



## Vi gir dem ikke opp

*En casestudie av organisering og  
lederstrategier i frafallsarbeidet i to  
videregående skoler*

Carina A Hertze Bratli, Aase Nordtorp Houge,  
Ingunn Kjellerød Karlsen

Masteroppgave i utdanningsledelse  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for  
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

29. oktober 2021

## Sammendrag

I denne oppgaven undersøker vi skolelederens erfaringer med frafallsarbeidet som gjøres i videregående skole. Vi valgte ut én videregående skole i to fylker og intervjuet fire skoleledere. Gjennom et casestudium fikk vi fram tette og virkelighetsnære beskrivelser.

I studien benytter vi oss av utfyllende strategi for å håndtere teorimangfoldet. Kompleksiteten i skolen som organisasjon innebærer at vi hadde behov for flere innfallsvinkler for å forstå og analysere, i lys av teoretiske perspektiver.

Viktige funn har vært at selv om nasjonale satsninger ikke så lett kan spores i klasserommene, har regionale og lokale tiltak vist positive tegn, og enkelte fylker har en høyere andel elever med fullført og bestått enn andre. Selv om begge skolene benytter den samme modellen for identifisering, kartlegging og oppfølging (IKO), organiserer skolene frafallsarbeidet ulikt. Vi finner at aktørene i frafallsarbeidet er med på å påvirke strukturene i arbeidet. Videre ser vi forskjeller i støttetjenestenes organisering, og at tilbudet til elevene varierer fra fylke til fylke, og fra skole til skole.

De to skolenes rektorer har ulik tilnærming til hvilke aktører som best håndterer frafallsarbeidet. Imidlertid har de et felles mål; å videreutvikle frafallsarbeidet for at flest mulig elever fullfører og består.

Videre finner vi at skolens kontekst ser ut til å være avgjørende for lederstrategiene i frafallsarbeidet, blant annet er det elevgruppens behov som påvirker skoleledernes valg av strategier.

Denne studien har implikasjoner for praksis og videre forskning, samt for den generelle verdidebatten om måling i skolen. Vi fant en verdirefleksjon hos skolelederne vi intervjuet, om at fullført og bestått-andelen er et øyeblikksbilde, og at deres menneskesyn favner videre enn som så, - elever kan nå sine mål, med mye støtte, og i eget tempo.

Vi ser videre at mange av strategiene i frafallsarbeidet består av taus kunnskap, som med fordel kan gjøres eksplisitte, for å sikre en større kontinuitet.

Skolene vi har studert, har gode resultater for fullført og bestått, på tross av ulike lokale strategier i frafallsarbeidet. Våre funn viser at strategiene omhandler arbeid med utvikling av en positiv skolekultur, med voksne som følger opp tett, og som har en variert verktøykasse i frafallsarbeidet.

## Forord

For snart fire år siden startet vi tre på Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Underveis har vi fått ny innsikt og kunnskap som vi kan benytte både direkte og indirekte i vårt daglige arbeid på videregående skoler. Til sammen har vi over 50 års erfaring fra videregående skole, som lærere og skoleledere, og gjennom denne utdanningen har vi fått en tryggere grunn å virke ut ifra. Det også vært berikende å være en del av en større gruppe studenter, erfaringsdeling på tvers har gitt oss nye tanker og perspektiver. Dessverre skyllet Covid-19-pandemien over oss omtrent midt i studieløpet, så et savn etter medstudentene har vi kjent på. Pandemien førte til at forskningsintervjuene ble foretatt på videolink. Det var en ny og lærerik opplevelse.

Tidlig i studiet havnet vi tre i samme arbeidsgruppe i forbindelse med et arbeidskrav, og da det var tid for å starte masterprosjektet, valgte vi å fortsette som en trio. Å være tre i en gruppe, har vært både berikende og krevende på samme tid. En stor fordel var at et medlem alltid har vært i godt driv, og den rollen har vi byttet på å ha. Det er derimot krevende å sikre enighet og lik involvering i alle refleksjoner. Vi opplever likevel at fordelene har vært større enn utfordringene, og vi sitter igjen med gode erfaringer.

Helt sikre er vi dog på at vi ikke ville kommet i havn uten stødig og oppmuntrende veiledning fra Guri Skedsmo, som fra Sveits og Tyskland har funnet tid til en til tider stresset trio. Vi beundrer ditt overblikk og pedagogiske metoder! Vi ønsker også å takke styringsgruppen i ProAct for gode innspill og spørsmål til ettertanke.

Videre ønsker vi å takke informantene som i en svært hektisk periode tok seg tid til å la seg intervju.

Våre ektefeller og våre barn fortjener også en stor takk, som har utvist stor grad av tålmodighet og forståelse for hvordan vi har prioritert tid og energi, i de siste to årene.

Vi ser nå fram til å ta fatt på framtidige utfordringer i skolen.

Oslo, 28. oktober 2021.

Carina Hertze Bratli

Aase Nordtorp Houge

Ingunn Kjellerød Karlsen

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord .....	ii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling og metodisk tilnærming.....	3
1.3 Definisjoner og avklaring av sentrale begreper.....	5
1.4 Teoretiske perspektiver .....	6
1.5 Fylkessammenslåing og andre forhold .....	7
1.6 Struktur.....	8
2.0 Gjennomgang av tidligere forskning .....	9
3.0 Teoretiske perspektiver .....	14
3.1 Perspektiver for å forstå frafallsarbeidet i skolen .....	17
3.2 Perspektiver på ledelse.....	18
3.3 Analytiske perspektiver.....	20
4.0 Metodisk tilnærming.....	22
4.1 Forskningsdesign.....	22
4.2 Utvalg og begrunnelse .....	23
4.3 Dokumenter .....	23
Tabell 1: Sentrale dokumenter for fylkene og skolene. ....	25
4.4 Intervjuundersøkelse .....	26
4.4.1 Forberedelse til intervjuene.....	27
4.4.2 Informantene .....	28
Tabell 2: Presentasjon av informantenes utdanning og erfaring .....	28
4.4.3 Gjennomføring av intervjuene .....	28
4.4 Dataanalyse i forskningsprosessen .....	30
4.5. Vår egen rolle .....	31
4.6 Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	32
4.7 Etske overveielser .....	33
5.0 Presentasjon av funn .....	34
5.1 Viken fylkeskommune.....	34
5.1.1. Fylkessammenslåing og konsekvenser for videregående opplæring.....	35
5.1.2 Organisering av støttetjenestene pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste og oppfølgingstjeneste.....	36
5.2 Drømmen videregående skole .....	37
5.2.1 Organisering av frafallsarbeidet.....	38
5.2.2 Ledelsesstrategier i frafallsarbeidet.....	41
5.2.3 Arbeid med miljø som strategi .....	43
5.2.4 Strategier i pandemien .....	44
5.2.5 Ulike syn på ressurstildelingen .....	45
5.2.6 Oppfølging og forventninger fra fylket .....	46
5.3 Innlandet fylkeskommune .....	47

5.3.1 Fylkessammenslåing og konsekvenser for videregående opplæring.....	48
5.3.2 Organisering av støttetjenestene pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste og oppfølgingstjenesten.....	48
5.4 Toppen videregående skole .....	49
5.4.1 Organisering av frafallsarbeidet.....	50
5.4.2 Resultatutvikling over tid.....	54
5.4.3 Ledelsesstrategier i frafallsarbeidet.....	55
5.4.4 Arbeid med miljø som strategi .....	56
5.4.5 Strategier i pandemien .....	57
5.4.6 Ressurstildelingens betydning.....	58
5.4.7 Økt søkelys på frafallsarbeid .....	59
5.4.8 Oppfølging og forventninger fra utdanningsmyndigheter på fylkesnivå .....	59
5.5 Oppsummering .....	60
6.0 Drøfting.....	62
6.1 Organisering av frafallsarbeidet på de to videregående skolene.....	62
6.1.1 Nasjonale føringer, institusjonaliserte strukturer og rutiner .....	62
6.1.2 Regionale føringer og lokale tiltak .....	63
6.1.3 Menneskelige ressurser og handlingsrom.....	66
6.1.4 Ulikheter i organisering av støttetjenester.....	68
6.2 Lederstrategier i frafallsarbeidet.....	70
6.2.1 Utvikling av skolekultur og felles ansvar .....	70
6.2.2 Å legge til rette for profesjonelle læringssfellesskap.....	72
6.2.3 Fra ubevisste til bevisste strategier .....	72
6.2.4 Å lede og koordinere multi-profesjonelt samarbeid.....	73
6.2.5 Spenninger .....	75
6.3 Oppsummering .....	76
7. 0 Oppsummering og implikasjoner .....	77
7.1 Implikasjoner for arbeidet med frafall og videre forskning .....	79
Litteraturliste .....	83
Vedlegg1 .....	88
Vedlegg2 .....	92
Vedlegg3 .....	112
Vedlegg4 .....	113

## 1.0 Innledning

Skolen som institusjon har et viktig samfunnsoppdrag, og Norge har i mange år hatt som ambisjon å skape en felles skole for alle elever (Dale, 2008, s. 18 og 19). I Fagfornyelsens overordnede del fastholdes det at "Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltagelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids -og samfunnsliv [...] Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner" (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Retten til skolegang finner vi nedfelt i Opplæringslova, hvor ti års grunnskoleplikt og tre års rett til videregående opplæring slås fast (Opplæringslova, 2008, § 1-1). Det er ikke skoleplikt i videregående skole, men omtrent alle norske ungdommer, 98%, begynner i videregående skole etter grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2019). Samtidig er det et stort antall elever som hvert år dropper ut av videregående opplæring og omtrent en tredjedel av elevene fullfører ikke innen de fem årene de har rett til opplæringen.

Det er et nasjonalt anliggende at flest mulig elever fullfører og består videregående skole, og forskning har vist hvor viktig det er å ha fullført videregående skole. Å falle utenfor skolesystemet, vil få en rekke negative konsekvenser for den enkelte ungdommen (Hernes, 2010, s. 7). Elever som ikke fullfører og består videregående opplæring har større risiko for å havne utenfor arbeidslivet og å utvikle helseproblemer (Alexiadou, et al., 2019, s. 2). Samfunnsmessig er det et stort økonomisk problem at unge, friske mennesker blir avhengige av velferdsstøtte tidlig, og nasjonen går glipp av viktig kompetanse som samfunnet har behov for.

I denne masteroppgaven undersøker vi hvordan frafallsarbeidet organiseres i to videregående skoler i to fylker. Hvordan dette arbeidet ledes av rektorer og avdelingsledere, vil også belyses.

### 1.1 Bakgrunn

De videregående skolene drives av landets fylkeskommuner og er komplekse og sammensatte organisasjoner. I løpet av de siste tiårene har videregående opplæring gjennomgått flere reformer. I 1994 ble det innført en individuell rett til tre års videregående opplæring. Et resultat

ble at mange flere enn før begynte i videregående skole (Reegård & Rogstad, 2017, s. 13). Reform '94 innebar flere endringer i utdanningstilbudene. Det ble mulig å oppnå studiekompetanse for yrkesfagelever, og allmenne fag i alle grunnkurs ble styrket, også på de yrkesrettede linjene. Fra da av skulle alle ungdommer kunne en bit av det samme pensumet, uansett hvilke linjer de gikk. Man skulle ikke lenger ha rene yrkesfaglige eller gymnasiale skoler, elevene skulle gå på den samme videregående skolen. Etter Reform '94 kunne man registrere en tendens til økende frafall, samtidig som elevvolumet i videregående hadde steget (Reegård & Rogstad, 2017, s. 13 og 14).

Problematikken knyttet til frafall i videregående opplæring har vært tematisert i flere stortingsmeldinger, blant annet Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21 (2020- 2021)). På nasjonalt nivå har utdanningsmyndighetene satt i verk flere tiltak for å redusere frafallet. FYR-prosjektet (yrkesretting av fellesfag, igangsatt i 2010), Ny Giv-prosjektet (2011), og innføringen av fraværsgrensen (2016), er alle eksempler på slike nasjonale tiltak.

På tross av mange års intenst arbeid med å få elever til å fullføre og bestå, samt oppfølging fra utdanningsmyndigheter på fylkesnivå, har frafallet nasjonalt sett i liten grad sunket fra 2013 til 2019 (SSB, 2020). På regionalt nivå har det også vært igangsatt tiltak, slik som arbeidet med Identifisering, Kartlegging og Oppfølging (IKO) av elever i videregående skole. IKO-modellen ble utformet i daværende Akershus fylkeskommune fra 2008 (Malmberg-Heimonen, et al. 2019, s. 7). Senere har flere andre fylker tatt i bruk modellen (Hedmark, Oppland, Trøndelag og Aust-Agder). Høgskolen i Oslo og Akershus var også knyttet opp mot dette arbeidet.

På regionalt nivå, kan vi derimot spore større variasjoner i resultatene for fullført og bestått. Enkelte fylker har hatt en positiv utvikling for fullført og bestått-resultatene, blant annet i tidligere Akershus og Hedmark fylkeskommuner (Innlandet fylkeskommune, 2021, s. 5. Lajord, J., et a. Viken fylkeskommune, 2020, s. 8).

I vår litteraturgjennomgang har vi funnet at forskningen så langt har hatt søkelys på å evaluere nasjonale tiltak iverksatt for å redusere frafall/forhindre frafall, og vi finner følgeforskning av implementeringen av nasjonale tiltak eller regionale prosjekter (Helgøy & Homme, 2013 s. 5-

91). I tillegg til dette, har det vært forsket mye på hva som karakteriserer frafallseleven og forhold omkring denne, for å kunne identifisere sårbare elever på et tidlig stadium (Reegård & Rogstad, 2021, s. 34). Selv om forskere, politikerne, skoleeiere, skolene og andre aktører gjennom forskning har tilegnet seg større kunnskap, har altså ikke frafallet endret seg nevneverdig. I litteraturgjennomgangen finner vi færre studier av hvordan skoleledere og skolens ansatte jobber lokalt med frafallsarbeid, og hvordan dette arbeidet er organisert på den enkelte videregående skole. Frafallsarbeid er et prioritert arbeidsområde, ikke minst preger det vårt eget daglige arbeid i videregående skole. I denne masteroppgaven tar vi sikte på å frembringe mer kunnskap om organiseringen av dette arbeidet, og hva som karakteriserer strategiene skoleledere tar i bruk for å øke andelen elever som fullfører og består.

## 1.2 Problemstilling og metodisk tilnærming

I praksis innebærer frafallsarbeidet på de videregående skolene både et langsiktig og kort perspektiv på samme tid. De videregående skolene blir målt på mer kortsiktige resultater for andelen av elever som fullfører og består, altså hvordan det har gått med skolens elever det aktuelle skoleåret. På mange måter viser fullført og bestått et øyeblikksbilde av skolens og elevenes resultater det året. Skolens arbeid med å få elevene til å fullføre og bestå preges ofte av kortsiktige tiltak som intensivkurs i fag eller støttetimer med faglærere. Samtidig er det en stor verdi i å tenke mer langsiktig. Unge mennesker har livet foran seg, og de som dropper ut av videregående skole kan finne veien tilbake til skolen. Dermed er begrepet gjennomføring, som viser til fullført og bestått for hele årskullet opplæringsløp i løpet av fem/seks år, mer beskrivende i det langsiktige perspektivet (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det er et tankekors at av ungdommene som i dag registreres som «fracfalne», vil mange klare å fullføre og bestå etter denne måleperioden på fem/seks år (Reegård & Rogstad, 2017, s. 25). Det er betegnende for det mer langsiktige blikket som vi også anerkjenner innenfor frafallsarbeidet.

På de videregående skolene betegnes arbeidet med å få elevene til å fullføre og bestå som «fracfallsarbeid». En slik betegnelse understreker hva arbeidet helt konkret omhandler, og begrepet er i bruk iblant de som arbeider ute på de videregående skolene. Når vi i denne oppgaven beskriver frafallsarbeidet, omfatter det et stort arbeid som gjøres på de videregående skolene, fra etablering av støttesystemer for å identifisere elever som står i fare for å falle fra, til å iverksette tiltak som får eleven til å bli i skolen. I tillegg er skolekultur og elevenes



psykososiale miljø direkte knyttet til frafallsarbeidet, for elever som trives og har det bra, vurderer sjelden avbrudd. Frafallsarbeidet bærer videre et alvor i seg, idet konsekvensene for både elev og samfunn er godt kjent på skolene. At frafallsarbeid er høyt oppe på dagsordenen i vårt samfunn, ser vi også gjennom at mange eksterne aktører trekkes inn i frafallsarbeidet, som skolehelsetjeneste, politi og barnevernstjenesten.

I denne oppgaven velger vi i overveiende grad å benytte fullført/bestått-fokuset, fordi det er den rådende måten skolene måles på. Likevel vil vi også vise at for skoleledere og andre som arbeider i den videregående skolen er det langsiktige perspektivet minst like verdifullt. Det vises godt i Fagfornyelsens overordnede del om å danne hele mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2020). For mange elever finnes det en rekke muligheter for å fullføre videregående skole på tross av vansker underveis. Begrepet livslang læring blir aktualisert når vi legger til grunn at mennesker tilegner seg ny kompetanse gjennom hele livet.

Masterprogrammet i utdanningsledelse er et erfaringsbasert masterprogram, som innebærer at forskning og praksis sees i sammenheng for å gi ny innsikt og faglig fordypning. Det setter oss i stand til å analysere, forvalte, utvikle og vurdere praksis sett i forhold til skolens mandat og samfunnsmessige rolle (Universitetet i Oslo, 2021). Vi er alle tre ansatt i videregående skole, og ønsker å forske på et aktuelt tema som er høyt prioritert og samtidig et komplekst arbeidsområde i vårt daglige arbeid. Vi får gjennom masteroppgaven muligheten til å bruke egne erfaringer, samt knytte det opp mot temaer fra studiet og nyere forskning. Samtidig kan vi bringe med oss viktig kunnskap tilbake til skolen og fremtidige, lokale utviklingsprosjekter.

For vår empiriske undersøkelse, har vi valgt et kvalitativt forskningsdesign. Vi gjennomførte studien i to videregående skoler lokalisert i to fylker, Innlandet og Viken, i perioden 2019-2021. Vi har valgt dokumentanalyse og har sett både på lokale rutinebeskrivelser og mer overordnede dokumenter som Opplæringslov og tilstandsrapporter i de to fylkene. Dette har vi gjort for å forstå konteksten de to fylkene står i, men også hvordan skolene arbeider. Deretter har vi gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire skoleledere. Det er rektorene som har ansvaret for arbeidet som gjøres på skolene. I mange tilfeller er oppgavene omkring frafallsarbeid distribuert til avdelingsleder, derfor valgte vi å intervjuer både rektorer og avdelingsledere. Vi

har valgt å benytte casestudier, som gir tette og virkelighetsnære beskrivelser (Yin, 2018, s.5, 15), og til sammen med bakgrunnsdokumentene gir datagrunnlaget oss en solid bakgrunn for å forstå konteksten de to skolene befinner seg i.

I dette landskapet går vi altså inn for å undersøke hvordan skolene organiserer frafallsarbeidet, og hvordan skoleledere gjennom sin praksis leder arbeidet som omfatter både interne og eksterne aktører. Hensikten er å forstå hvordan frafallsarbeidet organiseres og ledes på den enkelte skole knyttet til utfordringer i elevgruppa, men også i skolekonteksten ellers.

Problemstillingen for masteroppgaven blir som følger:

**Hvordan organiseres og ledes frafallsarbeidet lokalt i videregående skole for at flest mulig elever fullfører og består?**

For å belyse problemstillingen setter vi søkelys på to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan er frafallsarbeidet organisert i to videregående skoler slik at flest mulig elever skal fullføre og består?*
2. *Hva karakteriserer skolelederens praksis og strategier i frafallsarbeidet i videregående skole?*

### 1.3 Definisjoner og avklaring av sentrale begreper

Arbeidet med, og rundt elever som er i fare for å falle fra, kaller vi frafallsarbeid i denne masteroppgaven. I begge fylkene hvor vi har intervjuet skoleledere, benyttes IKO-modellen. Modellen ble lansert i 2009, og ble utviklet i Akershus fylkeskommune. Den ble utviklet i sammenheng med Ny Giv-prosjektet, et nasjonalt prosjekt som blant annet satte søkelyset på en sårbar overgangsfase mellom grunnskole og videregående skole. Elever som strever i grunnskolen, vil ofte også streve i videregående skole. Dermed så man behovet for å tidlig kunne identifisere disse elevene, før eller rett etter oppstart i videregående skole, for å styrke overgangen fra grunnskole til videregående skoler (Helgøy & Homme, 2013, s. 11). Tidligere Akershus fylkeskommune utviklet en modell for å ivareta elever som var i risikogruppen for å falle fra, kalt IKO-modellen (Akershus fylkeskommune, 2012, s. 2-13). Gjennom å bruke IKO-modellen tar man sikte på å identifisere (I), og kartlegge (K) elever som står i fare for å falle fra

på et tidligst mulig stadium. Deretter følger det viktige oppfølgingsarbeidet som gjøres på de videregående skolene gjennom skoleåret (O). I dag benyttes IKO-modellen i flere fylker, og er en sentral del av frafallsarbeidet på de videregående skolene.

En viktig faktor er som nevnt å identifisere elever med høyt fravær og/eller lave karakterer i overgangen fra grunnskolen, altså på et tidlig tidspunkt, for å følge dem tettere opp i videregående skole (Reegård & Rogstad, 2017, s. 25). For å få til den tidlige identifiseringen av elevgruppen, ble det utviklet et digitalt program, Conexus Engage, for å sammenstille informasjon om elevene. Informasjonen i Conexus Engage gjøres tilgjengelig for videregående skole i forkant av skolestart. Engage har dermed en sentral funksjon i skolens arbeid med å identifisere elever som trenger tettere oppfølging i det videregående opplæringsløpet. Videre har skolemyndigheter på fylkesnivå gjennom Engage muligheten til å kontinuerlig følge med på hvordan de videregående skolene driver sitt frafallsarbeid og de kan bruke tallmaterialet fra Engage til å følge opp skolene gjennom skoleåret. De to videregående skolene vi har undersøkt, har begge benyttet Engage i flere år.<sup>1</sup>

Frafallsarbeidet ved de to skolene involverer både interne og eksterne aktører. Av interne aktører kan vi nevne lærere, spesialpedagoger, avdelingsledere og miljøarbeidere. Med eksterne aktører tenker vi på de som ikke er ansatt på skolen, men som spiller en viktig rolle i frafallsarbeidet. Her inngår for eksempel helsesykepleier, rådgiver fra oppfølgingstjenesten (OT), rådgiver fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), veiledere fra NAV (Ny arbeids - og velferdsforvaltning), forebyggende enhet fra politiet, saksbehandlere i barnevernet, og mange flere.

#### 1.4 Teoretiske perspektiver

Med bakgrunn i kompleksiteten og teorimangfoldet innenfor emner som ledelse, styring og organisasjoner, og ikke minst for å forstå omfanget i skolens arbeid med frafall, skal vi være varsomme med å vise til enkle forklaringsmodeller. Vi har derfor valgt en utfyllende teoretisk tilnærming. En slik tilnærming gir oss muligheten for å ta i bruk flere teoretiske perspektiver på samme tid, fordi de samlet sett gir en bedre forståelse for det som undersøkes, samt at det

---

<sup>1</sup> Engage ble tatt i bruk første gang i 2016 (Malmberg-Heimonen, et al., 2019, s. 20-22)

gir oss en annen og bedre fleksibilitet i analysearbeidet (Roness, 2001, s.102). Samtidig har vi valgt en synsvinkel utfra at videregående skoler anses å være løst koblede systemer, og at det er vanskelig å se tydelige endringer i klasserommet i direkte samsvar med nasjonale tiltak (Weick, 2001, s. 380-403).

