeller* som er antakelser som påvirker folks handlinger. Med bakgrunn i at kontaktlærerne er i jevnlig dialog med de tverrfaglige teamene, eller med representanter for disse, åpnes også opp for at læreres egne perspektiver kan bli utfordret.

Lillejord et al (2015) skriver; «[...] om man vil at tiltak skal lykkes, nytter det ikke å delegere ansvar til dyktige medarbeidere og tro at det er tilstrekkelig for et godt resultat. Noen må koordinere det hele» (Lillejord, et al., 2015, s. 61). Slik jeg vurderer organiseringen på avdeling 2, så har de fått til begge deler. Avdelingsleder har delegert noe av ansvaret til rådgiverne, men koordinerer det hele ved å være leder av det tverrfaglige teamet. Selv om organiseringen er noe ulik fremstår begge avdelingslederne som tydelige ledere av det tverrfaglige teamet. At ledelsen inntar rollen som koordinator kan sees i sammenheng med *nettverksledelse*, som strategi (Paulsen, 2011). Det er avdelingsleder som koordinerer alle tverrfaglige teammøter, har oversikt over fordeling av oppgaver på de ulike aktørene, og også ut mot andre instanser som barnevern og politi. Empirien viser også at avdelingsleder tar et overordnet ansvar i dialogen med opplæringskontor og bedriftsnettverket, i arbeidet med å skaffe og etablere læreplasser.

Utviklingsleder leder nettverket på et mer overordnet nivå, gjennom kontinuerlige evalueringer, korrigerer av ressursutnyttelsen, og også ved gjennomføring av det sentrale tverrfaglige teamet. Utviklingsleders ansvar samsvarer med det som AFI-rapporten (Borg, Drange, Fossetøl, & Jarning, 2014) fremhever som viktig: at ledelsen er involvert og at det skjer systematiske rolle- og ansvarsavklaringer på klasse- og skolenivå.

Rektor sa at «alle elever er den foretrukne elev» og viser med dette hvilken holdning rektor har til elevgruppen på skolen. I den sammenheng finner jeg det aktuelt å spørre hvordan arbeidsmarkedet er *rustet* til å imøtekomme en slik holdning, med tanke på at alle elever en dag skal ut i arbeidslivet? I følge Riksrevisjonen gikk kun 1 av 3 ungdommer ut i læreplass i perioden 2009-2014, og hindringene dukker opp allerede der, jamfør Vogt (2017). Det er ungdom med best karakterer og lite fravær som blir foretrukket inn i læreplasser blant annet. Hvordan kan broen fra utdanningssystemet bygges over til arbeidsmarkedet på en mer hensiktsmessig måte, for å forebygge frafall? Dette spørsmålet finner jeg viktig og interessant, men av hensyn til studiens omfang går jeg ikke videre inn i dette.

5.2 Analyse og drøfting av skoleledelsens refleksjoner

5.2.1 Funn 4: Tverrfaglig team – et system for kvalitetssikring

Skoler kjennetegnes som et fagbyråkrati der et stort antall høyt utdannede folk står for kjerneaktiviteten (Bolman & Deal, 2014). Dette kan innebære utfordringer med hensyn til samordning og kontroll av kvalitet av arbeidet som utføres. I et fagbyråkrati kan det også være slik at den enkelte føler seg mer knyttet til sitt fagfelt enn institusjonen den jobber i. Et kjennetegn er også at et fagbyråkrati kan reagere langsomt på endringer i omgivelsene. Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta at implementeringen og forståelsen av hvordan de tverrfaglige teamene skal brukes, også kan ta tid for «fagbyråkratene», selv om det også vil være forskjeller mellom lærere her. For mye regler og retningslinjer kan i et HR perspektiv føre til at folk mistrives, hevder Bolman og Deal. Utviklingsleder uttrykte at ulike praksiser er *under utprøving*, blant annet et helhetlig kartleggingsskjema. Jeg tolker det dit hen at ledelsen på denne måten er lydøve i forhold til erfaringer, og på denne måten også er opptatt av medvirkning og eierskap hos de som skal bruke dette. Avdelingslederne uttalte at noen er glad i faste rutiner og klare retningslinjer, mens andre ser verdien av fleksibilitet og å i større grad bruke skjønn. Slik jeg oppfatter skoleledelsens bruk av retningslinjer og skriftlige rutiner, så

utviser de forsiktighet med å være *for* rigide på dette med. Det de fremhever som viktig i sammenheng med dette er den jevnlige dialogen og samhandlingen underveis.

Flere av lederne uttrykte at systematikken og organiseringen av de tverrfaglige teamene bidrar til å kvalitetssikre oppfølgingen av ungdommene. De unngår å «glemme» noen, og at de med denne ordningen unngår «at det glipper» i oppfølgingsarbeidet. Jamfør Lillejord et al (2015) har skolen etablert et tiltak rettet mot oppmøte og atferd, der tiltaket bidrar til å utvikle et styrkende, beskyttende faglig og sosialt lag rundt eleven. De ansvarlige har et felles mål om å få eleven til å fullføre (Lillejord, et al., 2015). Jevnlige møter bidrar til at de hele tiden holder dette oppe på agendaen. Avdelingsledere, i samarbeid med rådgivere, koordinerer arbeidet og har oversikt, som bidrar til å sikre at alle parter i samarbeidet følger opp og gjør det som er avtalt i oppfølgingsarbeidet. Vellykkede tiltak ble også jamfør Lillejord et al (2015) kjennetegnet med at det ble etablert tillitsskapende og trygge relasjoner.

Læringsmiljøarbeiderne og rådgiverne står her i en særstilling ettersom de er tett på elevene i samarbeid med kontaktlærer. Empirien viser at de fire skolelederne er opptatt av dette, og at det jobbes for å styrke læringsmiljøarbeiderrollen ytterligere på den ene avdelingen.

Samtidig viste det seg på den største avdelingen at det også kan gå avdelingsleder «hus forbi» at en elev dropper ut, dersom ikke lærer har meldt sin bekymring før avbrudd blir en realitet. Ut ifra dette finner jeg det interessant på hvilken måte den enkelte lærer tolker og forstår tegn til bekymring. Hva ligger til grunn når de melder opp saker til det tverrfaglige teamet? eller i motsatt fall; hvis de ikke melder inn sin bekymring? Med bakgrunn i Paulsen (2011) så tolker jeg det dit hen at dette er et område som kan være vanskelig å kvalitetssikre helt i skolen. Havik (2015) sin forskning viser til at det kan handle om mangel på kompetanse, når eksempelvis elever med skolevegring ikke blir fanget opp tidsnok. Jeg finner Havik sin forskning relevant opp imot kvalitetssikring og forebygging.

Funn fra intervjuene viser at skoleledelsen har fokus på klasseledelse og viktigheten av at det etableres gode relasjoner mellom de ansatte og elevene. Dette er i tråd med både Havik (2015) og Bjørnsrud og Nilsen (2012) sitt syn på klasseledelse, og at det blant annet handler om å planlegge læreprosessene nøye og å være i forkant av problemer som kan oppstå. Dette er av betydning både for faglig og sosial utvikling. Her vil jeg trekke inn Senge (1999) som skriver at «årsak» til symptomer kan handle om samhandlingen i det underliggende systemet, og at dersom årsakene som er mest ansvarlig for å skape symptomer ble oppdaget, kan det føre til varige forbedringer. Dersom en «virkning» er fravær og frafall finner jeg det interessant å se

Senges teori i sammenheng med Havik (2015) sin forskning. Dette innebærer at det også er aktuelt å se på klasseledelse, og relasjoner mellom lærer og elev og elever imellom i sammenheng med fravær og frafall.

Da jeg spurte hvordan lærere rustes til å håndtere ulike utfordringer i elevgruppen, var det blant annet «hjulet» med støttefunksjonene som holdt dette høyt opp i bevisstheten på lærerne. Her fremkom det også at når representanter fra det tverrfaglige teamet deltok i arbeidslagene, så ble fravær og utfordrende elevsaker satt på «agendaen». Samtidig kom det også fram at lærere jobber ulikt med ungdomsgruppa og at det tverrfaglige teamet med leder i spissen tar en proaktiv rolle for å sikre at elever blir fulgt opp. Det helhetlige kartleggingsskjemaet og at lærere enten utfordres i arbeidslaget eller i de tverrfaglige teammøtene anser jeg som viktig slik at det også på denne måten forplikter den enkelte lærer til å ha fokus på oppfølgingsarbeidet av elevene, og deres ulike utfordringer.

5.2.2 Funn 5: Tverrfaglig team – en sentral for utviklingsarbeid

I studien viser det seg at det tverrfaglige teamet også blir en sentral for utviklingsarbeid og kompetanseheving på skolen. På avdeling 1 deltar kjernen i det tverrfaglige teamet fast i arbeidslagsmøtene, spesielt på vg1 når elevene er nye på skolen. Her viste avdelingsleder 1 til et eksempel på hvordan en lærer fremmet sin frustrasjon rundt «håpløse elever» i arbeidslaget. Når læreren fikk råd og tips, som deretter ble prøvd ut i praksis og fungerte bra, så «skjedde det noe pedagogisk» sa avdelingsleder 1. Her tolker jeg det dit hen at det var til stede en tilstrekkelig grad av psykologisk trygghet til å ta opp dette i arbeidslaget, jamfør Paulsen (2011). Ved at leder er til stede, vurderer jeg også dette som et eksempel på hvordan ledere kan legge til rette for læringsfremmende ledelse. Det er av positiv betydning med en leder som deltar aktivt i personalet, og som tar initiativet til diskusjoner om læring og pedagogiske utfordringer, jamfør Bjørnsrud (2015). Avdelingsleder 1 snakket om at det skjer en «justis» i praksis gjennom læringsfelleskap i arbeidslaget. Dette er i tråd med hva både Bjørnsrud (2015) og Postholm et al (2013) skriver om kollektiv læringskultur, og at en slik praksis kan kompensere for utfordringen med at læreren kan bli for autonom, jamfør Paulsen (2011). Fravær er blant annet et av temaene som er satt på agendaen i møtene i arbeidslaget, noe som bidrar til refleksjon og deling av erfaringer og praksis i arbeidet med forebygging av frafall.

Forskjellen på de to avdelingene var at avdelingsleder 1 var mer til stede i arbeidslaget, sett i forhold til avdelingsleder 2. Avdelingsleder på avdeling 2, uttrykte at det tverrfaglige teamet ikke løser personalmessige utfordringer. Her vil jeg trekke inn til Paulsen (2011) der han skriver om lederen som kunnskapsmegler, og at en læringsfremmende lederstil handler om å stimulere læreres engasjement i praksisfellesskapet, og på denne måten få fram taus kunnskap (Bjørnsrud, 2015). Dette kan blant annet innebære at lærere deler erfaringer, tips og råd. Dette kan bety at handlinger struktureres og korrigeres, når de ansatte deltar aktivt i et sosialt fellesskap (Skrøvset & Stjernstrøm, 2006). Sett i sammenheng med Senge (1999) så handler det om å løfte den enkeltes mentale bilder som påvirker hvordan vi oppfatter og handler. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv så gjenskapes den sosiale virkelighet i samspill med andre, og på den måten kan også nye vaner dannes, jamfør Skrøvset og Stjernstrøm (2006). Her ser jeg en positiv mulighet for at lærere kan justere og bli bevisst sin praksis, og på denne måten bli i stand til å utføre bedre klasseledelse, for eksempel. I og med at avdelingsleder og rådgiver på avdeling 2 ikke deltar like mye i arbeidslaget som på avdeling 1, tenker jeg at den læring og praksisdeltagelse som foregår i disse møtene, ikke i like stor grad blir synlig for avdelingsleder 2, ei heller i den grad initiert av ledelsen. I forbindelse med et arbeidslagsmøte sa avdelingsleder 1 at; «[...] de blir tatt av de rundt bordet her». I motsetning til avdelingsleder 2 som refererte til at det kunne bli en «upopulær relasjon» til en lærer, i dialogen som omhandlet forventning om endring av atferd. Det som viste seg på avdeling 1, når avdelingsleder 1 var tilstede i arbeidslaget, så oppdaget vedkommende at råd og tips ble gitt og uttrykte at «da skjedde det noe pedagogisk». Leder er tett på, i kraft av sin rolle som representant og leder av det tverrfaglige teamet, og ser sine ansatte på denne arenaen. Slik jeg vurderer det får organiseringen av det tverrfaglige temaet en indirekte innvirkning på personalet, når avdelingsleder på denne måten kommer i posisjon til å drive læringsfremmende ledelse (Paulsen, 2011). Dersom det er en personalmessig utfordring at en lærer opplever elevene som håpløse, så vurderer jeg det dit hen at ledelsens engasjement og synlighet i arbeidslaget, kan bidra til å løse personalmessige utfordringer på en mer indirekte måte. Her kan jeg også vise til Lillejord et al (2015) som skriver at; «Gjennomføring forutsetter ledelse og lederstøtte i alle faser [...] fordi det lederen gir oppmerksomhet, oppfattes av andre som betydningsfullt» (Lillejord, et al., 2015, s. 61). Jeg tolker det dit hen når leder i kraft av sin posisjon, er synlig og til stede for lærerne, så er det et tydelig signal om at oppfølgingsarbeidet av eleven er viktig.