I analysen av datamaterialet vårt trekker vi veksler på teorier om ny-institusjonelt arbeid, som gir oss perspektiver for å se på sammenhengen mellom individuelle aktører og grupper av aktørers praksis, opp mot etablerte strukturer i organisasjonen. Det er viktig for å undersøke om de ulike aktørene i frafallsarbeidet er med på å påvirke, utvide og eventuelt endre de strukturene som er etablert i skolenes frafallsarbeid. At individers handlinger også påvirker organisasjonen, er kjernen i ny-institusjonell teori (Lawrence et al., 2011, s. 52). Videre bygger vi på perspektiver på strategi som praksis til Carter et al., (2008, s. 83-96), som gir oss mulighet til å analysere konkrete praktiske handlinger i frafallsarbeidet, slik de beskrives av informantene våre. Dette perspektivet innebærer at tiltak kan være satt i verk for å oppnå mål uten at de eksplisitt er definert som strategiske på forhånd. Et slikt perspektiv kan være nyttig, spesielt for å se nærmere på individuelle handlinger og bevisstgjøre skolens aktører om at det eksisterer taus kunnskap i frafallsarbeidet. (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 361-364).

### 1.5 Fylkessammenslåing og andre forhold

I masteroppgaven ser vi også nærmere på andre forhold som spilte en vesentlig rolle for frafallsarbeidet ved de videregående skolene, spesielt i perioden 2019-2021. Først og fremst gjelder dette fylkessammenslåingen, som både Viken og Innlandet gjennomgikk i 2020. I tillegg kom Covid-19- pandemien. Begge forhold fikk konsekvenser for de videregående skolene i perioden da studien ble gjennomført. En fylkessammenslåing har konsekvenser som at nye strukturer og styringslinjer skal på plass, omorganiseringer av ulike støttetjenester, (som PPT) og at nøkkelpersoner i fylkesadministrasjonen fikk nye oppgaver og arbeidssteder. Fylkessammenslåinger får også økonomiske konsekvenser for skolene vi har undersøkt. Covid-19-pandemien rammet både de ansatte og elevene på flere måter. Da elevene ikke kunne møte på skolen (lockdown), ble det krevende for skolens interne og eksterne aktører å følge elevene opp like tett som vanlig. Skoleledernes oppgave med å koordinere og lede frafallsarbeidet i denne perioden, ble ekstra utfordrende, ikke minst fordi eksterne aktører satt på hjemmekontor og ikke fikk ha direkte elevkontakt, eller delta i møter på skolen.

## 1.6 Struktur

I første del av oppgaven presenterer vi litteraturgjennomgangen vi har foretatt, før vi viser til de teoretiske perspektivene for oppgaven. Deretter følger metodekapittelet, hvor vi grunngir valg av metode og forskningsdesign. Dernest presenterer vi funn fra den empiriske undersøkelsen i form av casebeskrivelser fra de to skolene (analyseenheterne), og som viser likheter og ulikheter mellom skoler, fylker og skoleledere. Drøftingsdelen følger etter presentasjon av funn, hvor vi diskuterer funn fra de to skolene opp mot de ulike teoretiske perspektivene. Avslutningsvis vil vi oppsummere hovedtrekkene i masteroppgaven, før vi presenterer konklusjoner og implikasjoner for frafallsarbeid i videregående skoler.

## 2.0 Gjennomgang av tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi presentere noe av forskningen som er gjort om frafall i videregående opplæring, samt at vi viser til sentrale statistikker på området. Vi ønsker gjennom denne delen å vise at arbeidet skjer i en kompleks sammenheng, og at det er mange forhold som innvirker på om elever i videregående skole fullfører og består. I dette masterprosjektet vil vi undersøke hvordan to skoler organiserer frafallsarbeidet, og hva som karakteriserer lederstrategiene knyttet til dette arbeidet.

Forskningen knyttet til frafallsarbeid har til nå satt søkelys på å identifisere frafallselevne og deres miljø (Reegård & Rogstad, 2017, s. 92). Gjennom slik forskning har man fått kjennskap til hvem disse elevene er, og hvordan de kan identifiseres på et tidlig tidspunkt.

Litteraturgjennomgang som er gjennomført knyttet til frafall i videregående opplæring viser at mye av kunnskapen om dette feltet er frembrakt gjennom evalueringer av statlige tiltak, eller studier som følger implementeringen av slike tiltak (Skedsmo, 2019; Skedsmo & Mausethagen, under arbeid). For eksempel utga Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon i samarbeid med Statistisk sentralbyrå (SSB) en delrapport i evalueringen av fraværsgrensen (FAFO, 2020). Fraværsgrensen ble innført av regjeringen i 2016, og innebærer at elever ved udokumentert fravær over 10 prosent, ikke får fagkarakter. Det viktigste funnet i rapporten er en reduksjon i fraværet i videregående skole etter innføringen av fraværsgrensen. Samtidig peker rapporten på viktige aspekter som kan virke inn på dette funnet, som at rektorene ser ut til å ha stor grad av ulik fortolkning og praktisering av regelverket. Når skoler tolker regelverk på ulik måte, kan det medføre at et grunnleggende prinsipp i norsk skole, nemlig likhetsprinsippet, trues. Videre viser rapporten til uintenderte konsekvenser som for eksempel at fraværsgrensen kan føre til at elever slutter når de når fraværsgrensen i et fag. For elevene kan det være vanskelig å se poenget med å fortsette dersom de allerede vet at de ikke kan fullføre og består. Rapporten inneholder også en anbefaling om å utforme supplerende tiltak for elevgruppa som velger å slutte når de når 10 prosent fravær.

I sluttrapporten fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2020, s. 33) fra 2020 slås det fast at elevenes fravær har gått ned, men at det er usikkert om det hatt en konsekvens for frafallet i skolen. Et hovedfunn i denne rapporten er redusert fravær i alle elevgrupper, og at de gruppene som hadde høyest fravær fra før, er de med den største reduksjonen i fraværet. Et annet hovedfunn i sluttrapporten er at noen elever ikke får vurderingsgrunnlag (IV) i flere fag, og at konsekvensene av fraværsgrensen er til besvær, særlig for de sårbare elevene. Rapporten viser til at dette synliggjør og underbygger behovet for å supplere fraværsgrensen med ulike kompensatoriske tiltak.

Et annet eksempel på evaluering av tiltak er rapporten basert på prosjektet Ny Giv. Kunnskapsdepartementet inviterte alle fylkeskommunene og Oslo kommune til å delta i et treårig prosjekt hvor samarbeid om tiltak for å forbedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring. Flere tiltak ble iverksatt, og det var tre hovedprosjekter i Ny GIV. Formålet med prosjektene var å koble skolenivåene tettere sammen, og trekke NAV inn i skolen, og å koordinere tiltak i større grad enn tidligere for å øke graden av fullført og bestått i videregående skole. Oppfølgingsprosjektet skulle bidra til at de som faller fra, eller aldri starter i videregående skole, motiveres og kvalifiseres tilbake til videregående skole eller til ordinært arbeid. Funns fra videregående skoler viser at metodikken i Ny Giv ikke kan spores i videregående skole og at den er blitt forkastet av deltagerne. Derimot fant forskerne en økt bevissthet omkring Ny Giv og prosjektet. En økt bevissthet vil her si at de videregående skolene kjente bedre til prosjektet Ny Giv, satsningen på grunnleggende ferdigheter for elever i ungdomsskolen, og identifiseringen av elever i behov av ekstra oppfølging i videregående skole (Helgøy & Homme, 2013, s. 5-90).

En annen evalueringsrapport omhandler IKO-modellen. Modellen ble utviklet av tidligere Akershus fylkeskommune, hvor den ble iverksatt før andre fylker valgte å satse på IKO-modellen. Modellen innebærer å ha fokus på tidlig identifisering av frafallsutsatte elever. Ved å kartlegge elevene tidlig, vil man kunne gi disse elevene en tett oppfølging gjennom skoleåret. Noen av funnene tyder på at når skolene arbeider etter IKO-modellen, opplever elevene økt lærerstøtte og lavere grad av tilpasningsproblemer. Rapporten konkluderer med at jo bedre IKO-modellen er gjennomført, jo større effekt har den på

gjennomføringsgraden (Malmberg-Heimonen, et al. 2019, s. 5-127). Blant fylkene fant de at Hedmark hadde det tydeligste mønsteret av gunstige effekter av IKO-modellen. Fraværsregelen ble innført i 2016.

Videre er et viktig kunnskapsgrunnlag for videregående skole og frafall, statistiske publikasjoner hos Statistisk sentralbyrå (SSB). De publiserer funn om frafall, og ikke minst andelen elever som fullfører og består hvert år. SSBs funn både for 2011 og 2012-kullet viser en økning i antallet elever som gjennomfører videregående opplæring i løpet av en fem/seks-års periode. Det kommenteres, slik det også gjør i Stortingsmelding 20, "På rett vei" (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 54) at tallene for gjennomføring av videregående opplæring øker om måletidspunktet flyttes utover fem år, for eksempel til 10 år. SSB har et omfattende tallmateriale som både ser på resultater for ulike studieretninger, og utvikling i ulike fylker over flere år. Dette tallmaterialet utgjør viktig kunnskap blant annet for å diskutere og videre tiltak (SSB, 2018).

I podkasten Et bedre skole-Norge utdyper skoleforsker Thomas Nordahl (2021) økningen av elever som fullfører og består i tidligere Hedmark fylke. Han viser til at det er et viktig politisk mål å øke graden av fullført og bestått. Videre handler det om at skoleledelsen er godt rustet til å lede lærerne i pedagogisk utviklingsarbeid, blant annet ved å organisere, styre og legge til rette for at lærere deltar i profesjonsfelleskap, samt at de skaper forventninger til elevene (Børven, 2021).

Artikkelen til Alexiadou og medforfattere (2019) som analyserer data fra prosjektet, «Lost in Transition», viser hvordan ulike europeiske land arbeider med å beholde elever og å øke gjennomføringen i videregående skole. Den slår fast at å fullføre og bestå videregående skole er en viktig forutsetning for å mestre overgangen fra skole til å tre inn i arbeidsmarkedet. Tidlig skolefravall gir store samfunnsmessige og individuelle utfordringer. Derfor har forskerne valgt å undersøke hva de ulike landene gjør for å beholde elever i videregående skole. Det er en felles europeisk forståelse at utdanning er en viktig sosial investering som spenner over hele livsløpet. EU stadfester at lav utdanning gir dårlige framtidssikter. Forfatterne viser til at



overganger mellom nivåene i utdanningsløpet, for eksempel mellom ungdomsskole og videregående skole, eller når elevene skal ut i læretid, kan være utfordrende for enkeltelever. Samfunnsstrukturen i ulike land analyseres, og samfunnsstrukturene sees på som elementære for at elever kan mestre nevnte overganger. Generelt har finanskrisen gjort at mange lands velferdsstrukturer er endret i negativ retning eller fjernet. I mange europeiske land har New Public Management (NPM) et sterkt fotfeste, som følge av liberal eller konservativ velferdsmodell. Slike modeller setter fokus på individets frie valg og utbredelse av private skoler som en del av å gi større grad av valgfrihet. Det kan igjen bety at det offentlige kan få mindre ansvar for de valg ungdommene gjør i utdannings spørsmål enn det vi ser i våre nordiske land. Videre viser forskningen til familiens sosio-økonomiske status som en avgjørende faktor for valg av barn og unges livsvei. Når så mye av ansvaret hviler på den enkelte og dens families nettverk, er spesielt minoritetsungdommer utsatt (Markussen & Daus, 2021, s. 41-49). Likevel finnes det enkelte ordninger, som til en viss grad kan kompensere for fravær av sikkerhetsnett om ungdommer dropper ut av videregående skole. I tillegg viser forfatterne til at EU ser mot den nordiske modellen for velferd på ulike områder (Alexiadou, et al., 2019, s. 5-92).

Forskningsprosjektet Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAct) er et forskningsprosjekt som ønsker å belyse hva ulike aktører gjør for å beholde elever i videregående skole (unngå frafall). Utgangspunktet er at fullført og bestått videregående skole gir unge mennesker fordeler som gir dem en plattform for å komme inn i arbeidsmarkedet og til videre studier. I prosjektsøknaden stadfestes det at arbeid for å forebygge frafall og øke andelen av elever som gjennomfører videregående opplæring er en kompleks oppgave som krever samarbeid på tvers av styringsnivåer og grupper av aktører, og som også bør inkludere elevenes stemme. Videre vises det til at ulike aktører har ulike rettslige områder, tradisjoner og administrative reguleringer som kan gjøre et slikt samarbeid anspent. Det vises til at elever som skulker i ungdomsskolen, er de samme som faller fra i videregående skole, samt at minoritetsungdom har større risiko for å falle fra, og at flere gutter enn jenter dropper ut. (Markussen & Dous, 2021, s. 41-49). Grunnet flere årsaker er det vanskelig å finne eksakte tall på slike effekter. Man vil i dette forskningsprosjektet forske nærmere på hvordan de ulike aktørene samarbeider innenfor og på tvers av styringsnivåer og administrative nivåer i skolesystemet for å beholde elevene i opplæringsløpet (Skedsmo, 2019). Samtidig som

behovene for samordning av aktører er viktig, har skolene blitt større og mer krevende å lede, som fører til at skolene må ledes og koordineres på en annen måte enn tidligere. På tross av politisk vilje og insentiver de senere årene, som fattigdomsbekjempelsen, Ny Giv-prosjektet, Kunnskapsløftet med flere, har frafallstallene vært relativt stabile (Reegård & Rogstad, 2017, s. 23-31). Samarbeid mellom aktører på ulike nivåer er utfordrende, i og med at kunnskapssamfunnet skaper yrkesgrupper med mer og mer spesialisert kompetanse. Likevel er det en økt interesse og aksept for samarbeid på tvers. Så langt har man ikke hatt oversikt over alle involverte aktører og hvem som har ansvar for hvilken del av arbeidet med å beholde elever i videregående opplæring. Framfor å undersøke effekten av nasjonale tiltak, tar dette forskningsprosjektet sikte på å kartlegge og identifisere lovende praksiser lokalt (Skedsmo, 2019).

En gjennomgang av internasjonal forskning viser at viktige momenter i frafallsarbeidet er overgangen fra ungdomsskole til videregående, tidlig innsats og klare planer for frafallsarbeidet og forebyggende samarbeid mellom ulike nivåer og instanser. I tillegg bør støttesystemer være på plass (Hall, 2021).

I litteraturgjennomgangen har vi presentert sentrale publikasjoner samt en podcast som vi har funnet i våre søk som gjelder frafallsarbeid nasjonalt og internasjonalt. Forskningen så langt har hatt søkelys på å evaluere nasjonale tiltak iverksatt for å redusere frafall/forhindre frafall, og vi finner følgeforskning av implementeringen av nasjonale tiltak eller regionale prosjekter (Helgøy & Homme, 2013 s. 5-91). I tillegg til dette, har det vært forsket mye på hva som karakteriserer frafallseleven og forhold omkring denne, for å kunne identifisere sårbare elever på et tidlig stadium (Reegård & Rogstad, 2021, s. 34). I litteraturgjennomgangen finner vi færre studier av hvordan skoleledere og skolens ansatte jobber lokalt med frafallsarbeid, og hvordan dette arbeidet er organisert på den enkelte videregående skole. Nettopp dette temaet ønsker vi å sette søkelys på og undersøke empirisk i masteroppgaven. I det neste kapittelet vil vi gi en oversikt over teoretiske perspektiver som ligger til grunn for arbeidet vårt, samt perspektiver vi anvender i analysearbeidet.

### 3.0 Teoretiske perspektiver

I det følgende kapitlet gir vi en oversikt over sentrale teoretiske perspektiver som er viktige for å forstå skolen som organisasjon. Videre gir det en forståelsesramme for skolelederes utfordringer og muligheter for å utvikle skolen i tråd med utdanningspolitiske intensjoner for frafallsarbeidet. Som vi har vist til i innledningskapittelet, har vi valgt en utfyllende strategi som følge av kompleksiteten i skolen som organisasjon (Roness, 2001, s. 201). Vi anvender derfor flere teoretiske perspektiver på organisasjon og ledelse av skolen for å belyse problemstillingen vår, samt for analysen av det empiriske materialet senere i oppgaven.

Skolen som organisasjon har et viktig samfunnsoppdrag. Det er et nasjonalt anliggende at flest mulig elever fullfører og består videregående skole. Disse forventningene bygger på en forståelse av at frafall både er et individuelt, men også et samfunnsmessig problem (Alexiadou, et al. 2019, s. 297-307).

Det eksisterer et mangfold av teorier om organisasjon og ledelse. I oppstarten av arbeidet med masteroppgaven startet vi med en rekke teoretiske perspektiver, for å beskrive og analysere organisering av skolen og lederstrategier i frafallsarbeidet. Eksempler på dette er teorier om skolen som organisasjon og organisasjonslæring, teorier om styring og ledelse, læringsteorier og aktivitetsteori. Som beskrevet nærmere i metodekapitlet, har valg av teoretiske perspektiver vokst frem underveis i forskningsprosessen.

For å håndtere teorimangfoldet vi sto ovenfor, har vi valgt å benytte det Roness kaller en "utfyllende strategi". Vi velger å benytte flere teoretiske perspektiver samtidig, for å belyse fenomenet vi undersøker. For oss blir målet å forstå og å forklare fenomenet i størst mulig utstrekning, fremfor å velge bort interessante synsvinkler. En fordel med utfyllende strategi er at vi kan sette søkelys på den samlede innsikten; hvordan perspektivene samlet sett gir et bedre bilde av det som foregår på skolene, framfor å se teoretiske perspektiver opp mot hverandre (Roness, 2001, s. 100-102). Kompleksiteten i skolen som organisasjon innebærer at vi trenger flere innfallsvinkler for å forstå og analysere både organiseringen av frafallsarbeidet, og

lederstrategienes som benyttes knyttet opp mot skolenes kontekst. Å anvende denne utfyllende strategien gir oss en viss fleksibilitet i valg av teoretiske perspektiver og i vår bruk av perspektivene, for å belyse organisering og strategier i forbindelse med frafallarbeidet.

Mange videregående skoler er store organisasjoner, hvor flere ulike aktører både i og utenfor skolen, deltar, styrer og påvirker skolen. Det medfører en kompleksitet som gjør at vi ønsker å være forsiktige med å presentere enkle forklaringsmodeller. Vårt mål er å forstå hvordan to videregående skoler lokalisert i to ulike fylker, organiserer arbeidet for at flest mulig elever fullfører og består videregående skole. Når vi undersøker frafallsarbeidet, vil vi også studere hvilke strategier skolelederne benytter i dette arbeidet. I vår undersøkelse er skolens kontekst sentral, idet vi går ut ifra at organiseringen av arbeidet og strategiene som benyttes, knytter seg til de konkrete utfordringene skolene står ovenfor.

Videregående skoler rommer mange profesjoner, og kan oppleves som egne samfunn. Mange av de videregående skolene er store organisasjoner med mange elever og ansatte, og tilbyr mange ulike utdanningsprogrammer. Mange lærere har gjerne en tett tilknytning til sine fag og fagseksjoner. De videregående skolene er inndelt i avdelinger, som på mange måter eksisterer som organisasjoner i organisasjonen (Hargreaves, 2008, s. 33). Med det i tankene vil det være positivt med gode rutiner og strukturer for samarbeid i frafallsarbeidet, samt kollektivt arbeid med utvikling av en involverende skolekultur.

Det er mange interne aktører som bidrar i frafallsarbeidet på skolene. Med interne aktører viser vi til de som er ansatt i skolen, som miljøarbeidere, lærere, rådgivere og skoleledere. Videregående skoler er også avhengig av aktører og systemer utenfor skolen for å fungere best mulig (Nesvik, 2012, s. 94). Med begrepet eksterne aktører viser vi til aktører som ikke er ansatt i skolen selv. Her inngår helsesykepleiere, saksbehandlere fra NAV, veiledere fra PP-tjenesten og OT-tjenesten. Det være utfordrende å få til et godt samarbeid på tvers mellom ulike etater, og på forskjellige administrative nivåer som fylkeskommunen og kommunen. Når interne og eksterne aktører samarbeider om frafallsarbeidet, er det hensiktsmessig at aktørene har en grunnleggende felles forståelse for de utfordringene de står overfor (Nesvik, 2012, s. 94).

De siste tjue årene har det gradvis blitt et økt søkelys på frafall i videregående skole. Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen la fram Ny Giv-prosjektet i 2013, hvis målsetting var å begrense antall dropouts i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2013).

IKO-modellen ble lansert regionalt i sammenheng med det nasjonale Ny Giv-prosjektet. IKO-modellen ble utviklet av Akershus fylkeskommune på bakgrunn av NifU STEPs forskning rundt bortvalg og frafall i videregående opplæring (Akershus fylkeskommune, 2012). Akershus fylkeskommune startet å bruke IKO-modellen etter utviklingen i 2008, og flere fylker fulgte seinere etter, blant andre Hedmark, Oppland, Aust-Agder og Nord-Trøndelag (Malmberg-Heimonen, et al. 2019, s. 5-127).

Gjennom IKO-modellen jobbes det systematisk med å avdekke og identifisere elever som trenger tettere oppfølging. Et prinsipp i utarbeidelsen av IKO-modellen, var å få til en forenkling av dokumentasjonskravene i skolen. For å dette til, ble det utviklet et digitalt støtteprogram, Conexus Engage. Programmet ble benyttet av skole, men også av skolemyndigheter på fylkesnivå. Her blir informasjon om elevene fra ungdomstrinnet gjort tilgjengelig for videregående skole etter inntaket, for eksempel om karakterer og fravær fra grunnskolen. Det kan føre til raskere identifisering av frafallsutsatte elever, idet elever med lavt karaktersnitt og/eller høyt fravær fra grunnskole kan få problemer i videregående skole (Reegård & Rogstad, 2017, s. 34). I Conexus Engage registreres også faglige kartlegginger som gjøres i videregående skole ved skolestart, elevsamtaler og karakteroppjøret ved midtveisvurdering og terminslutt. Bekymring om elever kan meldes her, og det finnes mal for elevsamtaler og oppfølging i Conexus Engage (Malmberg-Heimonen, et al., 2019, s. 20-22).

For å analysere datamaterialet fra casestudien har vi valgt teoretiske perspektiver som ny-institusjonell teori, distribuert og situert ledelse, samt strategi som praksis (Strategy as Practice). Disse teoretiske perspektivene fanger opp ulike sider ved frafallsarbeidet i skolen knyttet til organisering, og aktuelle lederstrategier i dette arbeidet. Ny-institusjonell teori peker på betydning av individuelle og kollektive aktørers rom for påvirkning i skolen. Videre undersøker vi de faktiske handlinger, strategier som praksis, som lederne gjør i samspill med de ansatte på skolen (Carter et al., 2008, s. 86, 89). Dermed har vi også et søkelys på skolelederens strategier, bevisste eller ubevisste, i frafallsarbeidet (Carter et al., 2008, s. 92)

### 3.1 Perspektiver for å forstå frafallsarbeidet i skolen

Skoleforskning har lenge hatt interesse av å finne ut av hvordan skolereformer påvirker praksis i klasserommet. På tross av at ulike reformer er igangsatt i skolen, er det lite som kan sies å ha hatt direkte innvirkning på den enkelte lærers praksis i klasserommet. I tråd med Weicks tankegang (2001, s. 380-403) vil derfor ikke praksisene endres nevneverdig på tross av stadig nye fagplaner, nasjonale utviklingsprosjekter og stortingsmeldinger. Det er altså ingen åpenbar årsak-virkning innenfor feltet, og det viser noe av skolens kompleksitet.