Koordinator av arbeidslaget har gjennom intervjuene ikke blitt beskrevet som en funksjon som har noe utvidet myndighet eller mandat på noen måte. Rådgiver har koordineringsansvar, men har ikke personalansvar som en avdelingsleder. Spørsmålet er om det utgjør en forskjell for lærere og kontaktlærere å ha rådgiver til stede, kontra en avdelingsleder til stede i arbeidslaget. På avdeling 1 var avdelingsleder tettest på i arbeidslaget, men på avdeling 2 var det rådgiver. Jeg spurte ikke om hvilke refleksjoner skoleledelsen hadde til dette, men i ettertid ser jeg at det hadde vært interessant å vite mer om. Jeg finner det interessant å stille spørsmålet om rådgiverne på avdeling 2 har et «samordningsansvar» på sitt besøk i arbeidslaget (Bolman & Deal, 2014) eller om de kommer i posisjon til å drive «læringsfremmende ledelse» på noen måte (Paulsen, 2011). I og med at flere av rådgiverne har bakgrunn som sosionom og barnevernspedagog, så tenker jeg at de også har en spesialkompetanse som legger grunnlag for å stille spørsmål i arbeidslaget, som kan fremme refleksjon og på den måten være læringsfremmende. Dette jamfør det Bjørnsrud (2015) skriver i forhold til skolebasert kompetanseutvikling; at eksterne aktører bidrar med sin kompetanse i utviklingsarbeidet. Bjørnsrud skriver at det er viktig å bringe inn ny kunnskap fra utenforstående aktører, så en ikke «går» i ring kun med utgangspunkt i egen erfaring. Sett i forhold til dette så har rektor ved skolen valgt å ansette og på den måten *integrere* «ekstern» kompetanse med et annet blikk inn i skolen, noe jeg finner spennende og nyttig i det frafallsforebyggende arbeidet. Sett i forhold til Willumsen (2009) så vurderer jeg at dette kan bidra til å bryte ned de grenser som ellers oppstår i samarbeidet med de aktørene som kommer eksternt fra. Utviklingsleder uttrykte at det var utfordringer knyttet til at bestillinger måtte være presise og for å sikre mest mulig effektiv ressursutnyttelse. Spørsmålet er hvor enkelt dette er i en hverdag som er omskiftelig, der nye uforutsette ting kan oppstå fra dag til dag. Slik jeg vurderer det blir det et spenningsforhold mellom «bestiller-utfører» modell på den ene siden, for å bruke utviklingsleders formulering, og en fleksibel altruistisk lederstil på den andre (Willumsen, 2009).

I en HR orientert organisasjon vektlegges selvledelse og selvstyring (Bolman & Deal, 2014). Distribuert ledelsespraksis handler om å etablere team der alle bidrar aktivt og tar et felles ansvar (Bjørnsrud, 2015). I HR orienterte organisasjoner anbefales at opplæringen inngår som en del av selve jobben, jamfør Bolman og Deal (2014). På avdelingen 1 sa avdelingsleder at det ble en *justis* i arbeidslaget når forventninger til kontaktlærer ble kommunisert i dette foraet. Spørsmålet er om dette kan ha en større læringsfremmende effekt, enn når lærer er på

besøk i det tverrfaglige teammøte, utenom det daglige arbeidsfellesskapet? På den annen side vil kontaktlærer på avdeling 2, på denne måten, komme i posisjon til å få spørsmål og innspill direkte fra eksterne fagpersoner, som også kan utfordre egen forståelse. Senge (1999) viser til at i lærende samtaler så har de ansatte mulighet til å undersøke egne mentale bilder, og at gjennom *gruppelæring* så handler det om å sette egne overbevisninger til side, der også ens egen praksis gjøres til gjenstand for gransking av andre. Spørsmålet er om i hvilket fora «gruppelæring» fungerer best? Paulsen (2011) er en av de som peker på viktigheten av gruppelæring i felleskap med andre kollegaer for å fremme taus kunnskap og lære av hverandre. Sett i forhold til St.meld. nr. 16 (2006-2007) kan ubalanse i maktforhold være en hemmende kraft i et tverrfaglig samarbeid. Spørsmålet er om denne ubalansen også vil finne sted i det tverrfaglige møteforaet der kontaktlærer blir invitert inn for å fortelle om sine elever? I et HR perspektiv vektlegges likestilling i teamarbeidet som en viktig faktor. På det tverrfaglige møtet der kontaktlærer stiller alene, har ikke lærer en likestilt rolle med de andre, slik jeg ser det. Paulsen (2011) skriver også om at en leder som legger til rette for psykologisk trygghet, der medarbeidere kan føle seg frie og trygge, kan stimulere til læring og endring av praksis. Med bakgrunn i dette finner jeg det interessant å stille spørsmål ved på hvilken arena kontaktlærere føler seg mest frie og trygge for å fortelle om sine elever? Empirien viser at kontaktlærere engasjerer seg ulikt hos elevene. Kanskje er det også slik at kontaktlærere foretrekker ulike måter å få veiledning og kompetanseheving på? Det kunne vært interessant og fått perspektivet til kontaktlærerne på dette.

Ved skolen har det blitt utviklet et program for helsefremmende klassemøter, som resultat av samarbeid mellom utviklingsleder og kommunepsykologen. Med bakgrunn i Befring (2012) ser jeg dette som et *allmennforebyggende tiltak* i skolen. Videre blir både tilretteleggingskoordinator og de ulike interne ressursene, og i tillegg støttepedagogene benyttet til kompetanseheving, og kan bestilles eller «spilles inn» av arbeidslaget. Et eksempel var blant annet minoritetsrådgiver, som hadde en halv dags opplæring med læringsmiljøarbeiderne. På en avdeling var det gjort endringer med en gruppe for jenter som ble kalt for karriereveiledningsgruppa. Jamfør Befring ser jeg på dette som et *forebyggende lærings- og stimuleringsiltak* for å utvikle den enkeltes evne til å ta vare på seg selv og bli motstandsdyktig. Rektor sa det var et tiltak for «stille jenter». Dette viser også at skolen er oppmerksom på en gruppe elever som oppleves som *introverte* som kanskje kan være vanskelig å oppdage, jamfør Havik (2015) og hennes forskning som omhandler skolevegring.

5.2.3 Funn 6: Skoleledelsen som pådriver av tverrfaglig støtteapparat

Senge (1999) skriver at forandringer av strukturer skaper nye atferdsmønstre. Skolen har endret strukturen ved å sette leder i en ny posisjon i samarbeid med støttefunksjonene. Det tar tid, ifølge både Senge (1999), Paulsen (2011) og Sverdrup (2009) før endringer og virkninger av nye tiltak kommer til syne. Det samme poengteres i Meld. St. 21 (2016-2017) der det står at det kan ta sju til åtte år før ulike reformprogrammer gir resultater på elevenes læring. Effekten kan vises på et senere tidspunkt, og kan derfor være vanskelig å måle konkret opp mot tiltakene som gjennomføres. Det viser seg også i samtale med rektor, at de ikke kan måle noen lavere drop-out prosent etter innføring av de avdelingsvise tverrfaglige teamene. Effekten er derimot at teamene bidrar blant annet til å komme i bedre posisjon til å bygge broer over til andre arenaer på et tidligere tidspunkt, for å unngå at eleven kommer i en passiv situasjon, jmfør Riksrevisjonen (2016).

Funn fra intervjuene med rektor, utviklingsleder og avdelingslederne, viser at de på ulike måter er pådrivere av det tverrfaglige støtteapparatet. Skolens rektor valgte å søke om deltakelse i NAV prosjektet som er iverksatt ved skolen, og har også jobbet aktivt med å få skolehelsetjeneste ved skolen. Flere av lederne uttrykte at det opplevdes som en merverdi at NAV har kommet inn med to veiledere. På denne måten imøtekommes noen av utfordringene som skisseres i evalueringen av Ny GIV og Oppfølgingsprosjektet ved at samarbeidet mellom videregående skole og oppfølgingstjenesten og NAV kunne vært tettere (Sletten, Bakken, & Andersen, 2015). Disse aktørene er gjennom det tverrfaglige teamet organisert inn i et samarbeid på skolen i dag.

Willumsen (2009) skriver at det ofte er ledere av de virksomhetene som samarbeider, som utgjør en styringsgruppe. På denne skolen sitter rektor i styringsgruppe sammen med NAV fra to kommuner, og en fra fylkeskontoret til NAV. Utover dette er det ikke faste møter på systemnivå med andre ledere i kommunen eller fylkeskommunen rundt organisering av de tverrfaglige teamene. På hvilken måte dette påvirker organiseringen på skolen, finner jeg interessant. At det skapes rom for erfaringsutveksling på systemnivå finner jeg like aktuelt som i samarbeidet på individnivå, jmfør Senge (1999).

Rektor sa at slik støttefunksjonene er organisert inn i skolen i dag skaper det «suboptimale» løsninger og det blir «eklektisk». Med dette forstår jeg at ressursene som er tilgjengelige ikke blir helt optimale ut i fra skolens totale behov, og at det blir en samling av ressurser, som forsøkes å settes sammen til en helhet, mer eller mindre godt tilpasset. Jeg vil her trekke fram

Lillejord et al (2015) og Riksrevisjonens rapport (2016) der det anbefales at det tverrfaglige samarbeidet er koordinert og samkjørt og at ansvaret er avklart på tvers av instanser. Jeg opplever at det lokalt og sentralt i skolen jobbes aktivt for å få til dette. Sett i forhold til det som rektor omtaler som «sub-optimalt» ved organisering av støttefunksjonene i skolen, får jeg ikke inntrykk av samarbeidet mellom de ulike aktørene på et mer overordnet nivå er tilstrekkelig samkjørt og koordinert, og ei heller tilpasset behovet. Rektor nevnte eksempelvis ønske om at NAV og helsesøster kunne jobbet med elevene i voksenopplæringen, men dette er ikke innenfor mandatet til NAV, eller gjeldende rammer i kommunen. Dette kan ses i sammenheng med Willumsen (2009) når hun referer til forskere som har identifisert hindringer i form av lovreguleringer, regler og retningslinjer og grenseoppganger i det tverrfaglige samarbeidet. Et eksempel er elevene som er i avdeling for voksenopplæring, og som er over 21 år. Slik jeg vurderer det kan også disse være i risikozonen for å falle ut, eller kan ha utfordringer med å få seg videre jobb. De er også i en alder der de kanskje har fått barn og der konsekvensene av frafall rammer flere enn dem selv, dersom de kommer i en passiv situasjon. Som rektor sa var en stor andel i voksenopplæringen minoritetsspråklige og flere bar på traumer.

I og med at organiseringen ikke oppleves som optimal for skolen, blir også spørsmålet hvordan dagens organisering av det tverrfaglige samarbeidet virker inn på tilbudet til den enkelte elev. Det kunne vært interessant med elevperspektivet inn i dette, og om den enkelte ungdom opplever å få tilstrekkelig tilpasset og koordinert hjelp. Jeg tenker i denne sammenheng at det er like aktuelt å spørre hvilke *forutsetninger* skolen totalt sett har for å kunne gi nødvendig og koordinert hjelp, slik rektor beskriver situasjonen. I motsetning til rektor mente avdelingsleder 1 at det var nok ressurser tilgjengelig på sin avdeling. Spørsmålene kan være mange i denne forbindelse; er behovene fanget tilstrekkelig opp på avdeling 1? Hva med elevene som ikke er så lett å oppdage? Kunne ressursene vært fordelt annerledes på tvers av avdelingene? Er lederstilen på avdeling 1 mer altruistisk slik at de utnytter ressursene på en annen måte, enn på avdeling 2?