For å skape en lærende organisasjon, må organisasjonen utvikle systemer som kan utveksle både taus og eksplisitt kunnskap blant de ansatte. Taus kunnskap er erfaring som en ansatt har utviklet over tid. Det kan være noe en vet fungerer, men som kan være vanskelig å sette ord på. Definisjonen av taus kunnskap er at den enkelte ikke er bevisst eller reflekterer over at man har kunnskapen. Det kan være at man bare gjør ting fordi at erfaringen tilsier at det har gitt et godt resultat. Eksplisitt kunnskap derimot, deles med andre og nedfelles ofte skriftlig og blir en del av strukturerer eller arbeidsprosesser. I en videregående skole, er det sannsynligvis mye kompetanse om frafallsarbeid som ikke er gjort eksplisitt. Det kan være kunnskap om eksterne aktører og deres arbeidsmetoder, eller om hva som fungerer rundt den enkelte elev. Denne kunnskapen kan anses å være taus inntil den er uttalt, for eksempel i en rutinebeskrivelse for IKO-arbeidet. Taus kunnskap er sårbart, om den som sitter med kunnskapen skifter arbeidsplass eller blir sykmeldt, risikerer organisasjonen (den videregående skolen) å miste verdifull kunnskap. (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 362-363)

Seinere i denne oppgaven vises det til tidligere Hedmark fylkeskommune, som i flere år har satset systematisk på utvikling nettopp av profesjonelle læringsfellesskap (Meld. St. 21 (2020 - 2021), s. 139). Begrepet finner vi også igjen som en bærebjelke i kompetansepakken til Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 18). Med profesjonelle læringsfellesskap forstår vi at det skjer det mye læring hos de ansatte, men også mellom de ansatte i skoler. Begrepet lærende organisasjon, handler om at skolen (organisasjonen) må lære og tilpasse seg til ytre faktorer. At organisasjonen har evne til å utvikle seg og å lære, er en viktig ressurs (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 361).

### 3.2 Perspektiver på ledelse

Organisasjon og ledelse er begreper som flyter inn i hverandre, og lar seg vanskelig skille i praksis. Skoleledere er avhengig av at organisasjonen er operativ for å nå de mål som nasjonale myndigheter og skoleeiere setter for skolene (Irgens, 2016, s. 204). Samtidig er ledelse en viktig faktor for å kunne forklare hvorfor organisasjoner som de videregående skolene lykkes eller ikke (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 416). Skoleledere har en sentral rolle og er ansvarlige for pedagogisk utvikling i tråd med utdanningspolitiske intensjoner i skolen. Nasjonale myndigheter, samt regionale skoleeiere setter både søkelys på, og skaper forventninger om, at skoleledelsen skal følge opp resultater (Skedsmo & Gunnulfsen, 2019, s. 60-61). Resultatmål er at en viss prosentandel av elevene i ett skoleår fullfører og består videregående skole. I økonomiplanen 2020-2023 for Viken fylkeskommune finner vi et resultatmål om at 87 prosent av elevene fullfører og består opplæring årlig (Lajord, J., et al. Viken fylkeskommune, 2021, s. 19).

Skoleledere har både et stort ansvar, men også muligheter, til å utvikle og endre skolen. Endringsprosesser krever en ledelse som setter en tydelig retning for organisasjonen (Sørhaug, 1996, s. 24-25). Rektor kan sies å ha legal makt, det vil si at rektor formelt og juridisk har autoritet til å ta en beslutning eller handling (Nesvik, 2012, s. 210). Skoleledere har med andre ord formell makt, for å få pedagogisk personale med på å bidra til at organisasjonen når sine mål (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 416). En leder som ønsker å utvikle organisasjonen må imidlertid både ha legalitet og legitimitet. I arbeidet for at flest mulig elever skal fullføre og bestå videregående opplæring, er rektor (og rektors ledergruppe) også avhengig av tillit nedenfra, fra de ansatte i organisasjonen. Et tillitsforhold er noe man utvikler og får, i interaksjon med andre mennesker. Ledelsesbegrepet må derfor sees i den konteksten ledelse utøves i.

I Opplæringsloven gis rektor et tydelig ansvar for å kjenne til det som skjer på skolen, samt å arbeide for å utvikle skolens virksomhet (Opplæringslova, 1998, § 9-1). Økte krav og forventninger til skolen førte på 1990-tallet til en reorganisering av skolenes ledelse. Skoleledere fikk flere arbeidsoppgaver og det ble behov for et mellomledersjikt. Lederoppgavene ble fordelt og distribuert i ledelsen (Abrahamsen & Aas, 2014, s. 302). Rektor

arbeider i dagens videregående skole mer med strategisk ledelse, økonomistyring og utadrettet virksomhet. De har kontakt med lokalt næringsliv og media, og de har rapporteringsansvar “oppover” til fylkesledelsen og fylkespolitikere (Møller & Ottesen, 2011, s. 41). Komplekse strukturer i den videregående skolen gjør rektor mer avhengig av avdelingslederne. Man kan si at avdelingslederne arbeider mer på det operative nivået, de har ansvar for pedagogisk utvikling, samt at de også er også tettere på elevene og lærerne og andre aktører i skolehverdagen. Mange avdelingsledere opplever handlingsrom i sin rolle (Abrahamsen & Aas, 2014, s. 307). Rektor og avdelingsledere er dermed begge sentrale aktører i frafallsarbeidet.

I tillegg er det interessant for oss å se nærmere på hvilke spenninger som oppstår når skoleledere både leder og koordinerer flere interne og eksterne aktører, slik som i frafallsarbeidet i videregående skoler. Akkermann og Bakker skriver om dette, at der ulike yrkesgrupper møtes for å samarbeide, er koordinering av mål, bakgrunn og tiltak nødvendig. Det skjer ikke av seg selv, og det kan være nødvendig å bruke refleksjon som metode for eksempel i elevtjenestetimet, slik at læring kan skje i gruppen (Akkermann & Bakker, 2011, s. 170). Frafallsarbeidet som gjøres når aktører fra flere ulike etater bidrar inn i frafallsarbeidet i skolen, finner sted i det Jensen kaller “grensesoner” (Jensen, 2018, s. 14). Videre forklarer Akkermann & Bakker at avdelingslederen på de videregående skolene kan fungere som en “boundary crosser”, altså være bindeleddet mellom de ulike profesjonene, kalt “brokers” (Jensen, 2018, s. 48). Et slikt bindeledd er hensiktsmessig for at de ulike aktørene skal kunne samarbeide mot et felles mål om å øke andelen fullført og bestått på skolene. Skoleledere synes dermed å være sentrale aktører både i forhold til aktører i og utenfor organisasjonen.

Vi har et situert og distribuert perspektiv på ledelse i vår masteroppgave. Distribuert ledelse (distribution leadership) ble dominerende innenfor organisasjonsteori på 1990-tallet. Grønn og Spillane videreutviklet teorien til å omhandle skolen som organisasjon. Det er flere og konkurrerende tolkninger av begrepet distribuert ledelse, og begrepet brukes ofte for å beskrive når man deler eller fordeler ansvar i skoleledelsen (Harris, 2008, s. 173). Vi anvender Spillane sitt perspektiv på distribuert ledelse. Spillane er kritisk til den tradisjonelle måten å oppfatte lederskap på i skolen, hvor en leder, ofte rektor, står for utviklingen av skolen som organisasjon (Spillane, 2005, s. 143). Endring i en skole skjer ikke bare på grunn av rektors grep, men snarere



ved at flere aktører i organisasjonen bidrar. Skoleledelsen i våre casebeskrivelser utformer frafallsarbeidet i samspill med skolens interne og eksterne aktører. Spillane beskriver distribuert og situert ledelse som hvordan praksis følger av samspillet mellom de formelle lederne og de uformelle ledere, kalt følgere, i ulike situasjoner knyttet til den aktuelle konteksten. Følgerne har innflytelse, og opptrer på flere områder som ledere (Spillane, 2005, s. 144-145). En ansatt i skolen kan med andre ord være både uformell leder og følger, avhengig av situasjonen. Med dette forstår vi at pedagogisk personale og andre aktører er viktige deltagere i frafallsarbeidet for å finne retning og innhold (Hermansen, 2018, s. 110). Aktører blir dermed både involverte og ansvarliggjorte i frafallsarbeidet (Aas og Paulsen, 2017, s.195, s. 200). Ledelse kan dermed sees på som både distribuert og situert.

Skoleledernes interaksjon med pedagogisk personale i frafallsarbeidet er også formet av ulike verktøy, rutiner og strukturer. Disse både muliggjør og kan begrense ledelse i praksis. Eksempel på slike verktøy kan være systemer for fraværsoppfølging (Spillane, 2005, s. 147- 148). I et distribuert perspektiv vil samhandlingen kunne føre til at man krysser både strukturelle og kulturelle grenser, som klasseteammøter som bidrar til samarbeid mellom ulike faggrupper. For organisasjonen kan slikt samarbeid gi muligheter for endring og utvikling (Harris, 2008, s. 183). I tillegg til strukturelle rammer, har også den kulturelle konteksten ved den enkelte skole betydning for pedagogisk utvikling (Hermansen, 2018, s. 110 -111).

### 3.3 Analytiske perspektiver

I denne masteroppgaven trekker vi veksler på institusjonell teori som er dominerende innenfor studier av organisasjoner og organisasjonsutvikling. Tradisjonell institusjonell teori har søkelys på strukturene i organisasjonen, og er i mindre grad opptatt av aktørenes rolle. Vi velger å benytte perspektiver fra ny-institusjonell teori, der både individuelle aktører og grupper av aktører har viktige roller i en organisasjon (Lawrence, 2011, s. 52). Av dette finner vi at aktørenes interaksjon med den videregående skolen både kan bidra til å påvirke og endre strukturer i skolen. Et eksempel er hvordan aktørene i skolen anvender rutiner og planer for frafallsarbeidet (Lawrence, 2011, s. 54).

Strategier er handlinger ledere benytter for å påvirke utvikling og skape endringer i en organisasjon (Carter et al., 2008, s. 83). Det er et nasjonalt mål om at flest mulig elever fullfører

og består videregående skole. Skoleeiere har satt resultatmål om hvor mange elever som skal fullføre og bestå innenfor en gitt periode, og det er en viktig del av det samfunnsoppdraget skolen har. Sentrale og regionale forventninger om resultatmål kan føre til at det tas i bruk strategier som kan føre til utvikling og nytenkning i frafallsarbeidet (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 39). Carter et al. (2008, s. 84) går inn for en ny tilnærming for å forstå strategier som praksis, altså som det faktiske arbeidet som skjer i organisasjonen. Praksis er hva skoleledere gjør, eller hva de sier at de gjør.

Hvilke handlinger ledere faktisk gjør, er avhengig av skolens kontekst. I frafallsarbeidet kan det være å undersøke skoleledelsens rutiner for midtveisvurdering, samt hvordan ledere bruker IKO som redskap for å følge opp elevene. Handlingene som gjøres i frafallsarbeidet kan bli strategier uten at ledere har definert de som strategier på forhånd, det vil si strategiene er ubevisste (Carter et al., 2008, s. 92).

I dette kapittelet har vi først presentert sentrale kjennetegn på skolen som organisasjon, og gjort rede for teoretiske perspektiver som vi mener er relevante for å forstå frafallsarbeidet i den videregående skolen. Vi har valgt en utfyllende strategi som følge av kompleksiteten i skolen, og har tatt i bruk i ny-institusjonelle perspektiver hvor både individuelle aktører og grupper av aktører har viktige roller i organisasjonen. Videre har vi presentert skoleledelse i et distribuert og situert perspektiv. Til sist har vi gjort rede for strategier, som er de handlingene skolelederne gjør for å nå bestemte mål. Slike strategier kan være både bevisste og ubevisste. I det kommende kapittelet vil vi presentere den metodiske tilnærmingen til studien.

## 4.0 Metodisk tilnærming

Vi ønsker gjennom denne studien å undersøke hvordan frafallsarbeidet er organisert og ledet på to ulike videregående skoler i to forskjellige fylker. I dette kapitlet beskriver vi metodisk tilnærming i arbeidet med masteroppgaven. Først tar vi for oss valg av forskningsdesign og forskningsmetoder, og deretter vil vi gjøre rede for gjennomføring av forskningsintervjuene. Til slutt i kapitlet vil vi presentere etiske refleksjoner knyttet til dette forskningsarbeidet, våre egne erfaringer med masteroppgavearbeidet, samt muligheten for overføring av funn til andre.

### 4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om å ha en helhetlig plan for å gjennomføre en undersøkelse for deretter å svare på en problemstilling. Det inneholder videre teoretiske antagelser som ligger til grunn for spesifikke forskningsmetoder (Creswell, 2009, s. 11-16). I masteroppgaven undersøker vi organisering og ledelse av frafallsarbeidet på to videregående skoler. Målet er at våre funn skal kunne bidra til å belyse våre to forskningsspørsmål som er presentert i kapittel 1 (Yin, 2018, s. 26).

Videre valg av forskningsdesign henger sammen med våre erfaringer som forskere, hvilke spørsmål vi søker å finne svar på, og hvilken metode som gir best mulighet for svar på problemstillingen. Forskningsdesignet påvirker valg av teoretisk perspektiv og krav til validitet og reliabilitet.

For å undersøke organisering og lederstrategier i frafallsarbeidet, har vi valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign med casestudium som undersøkelsesmetode (Creswell, 2009, s.14). Casestudier handler om å gå i dybden på frafallsarbeidet gjennom tette og virkelighetsnære beskrivelser (Yin, 2018, s. 15). I et casestudium er det viktig med klare avgrensninger i forhold til hva som skal undersøkes. Vi utarbeidet klare forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen (Yin, 2018, s. 29-31). Vi har gradvis klart å konkretisere og spisse fokuset mot forskningsspørsmålene om organisering og ledelse av frafallsarbeid i videregående skole.

Vi har i denne masteroppgaven gjennomført en multiple-studie, det vil si at det er flere analyseenheter som er undersøkt (to skoler). Vi undersøkte organisering og ledelsesstrategier i frafallsarbeidet. Først ble dataene fra hver skole sammenstilt og analysert hver for seg, og beskrevet i form av tette casebeskrivelser. På basis av disse beskrivelsene drøftet vi funnene i lys av teoretiske perspektiver (Yin, 2018, s. 41 og 58). Fordelen ved å benytte to analyseenheter, er at våre funn kan fremstå mer overbevisende enn en enkeltcasestudie, og skyldes at vi har et bredere materiale å analysere. Samtidig vil flere analyseenheter gjøre forskningsarbeidet mer omfattende og krevende, både når det gjelder innhold og tid (Yin, 2018, s. 54 og 61).

#### 4.2 Utvalg og begrunnelse

Ut ifra at skolene ligger i to forskjellige fylker ga det oss data om mulige regionale forskjeller. Ved utvelgelse av analyseenheter (skoler) til studien, diskuterte vi hvilke videregående skoler vi ønsket å undersøke for å få belyst problemstillingen vår. Vi i arbeidsgruppen arbeider i to ulike fylker og det var naturlig å velge disse fylkene. Vi hadde allerede kjennskap til “egen fylkeskommune”, via ulike dokumenter, og gjennom egne erfaringer. Da Covid-19-pandemien førte til begrensninger i besøk mellom skoler, valgte vi en pragmatisk tilnærming. Vi tok kontakt med to skoler vi kjente til fra tidligere, for lettere å få feltilgang og tilgang til ulike lokale dokumenter. Samtidig drøftet vi valget opp mot objektivitet og etikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Den ene skolen har vi valgt å kalle Drømmen som tilbyr studieforberevende utdanningsprogrammer, og er en liten videregående skole. Den andre skolen, som i masteroppgaven har fått navnet Toppen, tilbyr både studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og er tre ganger så stor som Drømmen. Fordi vi studerer utdanningsledelse, ønsket vi å intervju skoleledere Vi valgte derfor å intervju avdelingsledere og rektorer på disse to skolene.

#### 4.3 Dokumenter

Vi har valgt å bruke dokumenter fra fylkene og skolene som gir utfyllende informasjon om frafallsarbeidet, i tillegg til intervjuer som metode, for å finne svar på forskningsspørsmålene.

Dokumentanalyse handler om å innhente kunnskap gjennom tekst på ulike måter (Bratberg, 2019, s. 11, 13). Dokumenter kan deles inn i tre ulike typer. For det første kan dokumenter

beskrive visjoner og mål for skolen. Et eksempel er «Tidlig innsats når det gjelder», som omhandler hvordan IKO-modellen kan bidra til en styrking av frafallsarbeid i den videregående skolen (Akershus fylkeskommune, 2019). For det andre kan dokumenter beskrive konteksten skolen befinner seg i. Eksempler er lokalt tilpassede dokumenter, som IKO- planene ved Drømmen videregående skole. En tredje form for dokumenter er deskriptive dokumenter, som beskriver tall og resultater som tilstandsrapporten for Innlandet og Viken 2020. Tilstandsrapportene viser utviklingen i andelen fullført og bestått i begge fylkene (Innlandet fylkeskommune, 2021. Lajord, J., et al. Viken fylkeskommune, 2021). Alle disse tre formene for dokumenter har vært sentrale i vårt forskningsarbeid. Dokumentene har også vært viktige for å underbygge funn fra intervjuene (Yin, s. 115, 113). Vi har vært bevisste på at alle dokumenter har en viss partiskhet, og skrevet for en viss målgruppe.

Vi har funnet dokumenter (se tabell 1) som kan gi informasjon om skolene (analyseenheter). Informasjon om fylkene er viktig for oss fordi fylkeskommunene drifter de videregående skolene, og gir retning for frafallsarbeidet. Lokale dokumenter som årshjul er interessante for oss i forskningsarbeidet, fordi de forteller om skolens konkrete rutiner i frafallsarbeidet.

Tabell 1: Sentrale dokumenter for fylkene og skolene.

Dokumenter	Innhold	Hensikt
IKO- veileder utviklet av Akershus fylkeskommune	Å redusere frafall i videregående opplæring står høyt på den politiske agendaen og er et av hovedmålene for grunnopplæringen i Norge. IKO-modellen bidrar med systematikk i skolenes frafallsforebyggende arbeid gjennom identifisering, kartlegging og oppfølging av frafallsutsatte elever.	Å redusere frafall ved å bruke IKO – modellen i den videregående skolen i Akershus. Modellen benyttes i Viken og Innlandet fylkeskommuner, blant andre.
IKO- arbeidet	Skolenes IKO- dokument som tar utgangspunkt i fylkeskommunens sentrale retningslinjer for arbeidet med IKO- modellen.  Kartleggingsprøver i de første skoleukene.	Å skape en tydelig struktur for å identifisere og å følge opp elever som står i fare for å falle fra.  At elever skal få tilpasset undervisning, eventuelt spesialundervisning etter vedtak
Rutiner for tilrettelegging	Drømmen videregående skole: Elever som identifiseres, og det avdekkes behov for tilrettelegging ved skolestart eller underveis i skoleåret.	Å skape system og organisering for at elever skal få tilpasset undervisning, eventuelt spesialundervisning etter vedtak.
Tilstandsrapport for Innlandet fylkeskommune 2019/2020 og for Viken fylkeskommune skoleåret 2020	Tilstandsrapport om sentrale elevresultater i de tidligere fylkeskommunene Hedmark og Oppland.  Tilstandsrapporten i Viken fylkeskommune behandler resultatene som er blitt skapt i Viken 2020.	Presentasjon av resultater og tilhørende analyser fra videregående skoler om blant annet skolemiljø, samt tallfestet andel som fullfører og består.  Rapporten er et styringsdokument for lokale og regionale politikere.
NAV- omverdensanalyse for Innlandet 2021	NAV Innlandets omverdensanalyse omhandler blant annet demografi og utviklingen på arbeidsmarkedet.	Å få kunnskap om status per i dag og utviklingen fremover om situasjonen på arbeidsmarkedet. Slik kan arbeidsmarkedet, men

	Den beskriver status i dag og hvilke konsekvenser endringer i samfunnets behov for arbeidskraft vil få for NAV (og utdanningsinstitusjoner) i Innlandet.	også skolene se langt fram og tilpasse utviklingen etter framtidig behov.
IVO - modellen	En tidlig modell utviklet ved Toppen videregående skole, for identifisering (I), vurdering (V) og oppfølging (O). Ble senere erstattet av IKO-modellen.	Å skape tydelig struktur for å identifisere, og følge opp elever som står i fare for å falle fra.
Elevundersøkelsen	Resultater fra elevundersøkelsen 2020, en årlig undersøkelse som foretas i begge fylkene.	Å få kunnskap om elevenes sosiale og faglige trivsel på skolen, for å kunne vurdere ulike tiltak opp mot skolens eksisterende drift.

#### 4.4 Intervjuundersøkelse

Det er mange fordeler ved å bruke kvalitativ metode som intervju i forhold til kvantitativ metode. Intervju som datainnsamlingsmetode kan gi oss en nærhet til informantene, samt en god forståelse av frafallsarbeidet, sammenlignet med andre datainnsamlingsmetoder (Grønmo, 2016, s.145). Forskningsintervjuer har en mer åpen tilnærming til intervjuobjektene enn ved kvantitative undersøker som spørreundersøkelser. Intervjuene har mindre fastsatte rammer som gjør det mulig å tilpasse intervjuet til den konkrete situasjonen. Intervju som metode vil videre gi oss funn om frafallsarbeid som vi ønsker å analysere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22, 170 og 191). Intervjusituasjonen gjør at man kan fange opp informantenes egne refleksjoner og forståelse av frafallsproblematikken.

Vi valgte å bruke et semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju er både tema og problemstilling avklart på forhånd, men det gir også mulighet for en mer tilfeldig rekkefølge på spørsmålene og å supplere med oppfølgings spørsmål. Slik kunne vi oppklare misforståelser, og nyansene i svarene trådte fram. Vi opplevde det som krevende å påse at alle spørsmålene ble gjennomgått, da vi gikk frem og tilbake i intervjuguiden (Pattson (1980) i Cohen, 2018, s. 510).

Vi valgte likevel å bruke intervjuguiden for å kunne systematisere funn i etterkant. Det ville vært mer krevende med et åpent intervju (Cohen, 2018, s. 510).

Dersom tidsrammen for studien hadde vært annerledes, og Covid-19-pandemien ikke herjet i denne perioden, ser vi at vi kunne utvidet undersøkelsene med observasjon som datainnsamlingsmetode. Observasjon ville gitt oss førstehåndskunnskap på innsiden av skolens møtearenaer, og et mer omfattende datamateriale kunne ha styrket studien vår. Vi kunne for eksempel observert ledermøter på skolene, hvor vi direkte kunne observert praksisen i forbindelse med organiseringen, og hvordan lederne benyttet ulike strategier i frafallsarbeidet (Grønmo, 2016, s. 155).

#### 4.4.1 Forberedelse til intervjuene

Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene utarbeidet vi høsten 2020 en intervjuguide. Piloteringsintervjuet foretok vi med en rådgiver på en videregående skole samme høst. Vi bearbeidet intervjuguiden i etterkant av pilotintervjuet, og deretter testet vi ut intervjuguiden på hverandre. Det ga oss verdifulle erfaringer, bant annet valgte vi å fjerne et forskningsspørsmål for å spisse problemstillingen ytterligere (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 20-345).

Det var viktig at spørsmålene til informantene var tydelige og presise, men samtidig åpne. Vi har hatt høy bevissthet rundt utformingen av spørsmålene for å unngå at de ble oppfattet som ledende. Åpne spørsmål gir, ifølge Kinsey i Kvale og Brinkmann, de mest fullstendige svarene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163 -166). Vi har forsøkt å unngå gjentakende spørsmål, men opplevde i noen tilfeller at spørsmålene overlappet noe. Pilotintervjuet gjorde oss mer bevisst på hvor avgjørende den innledende delen av samtalen var, for å skape gode relasjoner med informanten, og at vi fikk mer selvtillit i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 91).

I forkant av intervjuene sendte vi inn og fikk godkjent NSD-skjema (vedlegg 3) om behandling av personvernopplysninger i forskningsprosjekter, fra Norsk senter for forskningsdata. Vi antok at det ville være uproblematisk å få godkjenning i forhold til GDPR, fordi vi ikke benyttet oss av sensitive data (personvern hensyn).



#### 4.4.2 Informantene

Vår kvalitative casestudie baserer seg på intervjuer av rektorer og avdelingsledere på to ulike videregående skoler i Viken og Innlandet. Av personvern hensyn har vi valgt å holde tilbake informasjon om informantene og deres arbeidssted. Informant én og to, er henholdsvis rektor og avdelingsleder på Drømmen videregående skole. Informant tre og fire er rektor og avdelingsleder på Toppen videregående skole. Begge kjønn er representert, henholdsvis tre kvinner og en mann, som alle er i aldersgruppen 45 – 65 år. I Tabell 2 viser vi alle skolelederne (informantene) har lederutdanning og bakgrunn som lærere.

Tabell 2: Presentasjon av informantenes utdanning og erfaring

<b>Informant</b>	<b>Lederutdanning</b>	<b>Erfaring</b>	<b>Funksjon i dag</b>
1	Rektorskolen	Lærer, avdelingsleder	Rektor
2	Rektorskolen	Lærer, kursleder	Avdelingsleder
3	Master i utdanningsledelse	Lærer, avdelingsleder, erfaring fra fylkets utdanningsavdeling	Rektor
4	Kunnskapsledelse	Lærer, avdelingsleder	Avdelingsleder

#### 4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjonsbrev om vår masteroppgave (Vedlegg 1). Vi var i kontakt med informantene i forkant, og de fikk mulighet til å stille spørsmål de satt med. Informantene samtykket til intervjuene både muntlig og skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). Vi ble godt mottatt, selv om skolelederne hadde et stramt og delvis uforutsigbart tidsskjema. Informant 1 måtte for eksempel avlyse første intervjuet samme dag, på grunn av en alvorlig hendelse i kollegiet.

Covid 19-pandemien har preget skoleåret 2020/2021, noe som førte til at de fire intervjuene ble gjennomført på videolink via Teams. Vi i arbeidsgruppen var også lokalisert på ulike steder.

Intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter. Å gjennomføre intervjuer online hadde både fordeler og ulemper, dårlig nettforbindelse kunne spolert intervjuene. Intervjuer via Teams gjør at man kan gå glipp av eventuelle hendelser som skjer i rommet utenfor kameraet, men som kan påvirke informanten. Rektor på Toppen ble for eksempel flere ganger forstyrret av barnet sitt (på grunn av Covid-19-pandemien var skolen stengt) under intervjuet. Bruk av videointervjuer kan også gjøre det vanskeligere å oppfatte nonverbale signaler, både for oss og for informanten. Vi var derfor bevisste både med bruk av kroppsspråket, og hvordan vi formulerte oss både i oppstart og underveis i intervjuet.

I forkant av intervjuene fordelte vi roller mellom oss. Hele arbeidsgruppen deltok i de fire intervjuene, og vi rullerte på hvilke roller vi hadde. Én var intervjuer, en annen fulgte strukturen i intervjuguiden, og den tredje hadde det tekniske ansvaret. Den teknisk ansvarlige hadde ansvaret for opptaket i diktafon-appen, og gjorde notater underveis. På den måten startet vi allerede da med analysearbeidet. Etter en kort introduksjon var det kun intervjueren og informanten som var synlige for hverandre. De av oss som ikke hadde intervjurollen, hadde kun lydtilkobling. Dette grepet valgte vi bevisst slik at intervjueren kunne skape en trygg ramme for seg og informanten, og opparbeide en god relasjon til informanten. Vår erfaring er at det førte til en opplevelse av å være å to deltagere i en dialog.

Spørsmålene i intervjuene var relativt åpne, og det ga et visst rom for tolkning hos informantene. Videre oppdaget vi at informantene underveis i intervjuet gikk tilbake til foregående spørsmål, og da ble det mer krevende å sikre at alle spørsmålene i intervjuguiden ble fulgt opp. Intervjuerens dyktighet er avgjørende for kvaliteten på den resultatet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 195-196). Pilotintervjuet og senere intervjuer gjorde at vi både erfarte de muligheter og utfordringer som kan oppstå underveis i et intervjusituasjonen.

Intervjuer på en digital plattform som Teams har også sine fordeler. For informanten kan det har vært lettere å takke ja til et intervju på grunn av den digitale tilgjengeligheten, da intervjuet tok kortere tid. Vi sparte også mye reisetid selv, og det gjorde det enklere for hele arbeidsgruppen å kunne delta i alle intervjuene. Grunnet Covid-19-pandemien i skoleåret 20/21

var Teams en mye brukt digital plattform i videregående skole, noe som trolig gjorde denne intervjuformen mer naturlig.

I etterkant av alle intervjuene foretok vi i arbeidsgruppen en kort oppsummering av intervjuet. Videre drøftet vi viktige funn som kunne være aktuelle i analysen. Vi lagde skriftlige notater etter hvert intervju som en del av forberedelsene til analysen. I arbeidsgruppemøtene før og etter intervjuene satte vi av tid til å diskutere og reflektere over mulige funn og resultater knyttet til forskningsspørsmålene.

Deretter ble lydfilene transkribert verbatim. Transkribering er en oversettelse, fra talespråk til skriftspråk. Samtidig så vi at transkribering av intervjuene gjorde analysearbeidet enklere (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205, 206). Flere av oss i arbeidsgruppen transkriberte forskningsintervjuene, og det er positivt for påliteligheten i denne masteroppgaven (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Videre ga transkriberingen av intervjuene en mulighet til å se bakenfor ordene, og ga oss mulighet for å analysere tekstens bakenforliggende mening og språklige form. I etterkant kunne vi dermed rekonstruere historiene som ble fortalt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 251).

#### 4.4 Dataanalyse i forskningsprosessen

Analysen er den minst utviklede delen av en casestudie, og det er få konkrete oppskrifter å følge. For oss som ferske forskere var det nytt og utfordrende (Yin, 2018, s. 165). Bakgrunnsdokumenter om fylkene og skolene, sammen med fire intervjuer ga oss store mengder data som skulle analyseres. Dataene våre ble analysert og knyttet til temaene i intervjuguiden. Med andre ord ble dataene kategorisert og «kodet» i den forstand at vi har brukt spørsmålene fra intervjuguiden og de ulike temaene for å trekke ut det vi mener er sentral informasjon, og dette var en arbeidskrevende del av analyseprosessen. Vi har brukt narrativ form i analysen, idet casestudier gir mer rom for forskeren til å sette sammen beskrivelsene som gis, slik får beskrivelsene et narrativt preg. Vi har brukt sitater for å tydeliggjøre og underbygge funn.

#### 4.5. Vår egen rolle

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har vi sett mange fordeler ved å skrive oppgaven i gruppe. Det har vært en styrke å være flere studenter som drar lasset sammen. Høsten 2020 leverte vi masterprosjektbeskrivelsen og litteraturgjennomgangen. Deretter har ulike ideer gradvis ført fram til en felles problemstilling. Sommeren 2020 lagde vi en tidsplan for masteroppgaven. Denne planen har vi samvittighetsfullt fulgt opp underveis i skriveprosessen. På grunn av Covid-19 og pandemien har vi ikke kunnet møtes fysisk, derfor har vi hatt ukentlige arbeidsgruppemøter på videolink via Teams, og blant annet fordelt oppgaver som skal forberedes til neste økt. Ikke minst har vi hatt diskusjoner omkring artikler og andre publikasjoner fra litteraturgjennomgangen. Underveis har vi jobbet i ulike delingsdokumenter, og har funnet det utfordrende å finne gode programmer for samskriving.

Gruppeskriving har ført til mange faglige diskusjoner og refleksjoner som har drevet arbeidet fremover. Vi har fått motivasjon av å samsnakke omkring faglige spørsmål. I dag er to av oss avdelingsledere og én er faglærer i videregående skole, og til sammen har vi 51 års erfaring i videregående skole. Våre ulike roller, vår arbeidserfaring og vår fagbakgrunn er så mangfoldig, at det har gitt oss muligheter til å benytte ulike synsvinkler i masteroppgaven.

Noen få utfordringer har det vært underveis, det vært vanskelig å finne tid til arbeidsgruppemøter i en travel arbeidshverdag, og vi har hatt ulike meninger om frafallsarbeid og teoretiske perspektiver generelt.

#### 4.6 Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet er i hvilken grad funn i vår studie er gyldige. Et semi-strukturert intervju gir for eksempel mulighet for oppfølgingsspørsmål og oppklaring underveis. Kvale og Brinkmann påpeker at hvert av stegene i forskningsprosessen må ha gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276- 278). Det er flere grunner til at vi mener at studien vår har høy grad av validitet.

Planlegging er en viktig fase for validitet. For å sikre studiens validitet diskuterte vi grundig rundt forskningsspørsmålene og intervjuguiden, først i gruppen og senere med veileder. Neste fase var gjennomføringen av intervjuene. I retrospekt vil vi argumentere for at det var positivt at vi hadde forkunnskaper om intervju som metode. Pilotintervjuet ga oss viktig erfaring.

Transkribering av intervjuene er en annen viktig fase for validitet. Validiteten kan påvirkes av at vi, som beskrevet i 4.2.5, transkriberte intervjuene verbatim. De tette casebeskrivelsene og sitatene bidrar til transparens, og styrker gjennom dette oppgavens reliabilitet. Vi har gjennom hele studiet søkt å styrke studiens pålitelighet gjennom grundige drøftinger av mulige funn, og vurdering av alternative forklaringer. At vi i arbeidsgruppen har ulik erfaringsbakgrunn kan ha bidratt til å øke validiteten i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 284).

Vi har benyttet ulike bakgrunnsdokumenter som IKO-planer, for å forstå funnene fra intervjuene på en bedre måte, og dokumentene er allment kjente og tilgjengelig på internett. Som forsker må man videre være bevisst på å unngå tolkning, og vi har hatt fokus på å være etterrettelige i presentasjonen av våre funn. (Bratberg, 2019, s. 26). Analysens troverdighet styrkes av at vi er tre i arbeidsgruppen, og har hatt oppfølging av veileder underveis i arbeidsperioden. Både grundighet og åpenhet rundt hele forskningsprosjektet kan indikere en høy grad av reliabilitet (Grønmo, 2016, s. 88). Videre har vi vært bevisste på hvordan våre egne holdninger og verdier kan ha påvirket analysearbeidet. Samtidig har målet vårt vært at relevante funn skulle være tilgjengelig slik at andre forskere kan vurdere studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 106).

Et sentralt spørsmål er i hvilken grad våre funn kan generaliseres. Fordi vi bare har intervjuet et fåtall (fire) skoleledere, har vi en bevissthet om at eventuelle funn i vår studie ikke kan generaliseres (Bratberg, 2019, s. 120). Vår studie gir derimot inngående og tette beskrivelser av skolene og skolenes kontekst, og gjennom det, kan funn være relevante og for andre som arbeider i en tilsvarende kontekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 149).

#### 4.7 Etske overveielser

Forskningsetikk handler blant annet om upartiskhet, og i arbeidsgruppen har vi diskutert påliteligheten av ulike funn og vurdert alternative forklaringer underveis. (Yin, 2018, s. 86, 87). I forkant av intervjuene fikk vi godkjent NSD-søknaden (vedlegg 3) fra Norsk senter for forskningsdata. Alle informantene fikk på forhånd informasjon om prosjektets formål og gav informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). I intervjuene brukte vi "Diktafon", en godkjent applikasjon fra UiO for å ta lydopptak. Her slettes lydopptakene automatisk etter 90 dager. Vi valgte å transkribere intervjuene verbatim. De transkriberte intervjuene legges ikke ved i masteroppgaven av hensyn til personvernet, og vi verner våre informanter av personvern hensyn (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 213). Alle disse løsningene mener vi har ført til en bevissthet som er positivt i et etisk perspektiv.

Kvale og Brinkmann viser til hvordan intervjusituasjonen innebærer en asymmetrisk maktrelasjon. Det foregår hovedsakelig utspørring én vei, og intervjueren har monopol til å fortolke det som sies. Dette var vi oppmerksomme på. Et viktig utgangspunkt for intervjuet var å skape trygge rammer for informantene slik at de kunne snakke fritt. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 35 og 52).

I dette kapitlet har vi gjort rede for forskningsdesign og metodevalg. Vi har vist hvordan dokumenter og intervjuer ga oss datamateriale. Videre har vi gjennomgått intervju prosessens faser og vist til påliteligheten i studien. Til slutt har vi vurdert de etiske sidene av studien. I neste kapittel vil vi presentere de to analyseenhetene og funn, som framkommer gjennom tette casebeskrivelser.

## 5.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil vi presentere våre to ulike caseenheter, altså de to videregående skolene vi har forsket på. Gjennom tette og virkelighetsnære beskrivelser viser vi hvordan frafallsarbeidet er organisert og ledet på to videregående skoler i to ulike fylker. Den ene skolen er i Viken, og den andre ligger i Innlandet. Skolene, og ikke minst deres kontekst, er ulike, som beskrivelsene vil vise.

### 5.1 Viken fylkeskommune

Viken fylkeskommune ble opprettet 1. januar 2020, og består av de tre tidligere fylkeskommunene Akershus, Buskerud og Østfold. Fylket har rundt 1,2 millioner innbyggere, det vil si om lag 23 prosent av landets innbyggere. Fylket strekker seg i dag fra Sverige i sør og øst, og til Hardangervidda i nordvest. Fylket har en stor geografisk variasjon, fra store jordbruksarealer til dalfører og fjell. Viken fylke består av 51 kommuner. Kommunenes innbyggertall varierer fra tusen til over 130.000 innbyggere, noe som påvirker skolestrukturen. I befolkningstette områder er det mange og store skoler, i utkantene er skolene små og færre. Per januar 2020 er det 58 videregående skoler i nye Viken fylkeskommune (Viken Fylkeskommune, 2020).

Viken har en høyt utdannet befolkning. 34,6 prosent av innbyggerne har universitets - eller høyskoleutdannelse, og høy inntekt sammenlignet med befolkningen i resten av landet. Mange innbyggere jobber i tertiærnæringer i nabokommunene eller i egen kommune (Viken Fylkeskommune, 2020). Videregående opplæring er en del av fylkeskommunens virksomhet. Viken har som mål at 87 prosent skal fullføre og bestå videregående opplæring årlig på sitt nivå og 93 prosent skal bestå fag-/svenneprøve og kompetanseprøve innen 2021 (Viken Fylkeskommune, 2020). Å sikre høy gjennomføring er verdifullt både for samfunnet og for den enkelte, samtidig er videregående opplæring en forberedelse til videre studier og arbeid. I skoleåret 2019-20 oppnådde de i Viken de målene som var satt for 2021. 87,7 prosent av elevene fullførte og besto videregående opplæring i skoleåret 2019-2020.

### 5.1.1. Fylkessammenslåing og konsekvenser for videregående opplæring

Regionreformen i Norge var en reform av fylkesstrukturen, hvor 19 fylker ble redusert til 11. Reformen ble vedtatt av Stortinget i juni 2017 (Prop. 84 S (2016-2017)). Regionreformen var et politisk prosjekt i Erna Solbergs regjering. En betydelig endring som en fylkessammenslåing er, kan gi omfattende konsekvenser i organisasjonen. De videregående skolene merker også godt at nye strukturer settes, og at nye ansatte skal inn i endrede roller. I den nye fylkesadministrasjonen etableres det nye arbeidsforhold og ansatte har fått nye oppgaver, eller endrede oppgaver, andre har fått nytt arbeidssted.

Det nye fylket har gått fra et karakterbasert inntak (eller et såkalt fritt skolevalg), til nærskoleprinsippet. Nærskoleprinsippet skal sikre at elevene kommer inn på nærskolen sin, samt hindre utvikling av eliteskoler. Nærskoleprinsippet medfører at karakterer alene ikke lenger avgjørende for hvilken videregående skole elevene kommer inn på (Viken fylkeskommune, 2021). Det er en pågående politisk debatt om nærskoleprinsippet skal bestå. Et annet ubesvart spørsmål er om Viken fylkeskommune består. Det rød-grønne regjeringalternativet ønsker å reversere fylkessammenslåingen og gå tilbake til de tre opprinnelige fylkene Akershus, Buskerud og Østfold. På nåværende tidspunkt, oktober 2021, er den oppløsningen av storfylket Viken fortsatt uavklart.

Fylkene eier og drifter de videregående skolene i Norge. I Viken er det et fylkesråd fra Arbeiderpartiet som leder utdanning og kompetanse. Under fylkesrådet er det en fylkesdirektør med ansvar for utdanning og kompetanse. Dernest er fylket inndelt i fire områder og skolene forholder seg til en fast områdedirektør. I Drømmens område har områdedirektøren ansvar for 14 videregående skoler. De videregående skolene i tidligere Akershus fylke har frem til fylkessammenslåingen brukt rammeverket Den Gode Akershusskolen (Akershus fylkeskommune, 2014). I februar 2021 presenterte Viken et nytt rammeverk for alle som jobber med videregående opplæring i fylket. I likhet med Den Gode Akershusskolen er også dette rammeverket et profesjonsfaglig og pedagogisk referansegrunnlag hvor målet er høy kvalitet på opplæringen, både i klasserommene og i verkstedene. Rammeverket sentrerer rundt profesjonelle læringsfellesskap for å utvikle skolen i tråd med nasjonale føringer og skoleforskning. Et viktig motto for den nye fylkeskommunen er at "Vikens skolen sin opplæring skal være den beste – for alle våre elever!" (Viken Fylkeskommune, 2021). De pedagogiske



rammene for elevenes læring synes med andre ord å videreføres i det nye fylket gjennom prinsippene i rammeverket.

Som tidligere beskrevet, har tidligere Akershus fylke brukt IKO-modellen. De videregående skolene i Viken har tatt i bruk et nytt skoleadministrativt system (Visma In School). I dette systemet skjer all timeplanlegging, fraværsføring og vikarfordeling, og det er en stor overgang fra tidligere systemer. Visma In School erstatter programmer som ikke lenger tilfredsstilte fylkeskommunens krav. Dessverre kommuniserer ikke Visma In School med det etablerte støtteprogrammet Conexus Engage. Det har medført at man i Viken ikke lenger har tilgang til Conexus Engage, som har vært bærebjelken i IKO-arbeidet. Engage har vært et sentralt støtteprogram i arbeidet med å identifisere elever som trenger tettere oppfølging i det videregående opplæringsløpet. Skolemyndigheter på fylkesnivå har gjennom Engage, muligheten til å følge med på frafallsarbeidet på de videregående skolene og kan bruke tallmaterialet fra Engage til oppfølging av skolene gjennom skoleåret. Nå foreligger ikke lenger den muligheten, og skolene tvinges til å lage lokale løsninger. Man kan anta at Vikens fylkesadministrasjon, i mindre grad enn tidligere kan observere utviklingen og følge opp resultater fra den enkelte skolen på bakgrunn av dette.

#### 5.1.2 Organisering av støttetjenestene pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste og oppfølgingstjeneste

Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning i skolen, kan det føre til en rett til spesialundervisning i henhold til Opplæringslova. Pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste (PPT) utreder elever og vurderer behovet for spesialundervisning og tilpasninger ellers i videregående opplæring. De kan også tilby støttesamtaler til enkeltelever eller grupper av elever, og tilbyr veiledning til pedagogisk personale (Opplæringslova, 1998, §§ 5-1, 5-6). Videre har fylkene en oppfølgingstjeneste (OT). Det er en annen lovpålagt og gratis tjeneste for ungdom som ikke har skoleplass eller arbeid, fram til ungdommen er 21 år. OT er dermed en viktig tjeneste for elever som er i ferd med å slutte, eller har sluttet på skolen. For å gi elevene i det tidligere fylket Akershus et likeverdig tilbud, ble støttetjenestene PPT og OT omorganisert i en ny sentermodell (vedlegg 2). I 2013 ble det opprettet et veiledningssenter i tre regioner som rommer viktige støttefunksjoner som PPT, OT, karrieretjenesten, voksenopplæringen og deler av fagopplæringen (Viken fylkeskommune, 2021).

Etableringen av veiledningssentrene har vært med på å profesjonalisere faginstansene som er involvert (Vedlegg 2). Et resultat er at den samlede kompetansen i sentrene blir tilgjengelige for alle skoler. Veiledningssentrene tar imot bestilling fra skolene, enten det gjelder systemsaker, saker på klassenivå eller på individnivå. Ved overgang til Viken fylkeskommune er det satt i gang en ny gjennomgang av skolenes hjelpe- og støttetjenester. Organiseringen av PPT, OT, voksenopplæring og karrieretjenesten var ulikt i de tre gamle fylkene, og en ny vurdering av organiseringen vil derfor gjennomføres (Viken Fylkeskommune, 2021). På nåværende tidspunkt (oktober 2021) er videre organisering uavklart.

## 5.2 Drømmen videregående skole

Skolen har om lag 500 elever og ligger i en storby nær kommune, og regnes som en forstadskommune. Skolen ligger i tidligere Akershus fylkeskommune. Området kjennetegnes av at elevene kommer fra familier med et høyt utdanningsnivå (Viken Fylkeskommune, 2020). Skolen ligger sentralt og i dens nærområder er det korte avstander, og elevene kan lett ta seg til skolen med offentlig transport. Skolens ledelse består av rektor, assisterende rektor og avdelingsledere som har ansvar for sine avdelinger. Avdelingsledere og assisterende rektor er direkte underlagt rektor. Rektor har ledet skolen i noen år. Skolen har også administrativt ansatte, samt miljøarbeidere. En helsesykepleier er tilknyttet skolen, men er ansatt av kommunen. Drømmen videregående skole har i underkant av hundre ansatte. Drømmen tilbyr studieforberedende utdanningsprogrammer til sine elever.

Drømmen er kjent for å ha et godt skolemiljø, men tidligere har skolen hatt relativt lave resultater for gjennomføring. I 2013-2014 hadde skolen en fullføringsprosent på 77 prosent. Siden da har Drømmen hatt en positiv utvikling av andelen elever som fullfører og består, og ligger på cirka 93 prosent (Tilstandsrapport Viken fylkeskommune, 2020, s. 62). Størst økning har det vært for studiespesialiserende program, der andelen elever som fullfører og består har økt med 13,2 prosentpoeng siden 2017-18.

### 5.2.1 Organisering av frafallsarbeidet

Frafallsarbeidet ved Drømmen videregående skole ledes av rektor, som har delegert oppgavene til en avdelingsleder som har ansvar for elevtjenesteteamet. Elevtjenesteteamet består av avdelingsledere, rådgivere, helsesykepleier, miljøarbeidere og bibliotekar. I denne oppgaven kaller vi skolens egne ansatte for interne aktører. Samarbeidspartnere ansatt utenfor skolen kaller vi eksterne aktører. Hovedsakelig er det med andre ord interne aktører på skolen som deltar i frafallsarbeidet, og rektor uttrykker i intervjuet at skolens egne ansatte er den viktigste ressursen i frafallsarbeidet. For fem år siden valgte rektor å øke lederressursen til de som allerede var i ledergruppa, han så videre behovet for å legge IKO-ansvaret til en avdelingsleder, for å heve status og søkelys på skolens frafallsarbeid. Tidligere var IKO-ansvaret tillagt en utenfor ledergruppen. Disse to grepene førte til at ledergruppen i større grad ble involvert i frafallsarbeidet. Rektor mener det er en fordel at avdelingslederen som har IKO-ansvaret, samtidig er lærer for flere av IKO-elevne. Det betyr at avdelingslederen er tettere på elevene i klasserommet, og rektor mener at avdelingslederen kan veilede eleven bedre enn en ekstern aktør.