Senge (1999) skriver om «vektstangprinsippet» innenfor systemtenkningen. Det vil si makt eller kraft til å oppnå større resultater med et minimum av innsats. Er dette en metafor som er mulig å bruke med tanke på å få ned frafallsprosenten i skolen? Det handler om å oppdage hvor det viktigste inngrepspunktet ligger, skriver Senge. Med tanke på hvor mye tid og krefter skolen bruker på å skaffe til veie ressurser og å organisere de tverrfaglige teamene, så er jeg

usikker på om organisering av tverrfaglige team er det rette inngrepspunktet i så måte. Spørsmålet er om situasjonen vil endre seg når det i Meld. St. 21 (2016-2017) nå fremheves *langsiktige og forutsigbare rammebetingelser*, som forutsetning for kvalitetsutvikling av skolenes og lærernes praksis. I den forbindelse blir det interessant å følge utviklingen med tanke på hvordan dette vil virke inn på organiseringer av støttefunksjoner i skolen.

I følge Program for bedre gjennomføring skal fylkeskommunale kvalitetsnettverk samarbeide og utveksle erfaringer om tiltak som prøves ut (Riksrevisjonen, 2016). Jeg vurderer tiltaket som denne skolen har iverksatt som aktuelt og viktig å dele på tvers av skoler. Rektor konstaterte at det var lite deling internt i fylkeskommunen. Her avdekkes et potensiale i denne sammenheng for å spre praksis og erfaring slik at skoler i større grad kan lære av hverandre. Sett i sammenheng med blant annet Paulsen (2011) og Bjørnsrud (2015) så antar jeg at en læringsfremmende lederstil har positiv effekt på alle nivåer, og at det like mye gjelder på skoleiernivå som på skoleledernivå, og videre ut i klasserommene. Det fremheves også i Meld. St. 21 (2016-2017) at båndene mellom de ulike nivåene bør styrkes i det pedagogiske arbeidet.

Det fremkom av intervjuene at det er utviklingsleder som har hovedansvar for å legge til rette for samarbeidet med de ulike eksterne aktørene. Blant annet fortalte utviklingsleder at det er igangsatt en arbeidsgruppe med minoritetsrådgiver, som er koblet opp mot rådgiver i denne skolen og i en annen videregående skole og en nettverksrådgiver. Utviklingsleder fortalte at de samarbeidet med å «gi det et innhold.» Utviklingsleder fortalte om sin rolle med å «spille» de eksterne aktørene gode, klargjøre forventinger begge veier, og kontinuerlig evaluere og korrigere samarbeidet underveis. Slik jeg ser det er skolen pådriver av arbeidet med de tverrfaglige teamene, for å sikre at det blir en effektiv og god ressursutnyttelse av de funksjonene de har til rådighet. Mitt inntrykk er at det er rektor og utviklingsleder som er de som driver dette samarbeidet og sørger for å sikre at de har tilstrekkelig med ressurser i hus for å imøtekomme behovene i elevgruppen. Videre at avdelingslederne følger opp koordineringsansvaret lokalt i sin avdeling. I rapporten til Riksrevisjonen (2016) ble det skrevet at det jobbes videre med å systematisere samarbeidet med kommunens ulike velferdstjenester. Videre at Kunnskapsdepartementet og Arbeids- og sosialdepartementet vil stimulere til at OT og NAV forsterker sitt samarbeid med blant annet PPT tjeneste, barnevernet, rusomsorgen og helsetjenesten for å sikre helhetlig oppfølging av ungdommene. I tillegg finner jeg det interessant når det i Riksrevisjonens rapport står at det må være avklart

hvem som har *koordineringsansvaret* i oppfølgingen av den enkelte ungdom når flere tjenester og aktører er involvert. Det jeg mener kommer tydelig fram i denne studien, er at denne skolen har påtatt seg en stor jobb, med bakgrunn i sitt verdimesige fundament, med å både skaffe ressurser til veie, «spille inn» eksterne aktører i skolen, og å koordinere det hele. Dette er for såvidt i tråd med forventninger fra Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016), om at skolen skal ta ansvar for å trekke inn ressurser i skolen ved behov. Videre også i de føringer som framkommer i Meld. nr. 21 (2016-2017). I Riksrevisjonens rapport står det at 0-24 samarbeidet har økt gjennomføring i videregående opplæring som overordnet mål, gjennom *tidlig, tverrfaglig og koordinert innsats*. I den videregående skolen, som er i fokus i denne studien, så står skolens ansatte i en særstilling for å fange opp elever tidlig. At skolen er pådriver av samarbeidet og koordinerer dette med sine ledere vurderer jeg at har god effekt for å sikre den lokale tilpasningen til både elevene og også lærerstaben. Empiren viser som tidligere nevnt at lærere er forskjellige, og i et fagbyråkrati som dette, jamfør Bolman og Deal (2014) og Paulsen (2011), kan den enkelte fagperson være mest opptatt av sitt fag og arbeid, enn selve institusjonen, og også trolig dennes «mindset». I den forbindelse ser jeg fordelene med en slik måte å organisere det tverrfaglige arbeidet på, der ledelsen går i front.

I Riksrevisjonens undersøkelse (2016) ble det fremhevet at overgangen mellom vg2 og vg3 vurderes som den mest kritiske perioden for elever på yrkesfag. I denne overgangen ble ikke det tverrfaglige teamets samarbeid med arbeidslaget spesifikt nevnt som viktig, men avdelingsleder fortalte om et prosjekt som vektla tettere oppfølging av elevene som var i praksis, på sin vei mot lærekontrakt. Dette indikerer at skolen ser utfordringene med denne kritiske overgangen og prøver ut tettere oppfølging som et tiltak for å forebygge frafall.

6. Avslutning og konklusjon

Problemstillingen i denne studien er hvilken betydning skoleledelsen har i en videregående skole, i arbeidet med avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall.

Jeg har presentert og drøftet seks hovedfunn opp imot mine to forskningsspørsmål; hvilke oppgaver har skoleledelsen i dette arbeidet, og hva tenker skoleledelsen om organiseringen av de tverrfaglige teamene, for å forebygge frafall?

Ut ifra de funn som er gjort, vil jeg konkludere med at skoleledelsen, i arbeidet med de tverrfaglige teamene, har en betydning i det frafallsforebyggende arbeidet. Selv om det ikke kan måles noe lavere drop-out prosent, så tyder det på at måten det er organisert på allikevel gir gevinster som både på kortere og lengre sikt kan ha frafallsforebyggende effekt.

For det første er et sentralt funn at det tverrfaglige teamet ledes av avdelingsleder, og at organiseringen er lokalt forankret og utformet. Ordningen ble initiert av skolens øverste ledelse, der spesielt utviklingsleder har hatt en sentral rolle i organiseringen.

Ved at avdelingslederne selv leder de tverrfaglige teamene, så komme de tett på, og gir de med dette et verktøy for å lede og gjøre prioriteringer ut i fra de behov som dukker opp lokalt. De får med dette god oversikt over utfordringer i elevgruppen, og kan sette inn støtte- og veiledningstiltak overfor både elever og lærere, i samarbeid med aktører både i og utenfor skolen. Rektor og utviklingsleder har også organisert et *sentralt* tverrfaglig team, der de vektlegger å dele erfaringer på tvers av avdelingene og sikre samkjøring på områder som er felles. På denne måten bidrar de til å bygge en felles kultur og fremstår som skole med fokus på å være en lærende organisasjon.

For det andre så fungerer det tverrfaglige teamet, som et støtteapparat rundt elev, lærer og avdelingsleder. De ulike støttefunksjonene bidrar inn i saker der det er behov for ekstra hjelp, og de bidrar med sin kompetanse for å ruste både lærere og avdelingsledere i sitt arbeid. På en systematisk måte kommer avdelingsleder i posisjon overfor arbeidslaget og kontaktlærerne, ved å ha fravær og andre elevutfordringer på agendaen, på faste og jevnlig samarbeidsmøter. Sett i forhold til at læreren skal være den som er tettest på eleven og skal «eie» sakene, kan det være utfordrende å sikre god informasjonsflyt mellom kontaktlærer og det tverrfaglige teamet når flere parter er involvert i saken. Det avhenger av at det er et system for koordinering av arbeidet rundt eleven, at ansvarsforhold er avklart og at på denne måten også

ressursutnyttelsen blir effektiv. Samtidig kan uforutsette situasjoner oppstå, som innebærer at det også bør være rom for fleksibilitet.

For det tredje er det avdelingsleder som har hovedansvar for at innsatsen blir helhetlig og koordinert rundt den enkelte elev. Dette kan også innebære at noen oppgaver delegeres til rådgivere, dersom avdelingen er stor. Rektor har hovedansvar for å fordele ressurser på best mulig måte, ut i fra behovet i de ulike avdelingene. Utviklingsleder sørger for at støttefunksjonene spilles inn og at de blir integrert i skolen på en best mulig måte.

Utviklingsleder har en samordningsfunksjon på tvers av avdelingene og sørger for jevnlig evaluering og møtepunkter med de involverte parter på tvers. Via det tverrfaglige teamet kommer avdelingslederne i posisjon til å være fanebærere av skolens verdier i tett kontakt og dialog med det tverrfaglige teamet, lærere og elever. Dette under ledelse av rektor og utviklingsleder, som holder elevsynet og pedagogisk grunnsyn høyt oppe. Møtepunkter på tvers mellom avdelingsledere og alle involverte parter i de tverrfaglige teamene har også til hensikt å sikre et felles verdisyn i det frafallsforebyggende arbeidet.

For det fjerde blir det tverrfaglige teamet et system for kvalitetssikring. Faste og hyppige møtepunkter på avdelingene bidrar til å hindre at noen elever «glipper» og at det kontinuerlig står på agendaen å følge opp elever i risikozonen for frafall. Funn fra studien viser at er det vanskelig å kvalitetssikre helt at elever blir identifisert tidlig nok. Kontaktlærer er nærmest eleven og står i posisjon til å melde inn bekymring. Skoleledelsen har sammen med tilretteleggingskoordinator utviklet et helhetlig kartleggings skjema som skal gi kontaktlærerne et verktøy i dette arbeidet. Når jeg gjennomførte studien var dette skjemaet akkurat utviklet, og var ennå ikke tatt i bruk på de avdelingene som jeg gjennomførte intervjuer. Mine funn peker i retning av at slikt verktøy er nødvendig for å sikre at elever blir kartlagt og identifisert tidlig nok.

For det femte blir det tverrfaglige teamet en arena for å planlegge kompetanseheving og pedagogisk støtte, og blir en sentralt for utviklingsarbeid. Med denne organiseringen kommer leder i posisjon til å drive læringsfremmende ledelse, i dialogen med lærerne, både i og via det tverrfaglige teamet. Dette gir mulighet for leder til å utfordre og initiere til refleksjon i det frafallsforebyggende arbeidet. Praksis deles og utfordringer løftes i et sentralt tverrfaglig team for å sikre kompetanseheving, felles refleksjon og erfaringsdeling. På denne måten har

skoleledelsen etablert en struktur der de i sitt daglige arbeid kan drive sin egen variant av skolebasert kompetanseutvikling. Skolen fremstår på denne måten som en lærende organisasjon der skoleledelsen har satt forebygging av frafall på agendaen.

For det sjette så fungerer skoleledelsen; rektor, utviklingsleder og avdelingsledere på hver sin måte som pådrivere av det tverrfaglige støtteapparatet. Dette innebærer for skolens øverste ledelse å skaffe nødvendige ressurser til veie og fordele disse på best mulig måte.

Utviklingsleder er i jevnlig dialog med støttefunksjonene, på tvers av avdelingene, og sørger for at de eksterne aktørene blir integrert i skolen på en god måte. Avdelingslederne koordinerer og leder arbeidet internt og eksternt på sin avdeling.