Skolens elevtjenesteteam har faste ukentlige møter hvor de jobber med identifisering, kartlegging og oppfølging av elever gjennom skoleåret. Møtene ledes av avdelingsleder, og her deltar rådgiverne, pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste (PPT), en annen avdelingsleder og miljøarbeiderne. En av bibliotekarene er noen ganger med, om de skal drøfte elevsaker der bibliotekaren er involvert. Rektor forklarer at vedkommende har over tid hatt en rolle med oppfølging av enkeltelever. Selv er rektor med i enkelte tilfeller, men er ikke fast medlem. Lærere kan kalles inn til møtet dersom de melder inn en bekymringsmelding til IKO-teamet. Rektor er opptatt av å involvere lærerne. Eksempel på dette er at rektor inviterte lærerne til å sette mål på hvor stor fullført og bestått-andel de selv forventet i sitt fag. Her ble rektor overrasket, flere faggrupper valgte å sette opp 100 prosent fullført og bestått som mulig resultat:

Det viste seg at lærerne hadde veldig høye ambisjoner på elevenes vegne og at det var potensiale til at alle kunne bestå [...] det er et eksempel på at vi tar med lærerne i det viktigste vi gjør, for å gi elevene et grunnlag for å gå videre. (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021)

Rektor påpeker at han ikke er en av dem som roper høyt om å få flere yrkesgrupper inn i skolen. Noen eksterne aktører deltar dog i frafallsarbeidet på Drømmen. Avdelingsleder forklarer at PPT og helsesykepleier er faste deltagere i de ukentlige møtene. Oppfølgingstjenesten er ofte med, men ikke alltid. Mange videregående skoler har et tett samarbeid med NAV, men Drømmen har ikke det. Avdelingsleder viser til at de eksterne aktørene kan være en ressurs for elever som er i ferd med å slutte. Drømmen videregående skole har noen elever med psykiske vansker, med behov for annen støtte enn det lærerne kan gi. På Drømmen brukes Oppfølgingstjenesten noen ganger til veiledningssamtaler med elever som tenker på å slutte, og skolen har nytte av PPT til støttesamtaler for frafallsutsatte enkeltelever.

Gjennom IKO-modellen jobbes det systematisk med å avdekke og identifisere elever som trenger tettere oppfølging. I løpet av skoleåret kan lærere melde bekymring omkring enkeltelever til IKO-teamet på skolen. En slik bekymring kan omhandle elever med høyt fagfravær eller fagvansker. I IKO-årshjulet er det flere viktige stoppunkter. Første midtveisvurdering på høsten, halvårsvurderingen i januar, og andre midtveisvurdering på våren er milepæler underveis i skoleåret for å fange opp frafallsutsatte elever.

Dersom en elev står i fare for å få karakteren ikke vurdert (IV) eller for å få karakter 1<sup>2</sup>, innkalles eleven til samtale med rådgiver eller avdelingsleder. Dersom det gjelder mange elever i ett og samme fag, diskuterer avdelingslederen med både faglærer og kontaktlærer, og det tas opp i faggruppene. Det betyr at lærerne deltar i en prosess hvor de melder tilbake om hva de tenker at de selv kan bidra med. Søkelys på å lage prosesser som bidrar til å ta et felles ansvar understrekes av følgende sitat fra rektor:

Det er viktig at lærerne får et eierforhold i disse prosessene, at det ikke blir sånn at vi har 8-10 elever som noen skal ordne noe med [...] Det er lærerne selv som har ansvar

---

<sup>2</sup> Ikke vurdert (IV) Dersom elev har fått **IV betyr** det at læreren ikke har hatt grunnlag for å vurdere eleven på grunn av for stort fravær og/eller at eleven ikke har deltatt i tilstrekkelig antall vurderingssituasjoner. **IV betyr** i praksis at eleven ikke har gjennomført opplæring i faget

Karakter 1 betyr at faget ikke er bestått. Elev har fått undervisning i faget og har blitt vurdert ut fra kompetansemålene, men ikke vist tilstrekkelig måloppnåelse til å kunne bestå faget

for å sette inn mulige tiltak. (Rektor, Drømmen videregående skole, utheving av ord ut ifra betoning i intervjuet, 2021)

Som tidligere nevnt er fremtiden til programmet Conexus Engage i Viken uviss. Som erstatning for Conexus Engage har Drømmen laget et eget system for monitorering av elevenes karakterutvikling og fraværsutvikling i Excel. Excelarket brukes i stoppunktene underveis i skoleåret. Rektor på Drømmen sier i intervjuet:

Engage er vel ikke oppe og står nå egentlig i Viken. Men det var mye bra i Engage, men til vårt formål, er den måten vi har gjort det på til nå, -helt greit. Vi har gjort det veldig enkelt, med excelark hvor det fylles inn karakterer. Man må ikke gjøre det altfor komplisert. Det var litt fikkelt for å få til Excel-arket, men der har vi fått hjelp av IKT. (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021)

Et viktig tiltak for at flere elever fullfører og består, er styrkingsgrupper i enkelte fag, som en del elever vanligvis ikke består. Det kan gjelde fremmedspråk eller matematikk. Alle elever som etter høstferien ligger dårlig an i matematikkfaget, får tilbud om å bytte fra teoretisk til praktisk matematikk. Om elevene fortsatt strever i faget etter dette tiltaket, får de tilbud om styrkingsgruppe. Dette er ikke et spesialpedagogisk tiltak, men mer en styrking i fag. Drømmen tilbyr lekseverksted for sine elever og et annet tilbud er at elever som står i fare for å karakter 1 (ikke bestått) i tysk 2, kan følge undervisningen på tysk 1-nivå for å klare å bestå faget. Mer individuelle tiltak kan også settes i gang, både psykologisk pedagogisk veiledningstjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT) har samtaler med enkeltelever i noen tilfeller, og miljøarbeider kan følge opp enkeltelever. Skolen tilbyr også lokale individuelle tilpasninger i fagene, som for eksempel i idrettsfag kan enkelte elever reise tidlig fra skolen for å rekke fotballtrening i en annen by.

Avdelingsleder på Drømmen forteller at ledergruppen prøvde ut en ny rutine med oppfølgingsskjemaer fordi skolen ikke lenger har tilgang til Engage. Lærerne skulle fylle ut skjemaene ukentlig og etter hver hvert uttrykte lærerne misnøye med rutinen. På bakgrunn av motstanden fra lærerne, gikk skoleledelsen bort fra denne rutinen og ansvar ble lagt tilbake til avdelingsleder.

Skolen har over tid jobbet med å få en kultur for å jobbe sammen mot felles mål. Rektor forteller at gjennom det arbeidet er lærerne blitt mer bevisste på sitt ansvar i frafallsarbeidet. Avdelingsleder forteller at «det har blitt en kultur for å lirke og utsette, diskutere og veilede, så nå er det akseptert» (Avdelingsleder, Drømmen videregående skole, 2021). Med dette forteller hun om prosessen fra å være en skole i krise på grunn av dårlige resultater, til en skole som skreddersyr opplegg omkring den enkelte elev og jobber tett på elevene. Skolens ansatte virker nå å være mer dedikerte i elevoppfølgingen enn tidligere.

### 5.2.2 Ledelsesstrategier i frafallsarbeidet

Vi ser av organiseringen at arbeidet etter IKO-modellen er kjernen i frafallsarbeidet på Drømmen videregående skole, med prosessdokumenter gjennom årshjul og planer. Skolens ledelse har valgt å involvere lærerne tett i frafallsarbeidet omkring midtveisvurdering og terminoppgjør. Rektor så det som sentralt å prioritere ledelse da han ble ansatt på Drømmen. Derfor har han gjort endringer i ledergruppen, og har gitt større lederressurs til avdelingslederne, og en av dem fikk ansvaret med å lede frafallsarbeidet. Lærerne på Drømmen har vært direkte involverte i å drøfte skolens kultur, gjennom arbeid med skolens visjon. Rektor påpeker at det er viktig at alle skolens ansatte er kjent med sitt ansvarsområde innenfor frafallsarbeidet.

«Det handler om en kultur for å bry seg om elevene, melde raskt ifra om bekymringer, og å følge opp elevene tett gjennom skoleåret» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Avdelingsleder uttrykker det slik: «Den viktigste jobben lærerne gjør, skjer i klasserommet» (Avdelingsleder, Drømmen videregående skole, 2021). Hun mener at om elevene føler seg velkomne, er sjansen stor for at de trives og vil klare å fullføre og bestå videregående skole. Avdelingsleder uttrykker at det vært et større fokus på å arbeide for å forhindre frafall på Drømmen de siste årene.

Rektor ønsker at skolens ansatte skal jobbe mot samme mål og visjon, gjennom å skape en kultur for samarbeid omkring eleven. Rektor forteller videre at det har vært jobbet med skolekultur også før han tok over. Han beskriver det slik: «For meg har det vært viktig å ha en god samarbeidskultur på skolen, tett samarbeid med tillitsvalgt, samarbeid med fagansvarlige,

ha en åpen dør» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Han forteller videre: «Man må prøve å unngå satellitter, og innenfor frafallsarbeidet har vi noen milepæler» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Her peker han på hvordan skolen jobber med “O” for oppfølging i IKO-arbeidet. Han følger opp lærernes arbeid gjennom en rekke sjekkpunkter, hvori rektor og ledergruppen får innsyn i hvordan elevene ligger an faglig og med hensyn til fravær. Disse sjekkpunktene er klassemøter, midtveisvurdering i termin 1, halvårsvurdering, midtveisvurdering i termin 2, halvårsvurdering/standpunktsetting i termin 2. I midtveisvurderingsmøtene fokuseres det på å identifisere de som står i fare for å ikke bestå. Ledergruppen får oversikt over elever som ser ut få karakteren IV, 1 eller 2. Her beskriver rektor en prosess: «Vi får tallene inn, vi ser på det sammen i ledergruppen, i IKO-teamet, og i faggruppene. Det er også en dialog med enkeltlærere» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Etter dette tar de igjen en ny diskusjon i ledergruppa, og bestemmer tiltak på ledernivå. En annet grep rektor gjennomførte for å følge opp ansvarsløyfene innenfor frafallsarbeidet, er innføring av månedlige oppfølgingsamtaler med avdelingslederne. Han ønsker å være orientert om deres arbeidshverdag, og hva som foregår i elevmiljøet på den enkelte avdeling. På den måten kan han oppmuntre avdelingslederne til å sette inn tiltak rundt enkeltelever eller klasser som strever faglig eller har høyt fravær.

Rektor ønsker å sette lærerne i fokus når han utøver ledelse. Han sier: «Det handler også om at kontaktlæreren får ressurser nok, [...]at man som leder viser hvor viktig kontaktlærer er, og prioriterer dette også [...] I den ressurstildelingen ligger det også en forventning om tettere oppfølging» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). I de store klassene har de satt inn dobbel kontaktlærerressurs, slik at ingen kontaktlærer har flere enn 15 elever, og dette opplever rektor på Drømmen som virkningsfullt i frafallsarbeidet. Generelt i intervjuet understreker han lærerens betydning for at den enkelte elev skal lykkes i skolen:

Når kontaktlæreren har samtale med eleven, så handler det også om noe du må gjøre i mitt fag, det blir ikke bare en person som sier noe om hvordan du har det. Det er viktig at du møter til timen, en time som helsesykepleier aldri ser. (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021)

Igjen forklarer han hvorfor pedagogisk personale er de viktigste fagpersonene for elever i frafallsarbeidet. En helsesykepleier for eksempel, har ikke faglig oppfølging av eleven, og

dermed ikke den tilknytningen til eleven slik kontaktlæreren har. Rektor mener at de på Drømmen jobber tett opptil det ideelle arbeidet rundt frafallselever:

Det høres kanskje pretensiøst ut, men det å få hver enkelt som jobber på en skole til å anerkjenne gleden ved å lykkes med de elevene du har der, og ha en holdning som tilsier at det faktisk skjer, og at man er sammen om jobben rundt elevene. (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021)

Som en lederstrategi valgte ledergruppen å iverksette IKO-arbeidet i pedagogiske plenumsmøter. Et slikt grep omhandler felles læring og kompetanseutvikling av hele det pedagogiske personalet. I plenumsmøtene viste noen av skolens lærere eksempler på hvordan de har gått fram i vanskelige saker der frafall hadde vært en risiko. Det å trekke fram gode eksempler fra egen arbeidsplass, kan være et godt grep for forankring av strategien i kollegiet (best practice).

### 5.2.3 Arbeid med miljø som strategi

Et godt skolemiljø er av betydning for alle elever, og retten til et trygt og godt skolemiljø er hjemlet i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §9a-2). På Drømmen videregående skole har de jobbet bevisst og over tid med å skape et godt skolemiljø. Drømmen har flere miljøarbeidere. Den ene miljøarbeideren har individuell oppfølging med enkeltelever som trenger hjelp med struktur og rammer. Dette er et ressurskrevende tiltak, og avdelingsleder forteller at det ikke er et vanlig tiltak. Det er noen få av skolens elever som får slik tett oppfølging av miljøarbeider våren 2021. Rektor beskriver miljøarbeidernes rolle som ganske fri, med et handlingsrom for å iverksette andre tiltak enn lærerne. Han sier:

Vi har flere miljøarbeidere, og det kan være enkeltelever som følges opp. Det kan være elever som har utfordringer, og disse avtaler møter med miljøarbeiderne. Hvis noen liker godt å trene, møter de miljøarbeideren i styrkerommet hver morgen, den type tiltak. (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021)



Når miljøarbeiderne ikke jobber med enkeltelever, er de ute blant elevene i skolemiljøet. Avdelingsleder viser til mangfoldet på skolen som avgjørende for at enkeltelever fullfører «Jeg tror at det at det med mangfold er noe av nøkkelen. Det gjør at det alltid er mulighet til å finne en plass for alle elever» (Avdelingsleder ved Drømmen videregående skole, 2021). Her viser hun til at når elevene er forskjellige, er det lettere for alle å bli inkludert, mangfoldet blir en ressurs på skolen. På Drømmen har de forsøkt å skape samhold på tvers av elevene, gjennom å blande dem innenfor fag. Det er ikke vanntette skott mellom elevene på de ulike utdanningsprogrammene. Elevene fra disse studieretningene blandes i fremmedspråk og i programfag. Avdelingsleder kan imidlertid ikke se at Drømmen gjør så mye annet enn på den forrige videregående skolen hun jobbet ved, men forklarer det med at elevgrunnet er annerledes, at mangfoldet er større. Rektor sier om skolemiljøet: «Ja, det er veldig viktig at elevene har lyst til å komme på skolen, det er jo det som er grunnlaget for at de skal kunne lære fag» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Han beskriver flere strategier i dette arbeidet, som oppstartsdager i begynnelsen av skoleåret. Disse er preget av aktiviteter som bidrar til å riste elever sammen i nye sosiale grupper. Drømmen videregående skole arrangerer også aktivitetsdager for alle elever i løpet av året. Rektor på Drømmen mener at disse tiltakene ikke er unike, men at det er viktig å anerkjenne viktigheten av slike alternative aktiviteter på skolen, nettopp fordi de har en positiv innvirkning på skolemiljøet.

#### 5.2.4 Strategier i pandemien

I løpet av mars 2020 ble store deler av verden og Norge rammet av en pandemi med Covid -19. Myndighetene i Norge innførte strenge restriksjoner i samfunnet og ikke minst i skolen. Pandemien har påvirket antall elever som står i fare for å falle fra, og hvordan arbeidet for å forhindre frafall skal utføres. Skoleåret 2019/2020 hadde Drømmen en høy fullført og bestått-andel. Det kan synes som at det har vært en krevende tid i skolen i denne perioden. I tillegg ble det innført et midlertidig unntak fra fraværsreglene i Opplæringslova på grunn av smittehensyn. Konsekvensen ble at elevene selv kunne melde inn fravær, enten på egen hånd eller med en bekreftelse fra foresatt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fraværet ble registrert som R-fravær, og registreringen gjør at elevens fravær ikke vises som udokumentert fravær i statistikken og ikke heller på vitnemålet.<sup>3</sup> Helseyskepleieren ble benyttet til smitteoppsporing og vaksinerings,

<sup>3</sup> R-fravær: For fravær av helsegrunner fra og med 4. mars 2020 til og med 12. mars 2020 gjelder ikke kravet til å dokumentere fraværet etter reglene om fraværgrensen i forskrift til opplæringslova § 3-9 og reglene om føring av fravær på vitnemål og kompetansebevis i § 3-38 fjerde og femte ledd og § 3-45 femte og sjette ledd. Eleven må likevel ved fravær av helsegrunner legge fram bekreftelse fra en forelder. Myndige elever kan legge fram egenmelding.

selv om det i pandemien har vært flere elever med behov for ekstra tilrettelegging. Drømmen videregående skole har i lange perioder driftet på rødt nivå, og det har fått store konsekvenser for mange elever.

Avdelingsleder viser til eksempler som våren 2020, da skolen kun hadde digital undervisning. Skolens ansatte ringte da opp elever som ikke hadde koblet seg opp på undervisningen på Teams. Skolen har valgt å tilpasse IKO-arbeidet pandemien. Normalt sett jobber kollegiet med IKO på fellesmøtene, faggrupper og i klasseteam. I forbindelse med pandemien har skolen hatt ytterligere fokus på frafallsarbeidet. De har hatt klasseteammøter annenhver uke i fellestiden, og i alle klasser, fordi det rådet usikkerhet omkring hvor mange elever som ville klare å fullføre og bestå da skolen driftet på rødt nivå i lange perioder. I tillegg møttes rådgiver og avdelingsleder for elevtjenesten hver mandag morgen og gjennomgikk fraværslister. Rektor forklarer at dette er et pandemitiltak, for å ha enda bedre oversikt i en uoversiktlig situasjon. Rektor forteller: "I koronatiden foretok vi et valg og kjørte klasseteam i alle klasser hver annen uke. Vi gjorde dette framfor annet fagutviklingsarbeid, fordi det var så viktig å jobbe tett rundt elevene på den måten i en uoversiktlig periode" (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). En lederstrategi var å utsette utviklingsprosjektet om kollegaveiledning for å få mer tid til frafallsarbeid.

#### 5.2.5 Ulike syn på ressurstildelingen

I frafallsarbeidet i videregående skole krever det at skolene har tilgang til ulike ressurser som økonomi, tid og kompetanse. Ressursene har betydning for hva skolene kan sette i gang av oppfølging og tiltak. Avdelingsleder på Drømmen videregående skole ønsker seg flere lærere og flere muligheter for å sette inn støttetiltak. Hun sier at «Vi opplever at vi mangler verktøy av og til» (Avdelingsleder, Drømmen videregående skole 2021). Rektor derimot, anser at de har en jevnt god økonomi til å gjøre de tiltakene de ønsker å tilby: «Vi har prioritert noen fag når vi planlegger fag/timefordelingen på våren, også i budsjettarbeidene, da har vi prioritert en ekstra gruppe i matte, det vet vi at alltid kommer, dessuten legger vi inn en ekstra ressurs på fremmedspråk» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Han uttrykker videre at «Den viktigste faktoren, [...] er lærerne og kontaktlærerne» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021). Videre forteller han: «Vi bruker en del ekstra ressurser på dobbel kontaktlærerfunksjon på Vg1-nivået og Vg2-nivået, slik har ingen kontaktlærere flere enn 15 elever, bortsett fra i

noen Vg3-klasser. I det ligger det også en forventning om tettere oppfølging» (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021).

I forskningsintervjuet med avdelingslederen på Drømmen videregående skole er hun klar på hvor viktig den tette oppfølgingen fra lærerne, faglærere og kontaktlærer er. Hun sier blant annet at:

Lærerne har et veldig eierforhold til elever som ikke møter opp på skolen [...] til å få disse elevene til å jobbe på alle mulige måter, [...] og det er faglærers og kontaktlærers engasjement i enkeltelever som jeg tror er det viktigste i frafallsarbeidet. Derfor er det ikke alltid å bare så enkelt å få inn andre personer. (Avdelingsleder, Drømmen videregående skole, 2021)

#### 5.2.6 Oppfølging og forventninger fra fylket

Det er flere arenaer for oppfølging fra fylket når det gjelder frafallsarbeid. Fylket har delt inn rektorkollegiet i tråd med de fire områdene i Viken. Rektorene møter de andre rektorene i sitt område, og det har vært gjennomført to slike gruppemøter (vinter 2021), siden fylkessammenslåing 1. januar 2020. Til det første møtet forberedte rektorene en gjennomgang av karakterutvikling og fullført og bestått. I tillegg var det en erfaringsutveksling om hvordan de ulike skolene arbeider med frafallsoppfølging. Erfaringsdeling i rektorkollegiet kommenteres av rektor ved Drømmen videregående skole slik: "Det er viktig å høre hvordan hver skole jobber [...] også er det viktig å være åpen for mange ideer fra andre" (Rektor ved Drømmen videregående skole, 2021). I forbindelse med sammenslåingen har Drømmen fått tildelt en ny områdedirektør, som rektor har rukket å bli noe kjent med. Rektor skal ha sin første medarbeidersamtale etter fylkessammenslåingen i løpet av 2021.

Tidligere har årlige lederdialoger vært en arena for oppfølging fra fylket og de har vært gjennomført hvert år på de ulike skolene. Nye strukturer skal komme på plass etter fylkessammenslåingen, og det er tidkrevende. Nå, over ett år etter sammenslåingen (per medio mars 2021) er lederdialoger ikke gjennomført ved skolene. Et nytt politisk styre leder fylkeskommunen, og politikerne ønsker nå å være tettere på de videregående skolene, blant annet gjennom å besøke alle skolene våren/høsten 2021. I tidligere lederdialoger har skolens resultater for fullført og bestått vært en viktig del av agendaen. Rektor forteller at:

Nå er jo nye Viken fylkeskommune bare drøyt et år gammelt, men i gamle Akershus fylkeskommune var det veldig tydelig, at det var målet med at flest mulig elever fullførte og besto som vi måtte sette søkelys på, [...] i Viken er det kanskje ikke like uttalt. (Rektor, Drømmen videregående skole, 2021)

Rektor antar at forventningene til skolene er de samme når det gjelder fullført og bestått, men så vidt tidlig etter fylkessammenslåingen opplever ikke han at det er like uttalt som det var i Akershus. Man kan anta at fylket må overveie en tilpasning av de resultatmålene for gjennomføring og bestått, med bakgrunn i at ulike deler i det nye storfylket Viken har hatt helt andre resultater over tid enn Akershus.

### 5.3 Innlandet fylkeskommune

Innlandet Fylkeskommune ble opprettet 1. januar 2020. Fylket bestod tidligere av Oppland og Hedmark fylker. I norrøn tid ble områdene kalt "Uppland", og en kan derfor si at de to fylkene ble gjenforent i 2020. Før sammenslåingen var de to fylkene tilnærmet like store i innbyggertall og det bor 370.000 mennesker i fylket. Innvandringen er de seneste årene vært en stor bidragsyter til befolkningsveksten i Innlandet (Innlandet fylkeskommune, 2019). Den voksne befolkningen i Innlandet har et lavere utdanningsnivå enn den i Viken, og i løpet av de siste 30 årene har tallet på innbyggere med høyere utdanning i Innlandet økt med 10% (Innlandet fylkeskommune, 2020). Det viser at utdanningsnivået i Innlandet øker, dog i et forsiktig tempo. Næringslivet karakteriseres av primærnæringer, industri og endel reiseliv/turisme, og de fleste yrkesaktive er ansatt i offentlig sektor (Innlandet fylkeskommune, 2019).

Innlandet er et stort fylke, større enn Danmark i utstrekning. Her finnes landets høyeste fjell, den lengste elven og den største innsjøen. Natur og friluftsliv er sentralt i fylket, som rommer 11 nasjonalparker. Bebyggelsen er preget av spredt bebyggelse, men Innlandet har også 12 byer. I og med at innbyggerne er spredt utover et stort areal, er infrastruktur viktig når det gjelder plasseringen av de videregående skolene og herunder utdanningstilbudet (Innlandet fylkeskommune, 2019). Elever må i mange tilfeller belage seg på lange transportetapper til og fra skole, og en del elever velger å flytte på hybel for å gå på videregående skole.

Både gamle Hedmark fylkeskommune og Oppland fylkeskommune har i en årrekke hatt fokus på andelen fullført og bestått i videregående opplæring, med et uttalt mål om forbedring. Skoleåret 19/20 hadde Innlandet fylkeskommunes elever en fullført og bestått-andel på over 90

prosent. Resultatene er høyere enn i Viken og resten av landet (Innlandet fylkeskommune, 2020, s. 5).

### 5.3.1 Fylkessammenslåing og konsekvenser for videregående opplæring

De videregående skolene i Norge driftes av fylkeskommunene, og politisk er det Arbeiderpartiet og Senterpartiet som styrer Innlandet. I forbindelse med fylkessammenslåingen i 2020 har det naturlig nok blitt endringer i organiseringen av fylkesadministrasjonen. Tidligere fylkessjef for utdanning i Hedmark er nå leder for kompetanse og tannhelse, de videregående skolene i gamle Hedmark har dermed beholdt den samme lederen som tidligere. Innlandet har etter fylkessammenslåingen 23 videregående skoler. De to fylkene Oppland og Hedmark har hatt ulik organisering, også innenfor skolesektoren. Dermed er det flere omorganiseringsprosesser i gang, slik som prosessen omkring PPT, som vi kommer inn på senere. Det viser seg også at fylkessammenslåing er en kostnadskrevende affære, både økonomisk og ressursmessig. Mange ansatte i fylkesadministrasjonen har fått nye oppgaver, eller arbeidsplassene deres er fysisk flyttet. Enkelte nøkkelmedarbeidere kan trolig ikke flytte med, grunnet de store geografiske avstandene i fylket, og forsvinner fra sine stillinger. En fare i en slik prosess er å miste viktig kompetanse, samt at det tærer på de som blir igjen, når kompetanse forsvinner. Det vil ta tid før de nye strukturene setter seg, og at nødvendig kunnskap og erfaringer opparbeides. Det er derfor å anta at kompetansemangel kan være en fare i flere år framover.

To kommuner som tidligere lå under Oppland fylke, er nå skilt ut og lagt inn under Viken fylkeskommune. En økonomisk konsekvens er at Innlandet får en lavere skatteinntekt når folketallet synker. Samtidig skal Innlandet fremdeles tilby videregående opplæring for ungdommer i den delen av fylket (Hadeland-området). Til sammen vil dette medføre økonomiske negative konsekvenser for fylkeskommunen i sin helhet. De videregående skolene er per 2020 informert om at de allerede kommende skoleår må spare i forhold til dagens budsjetter. I Innlandet videreføres ordningen med nærskoleprinsippet. Noen skolegrenser vil dog justeres, slik at elever sikres plass dit det er mest hensiktsmessig å reise.

### 5.3.2 Organisering av støttetjenestene pedagogisk-psykologisk veiledningstjeneste og oppfølgingstjenesten

Hedmark fylkeskommune har fram til fylkessammenslåingen kjøpt PP-tjenester av kommunene, og kommunale PP-rådgivere har hatt ansvar i den videregående skolen. Det har vært en gjennomgående tjeneste, som i noen tilfeller har fulgt barnet fra barnehagen ut videregående skole. Dette er framholdt som en stor fordel med ordningen. Det har imidlertid vokst fram et ønske fra skolene om en PP-tjeneste med spesifikk kompetanse på ungdom og videregående skole, og en tjeneste med et bredere fagmiljø. I tidligere Oppland har man hatt en egen PP-tjeneste for videregående opplæring. Våren 2021 var det dermed klart for en politisk avklaring angående omorganisering av tjenesten. Fylkestinget i Innlandet valgte en fylkeskommunal sentermodell, som vil samle tjenesten i fylket under ett tak. Forventningene til ny organisering av PP-tjeneste uttrykkes slik:

En viktig del av å skape en enhetlig tjeneste blir å bygge et solid og godt profesjonsfelleskap. PP-tjenesten organiseres slik at det er mulig å skape et robust fagmiljø med gode muligheter for å opptre som en samhandlende faginstans ut mot skolene. (Innlandet fylkeskommune, 2021)

#### 5.4 Toppen videregående skole

De videregående skolene i Innlandet varierer mye, i størrelse og i tilbudet av utdanningsprogrammer. Toppen videregående skole har over tusen elever fordelt på både yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer, Toppen videregående skole ligger i en mellomstor by i fylket, og elever fra omkringliggende kommuner reiser hit for å gå på skole. Noen kjører buss i flere timer hver vei, mens over 100 elever bor så langt unna at de flytter på hybel for å gå på ønsket utdanningsprogram. Skolen har flotte fysiske lokaler, og kan tilby moderne verksteder og andre fasiliteter.

På Toppen videregående er det nær 200 ansatte, og rektor er øverste ansvarlige for skolen, og dermed også ansvarlig for frafallsarbeidet på Toppen. Skolen er organisert i avdelinger etter utdanningsprogrammer, og avdelingsledere i tillegg til rektor og assisterende rektor inngår i ledergruppen på skolen. Avdelingsledere og assisterende rektor er direkte underlagt rektor. Skolen har flere miljøarbeidere og skoleassistenter, men også spesialpedagogisk koordinator og yrkesfaglig koordinator. Helsepsykiatere og skolelege utgjør skolehelsetjenesten, og er ansatte i kommunen. Minoritetsrådgiver har ansvar for alle fylkets skoler, og er til stede noen ganger i måneden. Minoritetsrådgiveren er ansatt ved IMDI (Integrerings- og

mangfoldsdirektoratet), og har en viktig funksjon, da det er mange enslige asylsøkere og flyktninger på Toppen videregående skole. OT-tjenesten representeres av en rådgiver som fordeler tiden sin på et stort område, men som har tilhold på skolen noen dager i uka.

Kommunen hvor Toppen videregående skole ligger, er i en krevende økonomisk situasjon, og noe av det forebyggende tilbudet til barn og unge har opphørt, deriblant utekontaktene. Toppen har samarbeid med NAV i enkeltsaker, og kommunen har ungdomsveiledere på NAV, som skolen har kontakt med. Toppen har et tett samarbeid med flyktningetjenesten i kommunen, omkring den enkelte flyktning, men også på et mer overordnet plan, med etatsleder i visse fora. Skolen samarbeider også med frivillig sektor i distriktet, gjennom faste tiltak på skolen. Skolen har altså et utstrakt samarbeid med kommunen den ligger i. De samarbeider tett med det lokale idrettslaget, blant annet er trenere/spillere i klubben også lærere på skolen. Det eksisterer også et samarbeid med høyskole/universitet i fylket, og skolen tar hvert år imot mange studenter i deres praksisperioder. Toppen har videre et formalisert samarbeid med det private næringslivet i nærområdet, i forbindelse med elevers praksisplasser og lærlingeplasser. Her legges det ifølge rektor ned en stor jobb fra skolen sin side. Hun sier at:

Vi jobber mye rundt enkeltelever for å finne de riktige praksisplassene, det kan være vanskelig å finne praksisplasser til alle [...], men vi får jo stort sett de elevene vi vil ha ut i praksis, og vi er jo en av kommunens største arbeidsgivere, og dermed er det interessant for mange å ha kontakt med oss. (Rektor, Toppen videregående skole, 2021)

Toppen videregående skole er en stor arbeidsplass, hvor det er et høyt aktivitetsnivå, og hvor man finner en rekke interne og eksterne aktører til enhver tid.

#### 5.4.1 Organisering av frafallsarbeidet

I likhet med Drømmen videregående skole, arbeides det også etter IKO-modellen på Toppen. Vi har i teoretiskapittelet gjort rede for denne modellen som skal bidra til høyere andel av fullført og bestått i videregående skole gjennom identifisering, kartlegging og oppfølging. Conexus Engage har, som tidligere nevnt, en viktig støttefunksjon i skolens IKO-arbeid. Videre er Engage et viktig verktøy for fylkesadministrasjonen, som via programmet enkelt får oversikt over elevers karakterutvikling, fraværsutvikling og til en viss grad tiltak, på den enkelte skole i fylket. Engage er også et viktig verktøy for ledergruppen på skolen, og det foreligger mange

muligheter for oppfølging av elever i bekymringsmodulen i Engage, som Toppen ikke benytter seg av. Det er krevende å motivere lærere til videre eller utvidet bruk av programmet, når det ikke kommuniserer med det nye skoleadministrative programmet Visma In School. Dette er tidligere beskrevet under Viken fylkeskommune i kapittel 5.1.1. Innlandet fylkeskommune har så langt ikke besluttet om det skal satses videre på Engage, idet man ikke har løsninger for kommunikasjon mellom Engage og Visma In School. Ledergruppen på Toppen videregående skole er kjent med at Engage ikke lenger benyttes i storfylket Viken. Avdelingsleder ser derfor for seg at usikkerheten rundt statusen til Engage kan føre til lavere motivasjon hos lærerne å videreutvikle bruken av programmet. Planen for IKO-arbeidet ved Toppen skal revideres høsten 2021, fordi skolens IKO-plan har vært et sovende dokument som ikke alle på skolen kjenner til.

Etter inntak til videregående skole identifiseres elever som «IKO-elever» etter gjeldende standarder. Som tidligere beskrevet er dette for eksempel elever med lavt karaktersnitt, høyt fravær, og/eller manglende karakterer fra ungdomsskolen, og informasjonen hentes i Engage. Det foretas deretter en kartlegging i løpet av de første skoleukene på høsten. På våren og i løpet av sommeren mottar skolen rapporter og overgangsinformasjon fra ungdomsskolene, helsetjenestene og PPT/OT, om kommende elever. Informasjonen samles og gir grunnlag for utformingen av klassesammensetningen, fordelingen av kontaktlærere, miljøarbeidere og elevassistenter, hvilke elever som får tilbud om små grupper i enkelte fag og så videre.

Videre i IKO-arbeidet er midtveisvurderinger og terminslutt viktige stoppunkter. Omkring disse stoppunktene er det møter med kontaktlærere, faglærere, og rådgivere, som ledes av avdelingsledere. Møtereferater skrives etter en egen mal, og lagres. Det forventes at avdelingslederne har god oversikt over elever på egne avdelinger, og at de initierer tiltak rundt elever. Disse strukturene medfører at avdelingsleder er tett på elevene. Rektor sier: «De aller fleste avdelingsledere kan nok navnet på de fleste elevene de har ansvar for, i alle fall veldig mange [...]vi har ledere som er veldig tett på, og vi har veldig gode rutiner for elevoppfølging» (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). Etter midtveisvurdering 2 på våren, er det vanlig at rektor og ledergruppen drøfter tiltak til elever som ligger an til å ikke bestå ett eller flere fag. Her er det ulike tiltak som vurderes opp mot den enkelte elevs behov, og kan dermed være veldig ulike, fra strukturering av skolearbeid til motivasjonssamtaler med NAV. Parallelt med møtene som beskrevet her, har kontaktlærere elevsamtaler og utviklingssamtaler med elever og foresatte.



Avdelingsleder forteller videre om en rutine i frafallsarbeidet som ble forkastet etter en tid, fordi lærerne uttrykte at rutinen var for tidkrevende. Alle aktørene hadde møteplikt når frafallsutsatte elever skulle drøftes. Lærerne mente dette tok tid bort fra viktig elevrettet arbeid, og etter en evaluering i ledergruppen, ble rutinen endret til at elevtjenesten tok ansvar for drøftingsmøtene.

Elevtjenesteteamet ved Toppen er en gruppe interne aktører med mye kompetanse og erfaring med frafallsarbeid, som støtter ledergruppen i arbeidet. Elevtjenesten består av flere rådgivere (både karriereveiledere og sosialpedagogiske rådgivere), spesialpedagogisk koordinator, samt skolens yrkesfagskoordinator. Elevtjenesten har faste, ukentlige møter som avdelingsleder er møteleder for. Hver annen uke deltar helsesykepleierne i skolehelsetjenesten i disse møtene, og OT-rådgiveren trekkes inn i møtene noen ganger per halvår. Avdelingsledere kan melde saker inn til elevtjenesten når de har saker som bør drøftes av flere. Skolen har stor nytte av yrkesfagskoordinatoren i formidlingen av elever i overgangen mellom skole og læretid. I tillegg har yrkesfagskoordinatoren ansvaret for Alternativ vg3 i skole og organisering, når for eksempel umotiverte elever trenger mer yrkespraksis enn faget YFF (yrkesfaglig fordypning) kan gi.

Skolen driver altså et utstrakt samarbeid med andre eksterne aktører i frafallsarbeidet. Avdelingslederne samarbeider med politiets forebyggende avdeling i jevnlige møter, hvor det utveksles erfaringer med ungdomsgruppa. I forkant av skolestart skoleåret 20/21 hadde avdelingsleder mange møter med politiet, men også med kommunale etater som barnevern og helsestasjonstjenesten. Man sto da ovenfor en situasjon hvor mange ungdommer, som alle var kjente for politi og barnevern, søkte seg til samme utdanningsprogram og nivå på Toppen, fordi ungdommene ville "holde sammen". For at skolen skulle makte å møte denne utfordringen, var det hensiktsmessig å ha et tett samarbeid med politi og andre kommunale etater. Skolens miljøarbeidere deltok også i disse møtene. Etter møtene, ble det laget planer for skolens arbeid; elevene ble fordelt på ulike klasser, og man trakk inn en bibliotekar som elevassistent i halv stilling for å demme opp for mulig uro i dette elevmiljøet. Bibliotekaren var ansett som spesielt godt egnet for oppdraget, og var allerede tilgjengelig i skolen. Toppen har videre en avtale med forebyggende enhet i politiet om at politiet kommer med narkotikahund for å undersøke skolens lokaler et par ganger i løpet av skoleåret.

Skolehelsetjenesten er også en viktig aktør i frafallsarbeidet på Toppen videregående skole, og består av både helsesykepleiere og skolelege. Videre har skolehelsetjenesten tett kontakt med kommunens psykolog. Det medfører at elever kan få en rask vurdering av psykolog uten å måtte vente i kø på BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) eller DPS (distriktpsikiatrisk senter). Avdelingsleder forteller at det tidligere var et samarbeid med SLT-teamet i kommunen (samordning av lokale rus og kriminalitetsforebyggende tiltak), men at dette nå ligger på is etter en periode med økonomiske utfordringer i kommunen. I denne perioden har blant annet kommunens utekontakter blitt fjernet, det har også hybelprosjektet, et samarbeidsprosjekt mellom kommunen og skolen. Barnevernet i de kommunene elevene opprinnelig er fra, har tett samarbeid med skolen. Skolen har også en del elever som bor på barnevernsinstitusjoner i området, disse er det et nært og godt samarbeid med.

NAV er en ekstern aktør som er ønsket inn i skolen på permanent basis, fordi NAV i mange tilfeller kan være med på å motivere frafallsutsatte elever til å bli i skolen. Avdelingsleder på Toppen sier noe om det: «Vi har også i dag et samarbeid med NAV, men vi har ikke fått dem hit til skolen, de sitter på NAV-kontoret. Vi har ønsket å få dem hit en dag i uka» (Avdelingsleder, Toppen videregående skole, 2021).

Som nevnt i teorikapittelet har tidligere Hedmark fylke over tid satset på profesjonelle læringsfellesskap. Skolen har i den forbindelse mange og godt etablerte fagteam som ledes av avdelingslederne, og møter i fagteamene holdes hver 14 dag. I disse fagfellesskapene, kan enkeltelever eller grupper av elever kan drøftes, i tillegg til at fagteamene arbeider med utviklingsarbeid som for eksempel dybdelæring eller vurderingspraksis.

Skolen bruker store økonomiske ressurser for å tilby 15-elevers grupper til elever på yrkesfag, i tillegg til å timeplanlegge små fagstøttegrupper i fag hvor flere elever vanligvis ikke består (som matematikk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer). Dette er tiltak som er økonomisk krevende, men som er med på å forhindre frafall hos en del elever.

Rektor sier dette om Engage: "Innlandet fylkeskommune forventer at vi bruker Engage [...] det viktigste er at vi har oversikt over 1'ere, 2' ere og IV"<sup>4</sup> (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). Hun viser videre til en hendelse fra mai 2020, hvor det ble avdekket alvorlig sikkerhetsbrist i programmet, hvor pedagogisk ansatte kunne bli ofre for ID-tyveri. (Aftenposten, 15. mai 2020). Rektor anser at denne hendelsen har gjort sitt til at det eksisterer en viss skepsis til Engage blant de pedagogisk ansatte på skolen. På Toppen videregående skole har de valgt å ikke utnytte alle muligheter og moduler som ligger i Engage. Det er kun karakterene 1, 2 og IV som registreres, i tillegg til at opplysningene fra grunnskolen brukes aktivt før skolestart. De har ikke tatt i bruk den nye funksjonen som ligger i Engage for melding av bekymring rundt elever, og det er avgjort etter drøftinger med tillitsvalgte, som mener at arbeid i Engage tar fokus bort fra elevene.

For skolemyndighetene på fylkesnivå, ligger det gode muligheter for kontroll og styring av IKO-arbeidet ved Toppen videregående skole gjennom at de jevnlig henter ut data fra Engage. Slike data er for eksempel hvor mange elever ved skolen som har høyt fravær, eller hvor mange elever som ikke består fag. Fylkets utdanningsavdeling er videre ansvarlige for nettverksarbeid om IKO i Innlandet. Det avholdes møter i disse forumene flere ganger per halvår, hvor nøkkelpersoner for IKO-arbeidet på de videregående skolene i fylket deltar.

Vi kan se at Toppen videregående skole legger til rette for, og har tett samarbeid med mange interne og eksterne aktører i frafallsarbeidet. Rektor anerkjenner at elever kan ha behov for hjelp som ikke skolens egne ansatte kan tilby. Hun foreller at skolens ansatte mangler kompetanse blant annet innenfor psykisk helse og minoriteter. Videre uttrykker både rektor og avdelingsleder et ønske om å få enda flere eksterne aktører inn i skolen.

#### 5.4.2 Resultatutvikling over tid

Gamle Hedmark fylke har i en årrekke hatt et stort søkelys på å øke andelen elever med fullført og bestått. Det har vært et uttalt mål om forbedring, og skoleåret 19/20 hadde Innlandet

---

<sup>4</sup> Ikke vurdert (IV) Dersom elev har fått **IV betyr** det at læreren ikke har hatt grunnlag for å vurdere eleven på grunn av stort fravær og/eller at eleven ikke har deltatt i tilstrekkelig antall vurderingssituasjoner. **IV betyr** i praksis at eleven ikke har gjennomført opplæring i faget

Karakter 1 betyr at faget ikke er bestått. Elev har fått undervisning i faget og har blitt vurdert ut fra kompetansemålene, men ikke vist tilstrekkelig måloppnåelse til å kunne bestå faget

fylkeskommunes elever en fullført-andel på 91. For Toppen videregående skole er tallene enda bedre. For yrkesfagelevne på Toppen, er fullført og bestått- andelen på 95 prosent. Skolens resultater på andelen fullført og bestått har hatt en økning på om lag 15 prosent siden skoleåret 2015/16 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I styrings -og utviklingsdialogen med skoleeier våren 2020 fikk ledergruppen ved Toppen gode tilbakemeldinger på resultatene for andelen fullført og bestått, samt for at skolen ved ledergruppen og lærere har god oversikt over elevene.

Rektor ved Toppen ønsker seg for framtiden interesse og blest omkring elever som ikke fullfører og består, men som på tross av dårlige forutsetninger likevel mestrer et fag eller to. Hun peker på at det gjøres et stort arbeid med nettopp den elevgruppa. Hun sier: «det gjøres en vanvittig stor jobb for å ha de elevene på skolen, og [...] måles dette om noen år, så tipper jeg at veldig mange av ungdommene er i et eller annet tilbud» (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). Med dette forstår vi at for den enkelte elev kan det være en stor seier å bestå et enkelt fag, og unngå frafall. Om det undersøkes senere, er rektors håp at mange av disse ungdommene har fått et godt liv. Rektor etterlyser i denne sammenhengen et videre fullføringsbegrep enn det som brukes i dag, der også disse elevene kan bli synlige i positive statistikker. Slik er det ikke i dag, hvor øyeblikksmålingen av andelen fullført og bestått er den gjeldende målingsenheten.

#### 5.4.3 Ledelsesstrategier i frafallsarbeidet

Skolen har over tid jobbet med å få en kultur for å jobbe sammen mot felles mål. Rektor forteller at gjennom det arbeidet er lærerne blitt mer bevisst på sitt ansvar i frafallsarbeidet. Det var tidligere en sterk tradisjon for at ansattgruppen sto mer i kontrast til skolens ledelse, og det var krevende å få positivt engasjement omkring utviklingsprosjekter. Et grep som rektor har tatt, er å være mye rundt på skolen for å skape relasjoner med alle ansatte, samt å involvere de ansatte i større grad. Et eksempel på involvering er i arbeidet med Fagfornyelsen, hvor lærerspesialistene har spilt en viktig rolle. Rektor forteller at arbeidet med skolekultur har vært vellykket, og at det i dag er en annen og mer positiv stemning på Toppen, som kommer elevene til gode. Rektor ønsker å være tett på sine om lag 200 ansatte i deres hverdag, og forklarer det på denne måten: «Om mine ansatte tenker jeg at jeg må kjenne dem og kunne navnene deres, for å kunne ta avgjørelser som betyr veldig mye for dem» (Rektor, Toppen videregående skole, 2021).

Et annet grep som rektor på Toppen har tatt, er at avdelingslederne har fått delegert ansvar for elevoppfølging på eget ansvarsområde og rektor deltar kun sporadisk i møter. Rektor sier: «Jeg er kun med på de sakene som er §9-saker, eller saker hvor det er noe ekstra eller politiet er inne». (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). Dette tyder på at rektor legger vekt på sitt ansvar for slike saker, og ønsker å ha god oversikt over saker som gjelder elever som ikke har det trygt og godt på skolen.