Skolen tar dermed et hovedansvar for det tverrfaglige samarbeidet i oppfølging av elevene. Skoleledelsen hadde ulike tanker om hvor optimal organiseringen var i forhold til skolens behov. Rektor var tydelig på at hadde det vært mulig å råde over ressursene selv, så hadde de organisert støttefunksjonene annerledes. Da hadde blant annet den sosialpedagogiske funksjonen blitt styrket og NAV og skolehelsetjenesten hadde vært tilgjengelig for elever i voksenopplæringen.

Denne studien har hatt til å hensikt å fungere som et ledd i evaluering av de tverrfaglige teamene. Spørsmålet som utviklingsleder og rektor ønsket å få belyst, var blant annet knyttet til autonomien på hver avdeling med hensyn til bruk av støttefunksjonene. I denne studien har det blitt drøftet ulike sider ved hvordan de to avdelingene er organisert. Med bakgrunn de seks hovedfunn som er presentert, så tenker jeg at dette kan danne grunnlag for videre refleksjon på skolen. Hver avdeling har på hver sin måte noe de kan tilføre hverandre, og derav tenker jeg også at skolens måte å dele erfaringer på, på tvers i det sentrale teamet er verdifullt. Siden studien viser at det ikke ble gjennomført noe fast og systematisk evaluering i hver avdeling, så kan dette være noe å vurdere videre. Hver avdeling har sine lokale styrker og utfordringer. Områder som er nevnt i studien som utfordrende i forhold til frafall, er blant annet klasseledelse og relasjoner mellom lærer og elev. Videre å sikre at elever blir kartlagt og identifisert tidlig nok og sikre at alle lærere har eierskap og tar ansvar i oppfølgingsarbeidet. Det kan også være utfordrende å sikre god nok informasjonsflyt mellom lærere og det tverrfaglige teamet. En evaluering på hver avdeling kan danne utgangspunkt for lokale satsingsområder, som er tilpasset avdelingens behov. At lærere systematisk er involvert i en

slik prosess ser jeg på en styrke med tanke på de forventninger som stilles spesielt til kontaktlærerrollen i oppfølgingsarbeidet av eleven.

På bakgrunn av studiens teori og empiri finner jeg det interessant for videre forskning å se på hvordan elever i større grad kan benyttes som ressurs inn i det frafallsforebyggende arbeidet. Videre hvordan det uformelle nettverket, blant annet foreldregrupper og frivillige aktører i større grad kan benyttes som støttespillere i samarbeid med skolen.

Det kunne vært interessant å få perspektivene til både lærere, elever og foreldre med tanke på hvordan de opplever tverrfaglige støtteapparat i skolen. Videre hvordan eksterne aktører opplever å samarbeide med skolen, spesielt på ledernivå. Dette når det gjelder hvilke oppgaver disse lederne har i samarbeidet med skolen, og hvilke tanker de gjør seg om organiseringen. I «Program for bedre gjennomføring» nevnes delingskultur på skoleiervnivå som et satsingsområde. Funn fra min studie kan tyde på at det er potensiale for å satse enda mer på dette, i arbeidet med å forebygge frafall.

Referanser

- Aspøy, T. M., & Nyen, T. (2015, 10 15). FAFO rapport 2015:46: Godt, men ikke for godt, Evaluering av forsterket alternativ Vg3 for elever som ikke får læreplass. Sluttrapport. (T. M. Aspøy, & T. Nyen, Red.) FAFO. Hentet 03 19, 2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/alternativ-vg3.pdf>
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats for barns beste. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tidlig innsats, bedre læring for alle?* Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole, og tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tidlig innsats, bedre læring for alle?* Cappelen Damm AS.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling, organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats i en kultur for læring*. (H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, Red.) Cappelen Damm AS.
- Bolman, L., & Deal, T. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *AFI Rapport 2014:8, Et lag rundt læreren, en kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 05 02, 2016 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Et-lag-rundt-laereren>
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre, nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). § 22-1 Retten til nødvendig rådgivning. Hentet 04 15, 2017 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24
- Frøyland, K., Maximova-Mentzoni, T., & Fossetøl, K. (2016). *Sosial arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV, Tiltak, metoder, samarbeid og samordning i og rundt NAV-kontoret. Sluttrapport fra evaluering av utviklingsarbeid i 15 prosjektområder. AFI-Rapport 2016:01*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 04 23, 2016 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Sosialt-arbeid-og-oppfoelging-av-utsatt-ungdom-i-NAV>

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland, & E. Westergård, *Implementering, å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). "Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen". Meld. St. 21 (2016-2017). Hentet 05 04, 2017 fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1?q=L%c3%a6relyst#match_0
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ...og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 16 (2006-2007). Hentet 07 17, 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Oslo: Regjeringen. Hentet 04 29, 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 04 27, 2016 fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&pagenam e=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011. *NIFU-rapport 2012:6*. Hentet 04 26, 2017 fra Rapport 13/2008
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Resarch Design. An Interactive Approach*. Applied Social Research Methods series, Volume 42, SAGE Publications.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet 05 02, 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Opplæringsloven. (1998). § 1-3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats. Hentet 05 14, 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Paulsen, J. M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible"?* Hentet 02 16, 2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/134370>
- Postholm, M., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L. V., & Væge, K. (2013, 04 23). En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012-2013. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.

- Hentet 04 23, 2016 fra www.udir.no:
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Rapport%20pilot%20SKU.pdf?epslanguage=no>
- Riksrevisjonen. (2016). *Dokument 3:9 (2015–2016) Riksrevisjonens undersøkelse av oppfølging av ungdom utenfor opplæring og arbeid.* . Oslo: Riksrevisjonen. Hentet 03 16, 2016 fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter/Sider/UngdomUtenforOpplaringOgArbeid.aspx>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmond hjemmets bokforlag.
- Skrøvset, S., & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfelleskap og delkulturer. I J. Møller , & O. L. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sletten, M. A., Bakken, A., & Andersen, P. L. (2015). *NOVA rapport 1/15, Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV, Sluttrapport fra en kartleggingsstudie.* Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet 04 23, 2016 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Oppfoelgingsprosjektet-i-Ny-GIV>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015. Statistisk sentralbyrå. Hentet 05 13, 2017 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- Sverdrup, S. (2009). *Evaluering, faser, design og gjennomføring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 07 17). *Læreplanverket for kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen.* Hentet fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Vogt, K. C. (2017, 01 05). Vår utålmodighet til ungdom. (01/2017). Tidsskrift for samfunnsforskning. Hentet 03 24, 2017 fra https://www.idunn.no/tfs/2017/01/vaar_utaalmodighet_med_ungdom
- Willumsen, E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Svar på søknad fra NSD