Samtidig har rektor på en bevisst måte ansvarliggjort avdelingslederne. Avdelingslederne har i stor grad ansvar for elevene på sine avdelinger. Rektor forteller videre om betydningen av tillit mellom lederne og lærerne, og mellom avdelingsledere og elevene. Toppen er en stor videregående skole, og det medfører også at det er en nødvendighet for rektor å distribuere ansvar, rektor forklarer det slik:

Jeg har prøvd å bygge opp og styrke mine ledere i den jobben de gjør, og har vært veldig tydelig på hva som er avdelingsleders ansvar og hva som ikke er det. De vet hva jeg kan være med på, og hva jeg ikke trenger å være med på. [...] Avdelingslederne kjenner elevene de har ansvar for, i alle fall veldig mange av dem. Det har noe med tillit å gjøre, man må bygge tillit til elevene gjennom å bli kjent med dem. (Rektor, Toppen videregående skole, 2021)

#### 5.4.4 Arbeid med miljø som strategi

Det er enighet blant rektor og avdelingsleder på Toppen om at skolemiljøet spiller en viktig rolle for at elevene skal fullføre og bestå videregående skole. Rektor viser til elevundersøkelsen når hun sier at elevene ved skolen trives og har det bra. I elevundersøkelsen får skolen en god score, og både Hedmark og Oppland ligger over gjennomsnitt på trivsel i elevundersøkelsen. På Toppen videregående skole er det mange skolemiljøtiltak. Skolekantinene serverer frokost i form av gratis havregrøt til alle elever hver dag. Miljøarbeiderne og elevrådet drifter fellesaktiviteter som sjakk og andre spill. Her kan elever møtes på tvers av trinn og utdanningsprogram. Skolen har fra høsten 2021 økt miljøarbeidertjenesten med en hel stilling. Skolen har en rekke elevassistenter som hjelper til med enkeltelever med behov eller grupper/klasser som har vedtak om mer voksentsyn eller støtte. Avdelingsleder viser i intervjuet til at skolen har jobbet mye med lokale tiltak rettet mot skolemiljøet over lengre tid. Et eksempel på det, har vært å bryte opp eksisterende sosiale elevgrupper for å skape nye sosiale

grupperinger. Toppen videregående skole er en MOT-skole<sup>5</sup>. Skolen har utdannet mange MOT-coacher, og disse har MOT-økter i alle klasser etter et bestemt oppsett. Toppen har også felles aktivitetsdager, som for eksempel volleyballturnering for hele skolen på våren. Oppstartsdagene i august er preget av ulike aktiviteter, som museumsbesøk og natursti, og dette er andre eksempler på hvordan skolen prøver å styrke skolemiljøet.

Mange elever på Toppen kommer fra små distriktsungdomsskoler, og kan fortelle om utfordringer i de sosiale miljøer der de kommer fra. Noen elever trives med små sosiale miljøer, men mange setter pris på et større og mer variert sosialt miljø på videregående. Toppen er en stor skole med mange elever, og det ser ut til at størrelsen gir gode muligheter for de fleste elevene til å finne noen som passer til dem selv. Andre lokale tiltak er et samarbeidstiltak hvor frivilligheten, elever og skolebiblioteket samarbeider om et tilbud til skolens elever etter skoletid, med både faglig og sosialt innhold. Innholdet i tilbudet skal være leksehjelp med fokus på språktrening, med matservering og ulike sosiale aktiviteter. Målet med tiltaket er å lage en felles arena for ungdom med både norsk og flerkulturell bakgrunn.

#### 5.4.5 Strategier i pandemien

I løpet av mars 2020 ble store deler av verden og Norge rammet av en pandemi med Covid -19. Myndighetene i Norge innførte strenge restriksjoner i samfunnet og ikke minst i skolen. Nedstenging av skoler fra 12 mars 2020 medførte nye utfordringer også for Toppen videregående skoles frafallsarbeid. På Toppen fikk spesialpedagogisk koordinator og yrkesfagskoordinator en sentral rolle. Sammen med rådgiverne og miljøarbeiderne hadde de en særlig oppgave med følge opp sårbare elever gjennom hyppige telefonsamtaler med elever og foresatte. I noen tilfeller satte de sammen digitale opplegg for elevene, for at elevene kunne få oppleve mestring, og klare å returnere til skolen når skolen åpnet igjen. Rektor tror at på grunn av den sterke innsatsen og engasjementet til de involverte i frafallsarbeidet, klarte man å holde frafallstallene lave også i dette skoleåret.

At eksterne aktører i løpet av pandemien har vært lite eller ikke til stede for elevene, har vært uheldig for elevene. Mange aktører, som BUP, PPT, politi og NAV satt på hjemmekontor i denne perioden. De forsvant fra skolene da skolene var på rødt og gult nivå. Skolehelsetjenesten ble i perioder omplassert til smitteoppsporing og testing, og senere vaksinerings.

---

<sup>5</sup> MOT er et program som sikter mot å forebygge mobbing, utenforskap og psykiske vansker gjennom å styrke ungdoms robusthet.

Avdelingslederen på Toppen er kritisk til at de viktige eksterne aktørene forsvant samtidig, og peker på at samtaler og oppfølging av psykisk syke og utsatte ungdommer bør tas ansikt til ansikt, og ikke digitalt eller over telefon.

Rektor på sin side, ser enkelte positive effekter med at elevene var delt inn i faste kohorter. Gjennom oppdeling i kohorter ble det enklere å holde oppsikt med elevene, når elevene ikke hadde anledning til å bevege seg fritt omkring i skolens lokaler, og man opplevde færre elevkonflikter i denne perioden. Alle elever var utelukkende med sin egen klasse, og hadde utvalgte tider/dager hvor de for eksempel kunne besøke kantine og skolebiblioteket. Samtidig ser rektor utfordringene ved stengt skole og digital undervisning, og ser at noen elever har håndtert dette dårlig.

#### 5.4.6 Ressurstildelingens betydning

Rektor ved Toppen uttaler at ressurstilgangen er varslet å bli lavere etter fylkessammenslåingen: «Det blir nok litt mindre penger nå som vi er i Innlandet» (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). Videre sier hun at «Det er en fordel med en skole med mye yrkesfag, så vi klarer oss bra» (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). I dette ligger det at elevplassene på yrkesfaglig utdanningsprogrammer er mer kostnadskreven, og at tildelingsrammen derfor er høyere for disse elevene. I 2017 var differansen mellom yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram på om lag 30.000 kroner per elev per år (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Rektor beskriver at planlagte tiltak som 15-elevs grupper (klasser) på yrkesfag, og støttegrupper i fag, er kostnadskreven tiltak. Rektor og avdelingsleder mener at det ikke er dårlig økonomi som gjør at skolen ikke alltid lykkes med frafallsarbeidet. Framover er det som tidligere nevnt, varslet en strammere økonomi fra fylket, og dermed blir det interessant å se om skolene kan opprettholde dagens andel med fullført og bestått samt øvrig drift, uten omlegginger. Som følge av rektors distribuering av ansvar til avdelingsledere, har avdelingslederne på Toppen også budsjettansvar. Om dette sier avdelingsleder at det har skjedd en bevisstgjøring de senere år: «Nå er vi mye mer bevisst på hva vi bruker pengene våre på og er nøye på det. Hver og en avdelingsleder får mer og mer ansvar» (Avdelingsleder, Toppen videregående skole, 2021).

Avdelingsleder peker på en annen utfordring, og etterlyser ressurser fra kommunene rundt skolen. Her viser avdelingsleder spesielt til arbeidet omkring psykisk syke og traumatiserte minoritetsungdommer, men også til forebyggende ungdomsarbeid generelt. Hun ønsker at kommunene skal bidra mer med handling og konkrete tiltak. Hun viser til samarbeid med kommunene som for eksempel SLT (samordning av lokale rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak). Hun sier: «SLT er jo systemarbeid, men vi ønsker oss også handling!» (Avdelingsleder, Toppen videregående skole, 2021). Som tidligere nevnt er noen kommunale tilbud til ungdom fjernet. Skolen deltar på mange møter med kommunen, men her uttrykker avdelingsleder at det kreves mer enn systemarbeid og overordnede strategiplaner, det behøves også handling. Avdelingsleder oppsummerer det slik: «Det vi gjør nå, når alle er så tett på, er viktig. At flere og flere er opptatte av elevene - men vi kunne trengt mer lege, traumehjelp, og minoritetsrådgivere» (Avdelingsleder, Toppen videregående skole, 2021). Rektor mener at det fremdeles finnes et forbedringspotensial i frafallsarbeidet som interne og eksterne aktører utfører. Hun viser til forslaget om en ny organisering av støttetjenesten PPT, og ser dette som en positiv utvikling som vil styrke skolens frafallsarbeid ytterligere.

#### 5.4.7 Økt søkelys på frafallsarbeid

Rektor på Toppen videregående skole mener at søkelyset på andelen fullført og bestått er større nå enn tidligere, men slik har det vært i flere år, siden før hun selv ble rektor. Rektor bekrefter at søkelys på fullført og bestått-andelen er viktig, men at også andelen elever som ikke faller fra på tross av store vansker, burde registreres og dokumenteres over tid. Rektor viser til at disse elevene gjerne klarer å fullføre videregående skole i en eller annen form, men at det tar lenger tid, og at resultatene ikke synes i statistikker over andelen fullført og bestått. Avdelingsleder opplever også et økende søkelys på andelen fullført og bestått. Hun er på sin side, bekymret for gruppen med umotiverte elever. I denne gruppen er frafallet er større, og hun forteller at det er vanskelig å treffe denne gruppen elever med virksomme tiltak.

#### 5.4.8 Oppfølging og forventninger fra utdanningsmyndigheter på fylkesnivå

Det er flere arenaer for oppfølging fra fylket når det gjelder frafallsarbeid. Styrings- og utviklingsdialog (SUD) gjennomføres to ganger årlig. Fylkesdirektøren besøker de videregående skolene i forbindelse med dialogmøtet. I møtet deltar rektor og ledergruppen, og skolens resultater for andelen fullført og bestått er kjernen i møtet. Skolens årsrapport



gjennomgås, og sammen ser man på måltall for fullført og bestått for kommende skoleår. Rektor på Toppen forteller at det er fra politikere og utdanningsmyndigheter på fylkesnivå at de største forventningene kommer, men mener at dette ikke er negativt:

Det er bra med søkelys på at vi skal lykkes. Om man tenker at det å få en enkelt ungdom til å lykkes, det har stor betydning, da er det er bra at det forventes av oss. [...] så er det er vel skoleeier som har mest søkelys på forventninger til andelen fullført og bestått. (Rektor, Toppen videregående skole, 2021)

Rektor på Toppen opplever at det er kort veg til fylkessjefen. Hun sier: “Vi rektorer har støttepersoner der som vi kan ringe til [...] som ringer oss opp igjen samme dag selv om de står midt oppe i fylkessammenslåing og kaos” (Rektor, Toppen videregående skole, 2021). Her viser rektor at hun opplever å få kontakt og støtte fra sine overordnede selv om de er særdeles travle. Det arbeides også med elevers gjennomføring og frafallsarbeid i rektorkollegiet. Rektorkollegiet er inndelt i ulike regioner etter fylkessammenslåingen, og rektor forteller at sammenslåingen har ført til at hun har fått et enda større rektorkollegium. IKO-arbeidet og frafallsarbeid er på agendaen i rektormøtene og det gjennomføres temasamlinger med erfaringsutvekslinger om blant annet fullført og bestått og organisering av IKO-arbeidet. Rektor sier at: «Det er et raust rektorkollegium, med mange flinke folk, og det foregår viktig erfaringsdeling der» (Rektor, Toppen videregående skole, 2021).

## 5.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi gjennom tette beskrivelser, vist hvordan de to videregående skolene organiserer frafallsarbeidet. Begge skolene har arbeidet med frafallsarbeid over tid. Vi har hatt søkelys på å vise den konteksten de to skolene opererer i, og hvordan rektorer og avdelingsledere leder frafallsarbeidet. Vi har også vist hvordan frafallsarbeidet på skolene rommer ulike strategier og omhandler mange aktører, både interne og eksterne. På samme tid som vi samlet inn data, foregikk det en fylkessammenslåing i både Viken og i Innlandet. Skolelederne forteller om forventninger til skolene om gode resultater for andelen fullført og bestått. Samtidig er frafallsarbeidet på de to skolene tett forbundet med ressurstilgangen, som for eksempel kompetanse og økonomi. Vi har vist gjennom eksempler fra skolene, hvordan tilgangen på ressurser kan tillate hensiktsmessige og lokalt tilpassede strategier i

frafallsarbeidet. Dessuten har vi vist hvordan pandemien i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 virket inn på frafallsarbeidet på de to videregående skolene vi har kalt Drømmen og Toppen.

I neste kapittel vil vi drøfte funn fra casebeskrivelsene i lys av teoretiske perspektiver.

## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil vi først diskutere de to skolenes organisering av frafallsarbeidet, sett i lys av ulike teoretiske perspektiver, herunder ny-institusjonell teori. De teoretiske perspektivene vi anvender, er beskrevet i kapittel 3, – om valg av teoretiske perspektiver. Vi tar utgangspunkt i funn fra intervjuene som beskrevet i kapittel 5. Videre i drøftingskapittelet diskuterer vi lederstrategier som praksis i frafallsarbeidet på skolene.

### 6.1 Organisering av frafallsarbeidet på de to videregående skolene

I offentlige organisasjoner som videregående skole, ligger det en utfordring i selve forventningen, - skolen skal både drives effektivt og økonomisk, samtidig som den skal ivareta viktige samfunnsoppgaver som å danne hele mennesket gjennom å ta hensyn til individuelle forutsetninger og behov, slik det beskrives i Opplæringsloven (Opplæringslova, 2009, § 1-1). Videregående opplæring skal i tillegg kvalifisere ungdommer for videre utdanning og arbeidsliv. De ulike målsetningene kan peke i hver sin retning, - og er vanskelig å få til å møtes, og det kan oppstå et spenningsforhold. Skolene vil ha behov for tydelige styringslinjer, men også rom for å skape gode lokale løsninger (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 58).

Frafallsarbeidet på de videregående skolene styres og preges av ytre og indre forhold. De ytre forholdene er nasjonale føringer som stortingsmeldinger, eller nasjonal styring i form av innføringen av fraværsgrensen i videregående skole. Regionale tiltak er for eksempel bruk av IKO- modellen og organisering av støttetjenestene. Med indre forhold menes i denne sammenhengen frafallsarbeidet som interne og eksterne aktører samarbeider om på skolene. Både indre og ytre forhold er med på å forme og utvikle dette arbeidet, der spesielt de interne aktørene må håndtere krav ovenfra og respondere på behov og utfordringer, ikke minst med tanke på elevene og skolens kontekst.

#### 6.1.1 Nasjonale føringer, institusjonaliserte strukturer og rutiner

Det har gjennom flere tiår blitt igangsatt nasjonale tiltak for å redusere frafallet fra videregående opplæring. Det er mange og komplekse årsaker til frafall fra videregående opplæring. Evalueringsrapporten etter Ny Giv overgangsprosjektet, (Helgøy & Homme, 2013) fant at det ikke hadde skjedd store endringer etter prosjektets avslutning. En av grunnene var at de

videregående skolene ikke opplevde identifiseringen av elevgruppen som relevant for videre frafallsarbeid.

I tråd med Røviks (2015, s. 37) tanker om reformideer, kan komplekse organisasjoner som skoler til og med kunne støte fra seg tiltak, om de kommer utenfra og gjennomføres raskt. Det vil typisk skje om endringene representerer noe som bryter for mye med allerede innarbeidede praksiser i skolen, eller de ikke oppleves som relevant.

I casestudiene ser vi i frafallsarbeidet behov for lokale tiltak eller tilpasninger for å løse spesifikke lokale utfordringer. Selv om IKO-modellen er utgangspunktet for organiseringen av frafallsarbeidet i begge skolene, ser vi av casestudiet at frafallsarbeidet er organisert forskjellig i de to skolene. Drømmen videregående skole har søkelys på å involvere og ansvarliggjøre alle pedagogisk ansatte i frafallsarbeidet. Det skjer gjennom institusjonelle strukturer og rutiner i frafallsarbeidet gjennom skoleåret. På Toppen videregående skole, som er mye større enn Drømmen, ser vi at frafallsarbeidet i stor grad involverer avdelingsleder, elevtjenestetteam og ledergruppen, og lærerne involveres gjennom fagteam. Ledergruppen og elevtjenestetteam kan sees på som organisatoriske enheter med ansvar i frafallsarbeidet. Vi ser altså mindre grad av direkte involvering av alle pedagogisk ansatte på Toppen i frafallsarbeidet. Selv om organiseringen av frafallsarbeidet på de to skolene er ulik, har begge skolene svært gode resultater for andelen fullført og bestått, mellom 90 og 95 prosent, for skoleåret 2020/2021 (Viken fylkeskommune, 2021. Innlandet fylkeskommune, 2021).

#### 6.1.2 Regionale føringer og lokale tiltak

IKO-modellen som både tidligere Akershus og Innlandet har arbeidet etter i flere år er et eksempel på et regionalt tiltak i frafallsarbeidet. På tross av at begge skolene i våre casestudier benytter IKO-modellen, ser vi at modellen til en viss grad er lokalt tilpasset. De to skolene har flere elever som fullfører og består videregående skole sammenliknet med andre skoler, og gjennomsnittet for andre deler av landet (Statistisk sentralbyrå, 2020), og vi kan anta at regionale tiltak kan gi positive resultater. Det kan også dreie seg om at IKO-modellen er utviklet på videregående skoler i tidligere Akershus, og at modellen derfor har en forankring i skolen. Dessuten kan forankringen være stor i og med at skolene har vært involvert fra begynnelsen av. I og med at modellen er utviklet med involvering fra ansatte på skoler, vil skolenes aktører i

større grad identifisere seg med det som er utarbeidet, og det vil være lettere å få aksept for arbeidet på egen skole når man opplever tiltakene som relevante og nyttige. Tiltakene har med andre ord en annen legitimitet og vil ikke oppleves som "ovenfra og ned-styring" (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 22) i samme grad som for eksempel gjennom nasjonale føringer.

Videre ser vi spesielt i Innlandet at tett oppfølging fra skolemyndigheter på fylkesnivå er viktig. Gjennom Conexus Engage kan skolemyndighetene følge med på IKO-arbeidet som gjøres på den enkelte skole gjennom året. I nettverksmøtene, som styres av skolemyndigheter på fylkesnivå, gjennom en ledet dialog, foregår det erfaringsdeling, og hvor forventninger til skolens IKO-arbeid formidles. I Viken har det etter fylkessammenslåingen, vært mer opp til den enkelte skole å skape lokale løsninger. Da Conexus Engage forsvant i Viken, utviklet rektor på Drømmen et Excel-ark med hjelp av IKT på skolen, som et alternativ. Her ser vi et eksempel på at rektorene er pragmatiske i sin tilnærming til utfordringer. Etter hvert kan en slik handling bli til en strategi i frafallsarbeidet, slik Whittington (2006, s. 619) beskriver praksis som strategier. I begge fylker er styringsdialog- og utviklingsdialog en viktig arena for skolemyndigheters ansvarliggjøring av skolene, blant annet i forhold til frafallsarbeidet som gjøres.

Videre finner vi eksempler fra skolene vi har studert, at skolene selv har skapt lokale strategier som oppleves å ha en positiv effekt i frafallsarbeidet. På Toppen har de blant annet økt miljøarbeiderressursene med et spesifikt søkelys på å gjøre overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole lettere. Overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole er en sårbar fase for elever (Alexiadou, et al., 2019, s. 297). Miljøarbeidere fra Toppen er til stede på ungdomsskolen i nærheten på våren, for å bli kjent med kommende elever. På samme måte er ungdomsskolens miljøarbeider til stede på Toppen i forbindelse med skolestarten på høsten. Dette er et eksempel på et lokalt tiltak hvor to forvaltningsnivåer (kommune og fylkeskommune) går sammen for å nå målsetningen om at flere elever fullfører og består videregående skole.

Med bakgrunn i perspektivet på institusjonelt arbeid (Lawrence et al., 2011, s. 53-58), ser vi at mange av handlingene som gjøres i praksis av de ulike aktørene, er med på å forsterke og endre

skolenes strukturer i frafallsarbeidet. Et eksempel på lokalt tilpassede strategier er når miljøarbeiderne på Drømmen får et romslig handlingsrom til å følge opp enkeltelever (i risikogruppen for frafall). Miljøarbeiderne laget en rutine på å møte enkeltelever før skolestart for en felles treningsøkt. På den måten sikret man at elevene møtte på skolen, og dermed økte sannsynlighet for at eleven deltok i undervisningen den dagen. Elever som er mye på skolen, vil lettere føle tilhørighet til skolen, og fullføre skoleåret (Reegård & Rogstad, 2017, s. 35). Rektor på Drømmen mener at dette lokale tiltaket har vist å være et verdifullt bidrag i skolens frafallsarbeid. Her kan vi se at rektor (som tildeler handlingsrommet til miljøarbeideren), og miljøarbeideren (som benytter handlingsrommet til den enkelte elevs beste), begge benytter både kreativitet og kompetanse til å skape nye strategier i frafallsarbeidet. På denne måten er aktørene med på å skape eller endre strukturene for å løse utfordringer. Samtidig kan miljøarbeiderens praksis utvikles til å bli en del av skolens samlede strategi i frafallsarbeidet, selv om det i utgangspunktet ikke var planlagt slik fra miljøarbeider og rektors side.

Slike lokalt utviklede tiltak kan være effektive, fordi de skreddersys til den bestemte konteksten den enkelte skole befinner seg i til enhver tid (Spillane, 2005, s. 143-150). Fordi tiltakene er utviklet “nedenfra”, vil de trolig ha den nødvendige legitimiteten hos aktørene i frafallsarbeidet, og kunne føre til et eierforhold til strategien. Dette er hva Jacobsen & Torsvik kaller deltagende utvikling, og som anses for å være en fruktbar måte å få til endringer på i en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 401).

Et annet eksempel på hvordan konteksten påvirker skolens organisering av frafallsarbeidet, er skolenes ulike geografiske forhold. I regionen hvor Toppen ligger, har færre voksne høyere utdanning enn i Viken, og området preges av store geografiske avstander. Mange (120 elever årlig) har lang reisevei og flytter på hybel for å gå på videregående skole. Det kan være en stor belastning for 15-åringer å flytte fra sine familier og hjemplasser for å bo alene på hybel. Skolen serverer gratis frokost hver dag, og har trukket inn frivilligheten (Røde Kors) i et leksehjelp-tilbud på kveldstid. Ser vi på Drømmen videregående skole, ser vi at geografiske forhold gjør at elevene bruker kort tid på hjemturen på grunn av godt utbygd offentlig kommunikasjon. Dermed vil ikke et kveldstilbud være hensiktsmessig på denne skolen.

Både tilpasningen av regionale tiltak som IKO-modellen, og de lokale tiltakene, er eksempler på rutiner og strukturer som tilpasses skolenes kontekst. En annen fordel med lokale strategier, er at de er fleksible, og kan endres i takt med at skolenes behov endres. Det kan man i mindre grad få til i forhold til nasjonale føringer, som er ment å virke over lenger tid i tråd med nasjonale og politiske mål. Våre funn viser at skolelederne mener de lokale strategiene vi har vist til, har vært med på å påvirke skolenes frafallsarbeid i positiv retning.

### 6.1.3 Menneskelige ressurser og handlingsrom

Drømmen har en godt strukturert orienteringsprosess knyttet til frafallsarbeidet, hvor nyansatte informeres om strukturer og strategier, som også gjennomgås på fellesmøter gjennom året. På Drømmen har skolens egne lærere vist fram eksempler fra sitt eget frafallsarbeid, slik at hele kollegiet kan se hvordan for eksempel IKO-modellen kan benyttes i praksis. På denne måten har Drømmen satset på å lage gode systemer for å kommunisere praksiser som fungerer godt, til hele organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 301).

Som vi har vært inne på tidligere, har ledergruppen og elevtjenestetteamet på Toppen hovedansvaret for frafallsarbeidet. Samtidig har Toppen et utstrakt samarbeid med et stort eksternt aktørkorps, som koordineres og ledes av avdelingsleder. Noe av forskjellen i organiseringen mellom skolene, kan forklares med skolenes størrelse og skolestruktur. Det vil være enklere å informere alle løpende i en liten og oversiktlig organisasjon som Drømmen.