Halvor Bjørnsrud
Fakultet for humaniora, - idrett og utdanningsvitenskap Høgskolen i Sørøst-Norge

3045 DRAMMEN

Vår dato: 14.10.2016

Vår ref: 49973 / 3 / BQH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49973	<i>Hvordan kan organisering av lokale tverrfaglige team i den videregående skolen bidra til å forebygge frafall?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Halvor Bjørnsrud</i>
Student	<i>Merethe Mørk</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATAINNSAMLING

Data skal samles inn ved personlig intervju og observasjon av møter. Personvernombudet forstår det slik at det ikke skal registreres personopplysninger under observasjon og at fokuset vil være på samhandling mellom partene i møtet. Når det ikke samles inn personopplysninger under observasjon, faller denne delen utenfor meldeplikten.

Vi forstår det slik at det kan bli diskutert taushetsbelagt informasjon om enkeltelever i møtene og at studenten dermed vil få innsyn i taushetsbelagt informasjon. Vi forutsetter at det innvilges tillatelse fra øverste leder ved skolen/institusjonen til at studenten kan være tilstede på møtene. Videre må ledelsen ved skolen ta stilling til om det skal søkes om dispensasjon fra taushetsplikten.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at det ikke blir registrert personopplysninger om elevene. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan kan organisering av lokale tverrfaglige team i videregående skole bidra til å forebygge frafall?”

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av masterstudiet i pedagogikk, innen utdanningsledelse ved Høgskolen i Sørøst- Norge. Formålet med dette forskningsprosjektet er å få mer kunnskap om frafallsforebyggende tiltak i den videregående skolen. Som student har jeg selv lang erfaring med å jobbe med oppfølging av ungdom og voksne som har falt ut av skole og arbeidsliv. Jeg har jobbet på oppdrag for NAV i mange år, og har jobbet mye på tvers i samhandling med andre etater og instanser. Jeg har min erfaring både fra kommunal og privat virksomhet. Mitt engasjement inn i dette studiet er å få mer kunnskap og innblikk i det forebyggende arbeidet som gjøres for å beholde elevene på skolen, og sikre gjennomføring.

Hovedfokus i denne masteroppgaven er rettet inn mot skolens organisering av lokale tverrfaglige team, og skoleledelsens oppgaver i dette arbeidet. Forskning viser at det har vært lite fokus på ledelsens betydning i det frafallsforebyggende arbeidet i den videregående skolen. Dette finner jeg interessant å forske videre på.

Du blir med dette forespurt om å delta i forskningsprosjektet, da du er en av representantene for skolens ledelse og/eller er representant i et av skolens tverrfaglige team. Ved observasjon på et teammøte vil mitt fokus være rettet mot ledelse av teamet, og strukturen og koordineringen av arbeidet rundt den enkelte elev.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiet innebærer et individuelt intervju med deg der spørsmålene vil omhandle hvilke oppgaver skoleledelsen har i arbeidet med lokale tverrfaglige team, og hvilke tanker skoleledelsen har om organisering og gjennomføring av dette. Data vil bli registrert på lydopptak og ved notater av student.

Jeg ønsker også å observere på et tverrfaglig teammøte. Dersom du er avdelingsleder for et av teammøtene jeg observerer, så gjelder denne forespørselen og samtykke også for dette. Under observasjonen vil data bli registrert ved at jeg tar notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som databehandler og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. For å ivareta kravet om konfidensialitet vil

navneliste og koblingsnøkkel bli lagret adskilt fra øvrige data. Alle data vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Utvalget består av få representanter fra skolens ledelse og det er en mulighet for at informantene vil kunne gjenkjennes dersom masteroppgaven publiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2017. Etter sensur er falt vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien ta kontakt med student:

Merethe Mørk

Tlf.: 46927709

E-post: merethemork@outlook.com

Veileder på studien er:

Halvor Bjørnsrud

Professor ved Høgskolen i Sørøst-Norge

Tlf.: 95205968

E-post: Halvor.Bjornsrud@hbv.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Underskrift prosjektdeltaker /dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hvordan kan organisering av avdelingsvise tverrfaglige team i den videregående skolen bidra til å forebygge frafall?

1. Hvilke oppgaver har skoleledelsen i arbeidet med avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall?

1. Hva er formålet med avdelingsvise tverrfaglige team?
2. Hvordan er arbeidet med lokale tverrfaglige team organisert?
3. Hvilke oppgaver har du som rektor/ utviklingsleder/avdelingsleder i dette arbeidet?
4. Hvilke oppgaver har du som rektor/utviklingsleder/avdelingsleder overfor egne ansatte? (lærere, rådgiver, læringsmiljøarbeider, rådgiver, elevveileder)
5. Hvilke oppgaver har du som rektor/utviklingsleder/avdelingsleder overfor eksterne aktørene i teamet?
6. Hva er kriteriene som lærerne jobber etter når de velger å melde opp saker til det tverrfaglige teamet på avdelingen?
7. Hvordan holdes kontaktlærerne, og involverte lærere orientert om arbeidet som iverksettes rundt med eleven?
8. Dersom det er behov for å samarbeide med andre ressurspersoner/fagpersoner utover de som er representert i teamet, hvordan organiseres dette? (foreldre, barnevern, politiet)

2. Hva tenker skoleledelsen om organiseringen og gjennomføringen av avdelingsvise tverrfaglige team, for å forebygge frafall?

9. Hva har vært vellykket med organiseringen av avdelingsvise tverrfaglige team?
10. Hvordan vet du at ordningen med avdelingsvise tverrfaglige team fungerer?
11. Hvordan blir arbeidet med avdelingsvise tverrfaglige team evaluert?
12. Hvis det er noe du tenker kan forbedres med denne organiseringen; hva vil du trekke fram? Hva tenker du er en hensiktsmessig måte å gå fram på i forbedringsarbeidet?
13. Hva tenker skoleledelsen om ressursene og samarbeidet med andre aktører?
14. Hva ville styrket arbeidet med lokale tverrfaglige team ytterligere?