Like viktig som rammene, er hva de ulike aktørene gjør i praksis på skolene for å være tett på elevene i frafallsarbeidet. Som tidligere nevnt i casebeskrivelsene, har begge skolene svært gode resultater for fullført og bestått (Viken fylkeskommune, 2021, Innlandet fylkeskommune, 2021). Selv om organiseringen av frafallsarbeidet kan være forskjellig, kan vi ut ifra våre funn si at begge skoler følger opp sine elever tett. Hvordan den tette oppfølgingen foregår, er til en viss grad skissert gjennom rutiner og strukturer. Til syvende og sist må den enkelte rektor, avdelingsleder, lærer og miljøarbeider bruke handlingsrommet sitt til å finne arbeidsmåter som passer for seg selv, sine elever, sine samarbeidspartnere og sette interne mål. Her kan den

ansatte gjennom bruk av sin kompetanse, personlige egenskaper og ressurser, finne sin «egen vei». Menneskelige ressurser, slik som aktørens kompetanse, kan gi skolen et fortrinn i frafallsarbeidet, slik Jacobsen og Thorsvik uttrykker det (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 45).

I våre funn ser vi at skolelederne på både Toppen og Drømmen har revidert strukturene i frafallsarbeidet etter påvirkning fra aktørene. På Toppen innførte ledergruppen et møtesystem hvor bekymringsmeldinger om elever i risikogruppen for frafall, ble drøftet. Det var pålagt at alle involverte aktører deltok i møtene. Etter hvert kom det motreaksjoner fra lærerne som opplevde arbeidsformen som altfor tidkrevende, og som tok tid bort fra direkte elevarbeid. Ledergruppen evaluerte rutinen, og forkastet den. På Drømmen har de også erfart at nye strukturer kan møte motstand. I forbindelse med at Drømmen ikke hadde tilgang til Engage som oppfølgingsverktøy, prøvde ledergruppen ut en ny praksis med oppfølgingsskjemaer som lærerne skulle fylle ut ukentlig. Lærerne mente at dette medførte en betydelig økt arbeidsmengde og nølte etter hvert med å utføre disse oppgavene. Rektor og avdelingslederen forkastet rutinen på bakgrunn av motstanden fra lærerne. Dette kan ses i sammenheng med et ny-institusjonelt organisasjonsperspektiv. De enkelte aktørene eller kollektive aktører, her i form av lærernes vilje, virker direkte inn på utviklingen av rutiner. Dette kan ses som ytterligere et eksempel på at aktørene påvirker strukturene i frafallsarbeid (Lawrence, 2011, s.54 -57).

Det finnes til enhver tid strukturer som er satt i organisasjonen og som må følges, likevel vil handlingsrommet til den enkelte aktøren i frafallsarbeidet, kunne ut i lokale løsninger, tilpasset den virkeligheten skolen og aktøren befinner seg i. For Toppen betyr det utstrakt samarbeid med eksterne aktører som flyktningetjenesten i kommunen, politi og NAV. For Drømmen, derimot, vil et slikt samarbeid være mindre aktuelt, med bakgrunn i Drømmens tradisjoner, kultur og elevgruppens sammensetning.

De interne og eksterne aktørene i frafallsarbeidet vil tilpasse frafallsarbeidet til skolens kontekst, kanskje uten engang å være det bevisst. Dersom aktørene ikke er seg bevisst, om hvilke praksiser de utvikler og hvorfor, vil det være vanskelig å institusjonalisere disse handlingene (Lawrence et al., 2011, s. 53-58). For at handlinger skal bli bevisste, er



erfaringsutveksling og refleksjon over egen praksis grunnleggende, ifølge Lawrence et al. (2011). Gjennom felles refleksjon kan taus kunnskap gjøres bevisst.

#### 6.1.4 Ulikheter i organisering av støttetjenester

I denne oppgaven er støttetjenester definert som offentlige tjenester som skal støtte og hjelpe både elever og skoler, i arbeidet med å øke andelen fullført og bestått. Det omfatter lovpålagte tjenester som PPT, OT og skolehelsetjenesten. Som nevnt tidligere er det mange aktører i frafallsarbeidet, men dette avsnittet beskriver de nevnte tre tjenestene.

Alle elever skal ha tilgang til PPT, OT og skolehelsetjeneste, det er hjemlet i lovverket (Opplæringslova, 1998, § 3-6, 5-6, Helse -og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-2). Lovverket spesifiserer hverken innholdet eller organiseringen av støttetjenestene, og fylkeskommunene har dermed gode muligheter til å utforme og tilpasse tjenestene til lokal kontekst. Likhetsprinsippet har lenge vært rådende i norsk skole, alle elever skal ha tilgang til tjenester som møter deres behov uansett hvor de bor (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Viken og Innlandet har ulik organisering av støttetjenestene. Viken fylkeskommune har organisert PPT/OT i en sentermodell, for å kunne gi et ensartet tilbud til alle de videregående skolene, samt for å øke andelen fullført og bestått (saksframlegg, AFK, 2008, vedlegg 2). I Innlandet fylkeskommune har det vært ulik organisering innad i fylket, hvor Oppland har en egen PP- tjeneste for videregående skole, mens Hedmark har kjøpt tjenester fra den kommunale PP-tjenesten. På Toppen ser vi at OT-tjenesten deltar i elevtjenestemøtene jevnlig. Det er hensiktsmessig at OT-rådgiveren kan ha et forebyggende perspektiv i frafallsarbeidet og bistå både skolen og eleven. På Drømmen har de sporadisk samarbeid med OT-tjenesten, men har til gjengjeld et nært samarbeid med fylkets PP-tjeneste. OT-tjenesten finnes på veiledningssentrene i Viken, og Drømmen kan komme i kontakt med dem ved behov. På Toppen er situasjonen en annen, her savner de en egen fylkeskommunal PP-tjeneste med spesifikk kompetanse på ungdom.

Ved begge skolene vi har studert er skolehelsetjenesten en viktig brikke i frafallsarbeidet. Det er kommunenes ansvar å tilby denne tjenesten til elever i den videregående skolen. Skolehelsetjenesten er ikke et ensartet og likeverdig tilbud i Norge, ifølge en kartlegging av skolehelsetjenesten (Wadum- Grevbo & Haugland, 2015, s. 353). Det er kommuneøkonomien, og dermed lokale politiske prioriteringer, som styrer skolehelsetjenestens innhold og omfang. Dermed kan det være slik at elever som går på videregående skoler i områder med svak kommuneøkonomi får et dårligere tilbud enn andre.

Erfaringen fra Covid-19-pandemien viser også at mange kommuner omdisponerte helsesykepleiere fra skolehelsetjenesten til andre oppgaver i pandemien (Skjær & Millerud, 2021, s. 16), og på Toppen merket de tydelig at støttetjenestene forsvant i lock-down-perioden.

Drømmen videregående skole, derimot, ligger i en del av landet hvor den voksne befolkningen har høyere utdanning enn andre steder i landet. Kommunene rundt skolen har gode skatteinntekter og ressurser til å bistå ungdom. Rektor på Drømmen inkluderer skolehelsetjenesten når han omtaler frafallsarbeidet ved skolen, samtidig som han sier at skolens egne ansatte kan hjelpe elevene bedre enn helsesykepleieren og andre eksterne aktører.

På Toppen er situasjonen en annen. Skolen er nær tre ganger så stor som Drømmen, og utdanningsnivået i fylket er langt lavere enn i Viken. Toppen har allerede mange aktører til stede, likevel etterlyser både rektor og avdelingsleder flere eksterne aktører inn i skolen. Kommunen Toppen ligger i har i flere år tatt imot mange enslige asylsøkere. Toppen har behov for hjelp til traumatiserte elever, og andre spesifikke hjelpetiltak til denne elevgruppen, men her setter kommuneøkonomien en stopper for dette.

Ulik organisering av disse støttetjenestene fører altså til at elever i videregående skole møter ulike tilbud utfra hvilket fylke de sogner til, både i innhold og omfang av tjenestene. Dette strider mot likhetsprinsippet i norsk skole.

I neste delkapittel vil vi endre fokus fra drøfting av organiseringen av frafallsarbeidet, til å drøfte hva som karakteriserer skoleledernes praksis og strategier i frafallsarbeidet.

## 6.2 Lederstrategier i frafallsarbeidet

Våre funn viser at skoleledere tar i bruk en rekke strategier i frafallsarbeidet. Disse strategiene handler om strukturer og rutiner for å følge opp elever, men også om valg skoleledere foretar, bevisst eller ubevisst, for å forsøke å forbedre arbeidet. I det følgende vil vi drøfte de ulike lederstrategiene i lys av våre konkrete funn. Skolenes ulike kompleksitet og kontekst er med på å forme frafallsarbeidet. Toppen videregående skole er stor, og tilbyr like mange yrkesfaglige utdanningsprogrammer som studieforberevende. En stor skole vil være mer kompleks, både med hensyn til antall elever og ansatte, og variasjonen i utdanningsprogrammer. Her vil også avdelingene være mer adskilte med ulike fagseksjoner. På Toppen finnes et stort aktørkorps som består av både interne og eksterne aktører i frafallsarbeidet.

Drømmen videregående skole er en mindre videregående skole med studieforeberedende utdanningsprogrammer. En mindre organisasjon kan være enklere å lede, og rektor på Drømmen er klar på at han ønsker at skolens egne ansatte håndterer det som skjer i skolehverdagen. Det medfører færre aktører inn i skolen, som synes å være en bevisst strategi hos rektor, men som også kan sees i sammenheng med skolens kontekst. Uten yrkesfaglige utdanningsprogrammer og med en annen elevmasse enn på Toppen, har Drømmen i mindre grad behov for å samarbeide med nærmiljøet.

### 6.2.1 Utvikling av skolekultur og felles ansvar

Distribuert ledelse er synlig i begge de to skolene vi har studert. Vi ser at måten ledelse situeres og distribueres på, avhenger av samspillet mellom aktørene i skolen. Når rektor på Drømmen gir miljøarbeideren handlingsrom til å følge opp enkeltelever tett, kan vi si at miljøarbeideren overtar som lederen i det aktuelle tiltaket. Det er ikke alltid mulig å skille mellom det som er ledelse og det som er praksis i skolen. Det er tydelig at det er praksisene og resultatene av de konkrete handlingene som kommer i fokus, mer enn hvem som har det formelle lederansvaret

i enhver situasjon. Vi ser videre at de formelle lederne som rektor og avdelingsleder, kontinuerlig utfører grunnleggende og viktige lederoppgaver. Disse kan være møter med elever med høyt fravær og samarbeidsmøter med eksterne aktører, og det foregår parallelt med at de uformelle lederne også tar ansvar i frafallsarbeidet. På denne måten anerkjennes aktørens kompetanse og de uformelle lederne legitimeres i skoleorganisasjonen gjennom at de utfører viktige oppgaver. En gjennomgående strategi av distribuert ledelse fører til involvering og skaper samtidig en kollektiv ansvarsfølelse hos de ansatte (Spillane, 2005, s. 143-150).

Et annet eksempel på distribuert ledelse i frafallsarbeidet er at rektor på Drømmen har involvert hele kollegiet i IKO-arbeidet gjennom at skolens lærere i plenumsmøter har delt praksis på hvordan de har løst frafallsarbeidet i egen klasse. På denne måten skapes bevissthet og refleksjon rundt ledernes utprøvde handlinger, som etter hvert blir strategiske (Lawrence et al., 2011, s. 53-58). Som nevnt i innledningen av 6.2 knytter rektors strategier seg til skolens kontekst og til elevgruppas behov, og vi ser derfor ulike strategier i de to skolene. Strategiene bunner i synet på hvem som bærer ansvaret for frafallsarbeidet, med et kollektivt ansvar på den mindre skolen, og formelle ledere med et utpekt team med ansvar for frafallsarbeidet på den større skolen.

Styring og ansvarliggjøring er videre synlig gjennom at rektor på Drømmen har innført tydelige og skriftlige rutiner i IKO-arbeidet. Som nevnt er rektorene på begge skolene tett involvert i prosessene omkring stopp-punktene som midtveisvurdering og terminoppgjør. Et eksempel er at rektor på Drømmen har månedlige samtaler med avdelingslederne, blant annet for å følge opp ansvarssløfene i IKO-arbeidet.

En annen viktig lederstrategi er utvikling av skolekulturen. Skolekultur handler om hvordan aktørene i skolen, utvikler en kollektiv oppfatning om hva som er felles verdier og normer (Jacobsen & Thorsvik, 2018, s. 23). På Drømmen har man for eksempel over tid utviklet en kultur for å skreddersy tiltak rundt den enkelte elev. Skoleledelsen synes å ha skapt et kollektivt engasjement og viser omsorg for den enkelte elev gjennom bevisste strategier i frafallsarbeidet, som kan forklare noe om hvorfor flere elever fullfører og består enn tidligere.

Vi ser av våre funn at begge rektorene har arbeidet bevisst for å skape en god skolekultur for både elever og ansatte. Det har de gjort gjennom å ha tett kontakt med alle ansatte, ha en “åpen dør”, minske avstanden mellom ledergruppen og de andre ansatte, og å legge til rette for elevaktiviteter på tvers i skolen. Skolelederne vi har intervjuet viser oss et positivt og raust elevsyn, som vi også gjenkjenner gjennom beskrivelsene av de faktiske handlingene i frafallsarbeidet i skolene. Elevers trivsel på begge skolene er god, og begge skolene preges av voksne som er tett på elevene og har ansvarsfølelse i frafallsarbeidet (Viken fylkeskommune, 2021, Innlandet fylkeskommune, 2021).

### 6.2.2 Å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap

De seneste årene har satsningen på profesjonelle læringsfellesskap blitt tydelig, ikke minst gjennom fagfornyelsen (Udir, 2020). Skoleledere er viktige for å utvikle skolen som lærende organisasjoner (Nesvik, 2012, s. 86) og det gjøres blant annet gjennom å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap. I tidligere Hedmark fylke har det over tid vært jobbet strategisk med faglige profesjonsfellesskap, som fagteam/klasse team. I Stortingsmelding nr. 21 vises det til eksempler fra Hedmarkskoler som har gode resultater for fullført og bestått, og at blant annet sterke faglige profesjonsfellesskap kan forklare de gode resultatene for gjennomføring i fylket (Meld. St. 21(2020-2021), s. 108). Eksempler på Toppens profesjonsfellesskap er at rektor har innført klassemøter fire ganger i året, fagteammøter annenhver uke (ledes av avdelingslederne) og kontaktlæremøter. I disse foraene arbeides det mye med fagutvikling, og elevsaker i frafallsarbeidet blir drøftet. Vi ser her at det på Toppen skapes gode strukturer og samarbeidsarenaer som fører til tett oppfølging i frafallsarbeidet over tid.

### 6.2.3 Fra ubevisste til bevisste strategier

I en tid med mange endringer og raske skifter i offentlig virksomhet, er det vesentlig å sikre kompetansen som er i skolen til enhver tid. Likeledes er det positivt om den kompetansen som finnes om frafallsarbeid, er tilgjengelig for flere, og ikke bare sentrert omkring enkeltpersoner, også kalt ildsjeler. Det er dermed viktig at gode praksiser og strategier skriftliggjøres slik at de er transparente for alle aktører i frafallsarbeidet. Skriftliggjøring er imidlertid ikke nok i seg

selv, rutiner og praksiser må vises i det daglige arbeidet. Vi forstår denne prosessen som institusjonalisering (Lawrence et al., 2011, s. 52-57).

Funn fra casestudiene viser at frafallsarbeidet ikke utelukkende består av bevisste strategier. Det forstår vi i det skolelederne starter intervjuene med å forklare hvilke aktører som finnes i frafallsarbeidet, men senere og flere ganger i løpet av intervjuet kommer på flere praksiser. Det kan derfor se ut som om deler av frafallsarbeidet er mindre bevisst hos skolelederne, og at sammenhenger mellom ulike praksiser blir klarere for dem når de blir bedt om å fortelle om dem. Dette kan være et eksempel på at til dels ubevisste hensikter med handlinger blir tydeligere av å bli drøftet, og at det kan skje læring i en situasjon som et intervju, eller i tiden etter intervjuet. Skolelederne får tid og anledning til å zoome inn og reflekter over et tema uten å avbrytes. Som en konsekvens, kan et intervju sette i gang tidligere ubevisste tanker som kan føre til bevisste strategier i neste omgang (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 49). Vi ser også at endel handlinger i frafallsarbeidet kan viser seg å være strategiske, selv om de ikke var ment slik i utgangspunktet (Skedsmo & Gunnulfsen, 2019, s. 87). I analysene av dataene finner vi at rektorene synes å ha større bevissthet omkring strategiene de anvender, enn det avdelingslederne har. Rektor på Drømmen, uttrykker det slik at alt ifra kollektivt arbeid med skolens visjon, til konkrete støttetiltak for elever i fag er bevisste strategier i frafallsarbeidet. Avdelingsledere er ofte tettere på det som rører seg i skolehverdagen. De synes å ha et mer detaljert blikk på frafallsarbeidet, da de snakker mer beskrivende og konkret omkring den enkelte elev. Avdelingslederne, må i større grad kunne håndtere de mer uforutsette hendelsene i hverdagen. Ved å være mer tett på elevene i frafallsarbeidet, kan det også være mer utfordrende å ha det nødvendige overblikket og refleksjon rundt bevisste strategier i frafallsarbeidet.

#### 6.2.4 Å lede og koordinere multi-profesjonelt samarbeid

I intervjuene med rektorene og avdelingslederne forstår vi at det er mange ulike yrkesgrupper og instanser til stede i videregående skoler. Strategien med å lede aktører med ulik fagbakgrunn mot samme mål kan være en krevende øvelse. Rektor på Toppen ser det som en fordel å ha flere aktører med ulik kompetanse til å hjelpe. Aktørene omfatter skolens interne og eksterne

aktører, og fellesnevneren her er at alle aktørene ønsker å bidra til at flere ungdommer fullfører og består videregående skole. Det er en forståelse i samfunnet om at ungdom som består videregående skole har større muligheter for å lykkes i livet. Samarbeidsfora som elevtjenesten, IKO-grupper, ansvarsgrupper og andre, representerer et konglomerat av kompetanse. I intervjuet viser Toppens rektor konkret til økt samarbeid med politiet skoleåret 20/21. Dette skoleåret skulle mange ungdommer som både var kjent av politi og barnevern begynne på Toppen. Konkrete forebyggende tiltak ble utviklet i samarbeid med aktørene, for å forhindre frafall. Et annet eksempel er utstrakt samarbeid med ungdomsskolen for å sikre en god overgang mellom nivåene fra 10. klasse og over i Vg1, idet overganger mellom skoleslag er særlig sårbare perioder for ungdommer i utdanningssystemet (Akkermann & Bakker, 2011, s. 153-170).

Hver for seg har aktørene ulike innfallsvinkler, rammer og motivasjon inn i arbeidet. I dette landskapet skal skoleledere navigere, koordinere og lede aktører de hverken har fagansvar eller personalansvar for. Jensen (2018, s. 150) kaller samarbeidet mellom ulike aktører for arbeid i grensesoner. Et kjennetegn på aktører i grensesoner er blant annet deres ulike motivasjon for arbeidet. Eksempelvis vil NAVs motivasjon i frafallsarbeidet være at færre ungdommer tilmeldes NAV-systemet. Det er en beslutning truffet på høyeste politiske nivå, at ungdommer bør holdes i skolen for å unngå avhengighet fra NAV-systemet. I noen tilfeller kan skolens interne aktører derimot se at ungdommen bør henvende seg til NAV, for å sikres en verdig livssituasjon. Her vil det oppstå en motstridende målsetting i aktør-korpset, som kan føre til uenighet. Som vi allerede har vist i beskrivelser av funn, har de to skolene i studien ulik tilnærming til hvilke og i hvor stor grad eksterne aktører skal inn i skolen, og det siste året har rektor på Toppen trukket inn flere eksterne aktører gjennom et samarbeid med ungdomsskolen, samt at skolehelsetjenesten er utvidet med skolelege. Det er med andre ord en bevisst strategi fra rektor å trekke eksterne aktører ytterligere inn på Toppen.

Fordelene av samarbeid med aktørene utenfor skolen understrekes av Jensen (2018, s. 150). Får man til et godt arbeidsklima og felles mål, kan det oppstå positive resultater. Aktørene vil på sin side lære av de andre i gruppen. De vil lære om de andres fagbakgrunn, ståsted og mål (og instansene de representerer). Samtidig som aktørene utdyper sitt eget ståsted for de andre vil det igjen kunne føre til ny læring. Parallelt med dette, vil det kunne foregå læring omkring fenomenet frafall i videregående skole. Det er ikke å legge skjul på at å koordinere og lede et slikt arbeid i den videregående skole krever høy kompetanse og god systemforståelse hos

skolelederen. Og når skolelederen lykkes med disse strategiene, vil hun kunne operere som det Akkermann og Bakker (2011, s.153-170) kaller "brokers" eller det Jensen (2018, s. 48) kaller "grensekryssere" som agerer som en forbindelse mellom de ulike aktørene. Spesielt avdelingslederne med god kjennskap til elevene og deres situasjon vil potensielt være gode grensekryssere dersom de mestrer å trekke alle aktørene i samme retning.

#### 6.2.5 Spenninger

Vi finner at spenninger kan oppstå blant alle de involverte i frafallsarbeidet, men vi vil trekke fram spenninger i våre funn mellom avdelingsleder og rektor, og mellom ledergruppen og eksterne aktører. På Toppen ber ledergruppen om mer bistand og ressurser fra kommunale etater for å følge opp elever, men på grunn av dårlig kommuneøkonomi er det lite praktisk hjelp å få. På Drømmen viser avdelingsleder til at de har utfordringer med elever med psykiske utfordringer som hun ønsker å få ekstern hjelp med. Her kan det oppstå spenninger idet rektor ved Drømmen ikke ønsker å involvere ytterligere eksterne aktører. Rektor ved Drømmen mener at for å lykkes med frafallsarbeid, er det i skolen, og skolens egne ansatte som gjør det viktigste arbeidet. Rektor viser til hvordan han har økt ressursen i ledergruppen, og har plassert ansvaret for frafallsarbeidet til en avdelingsleder. Her ser vi eksempel på bevisste lederstrategier som begrunnes eksplisitt og manifesteres i praksis (Carter et al., 2008, s. 83-96).

Rektor på Drømmen peker videre på betydningen av at avdelingsleder og faglærerne er tett på elevene som står i fare for å falle fra. Rektor ved Drømmen er i større grad enn på Toppen opptatt av fagspesifikk elevoppfølging. Dette kan ses i sammenheng med at Drømmen er en videregående skole i et område hvor utdanningsnivået er høyt og at det er sterkt karakterfokus på skolene i området. Videre finner vi en viss spenning mellom rektorer og avdelingsledere med tanke på økonomi. Avdelingslederne, som på begge skoler mener at større økonomisk rammer vil kunne gi enda bedre resultater i frafallsarbeidet. Begge rektorene uttrykker imidlertid at økonomien ikke er en begrensende faktor. Her kan det være slik at rektorene velger å være lojale mot skolemyndigheter på fylkesnivå, samt at avdelingslederne er tettere på elevenes utfordringer, og dermed har et annet perspektiv enn rektorene har.



### 6.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt utgangspunkt i våre funn, og drøftet organiseringen av frafallsarbeid på de to skolene i lys av valgte teoretiske perspektiver, samt med tanke på skolenes indre og ytre forhold. Videre drøfter vi hvordan en regional føring som IKO-modellen tilpasses lokale utfordringer i den enkelte skoles organisering av frafallsarbeidet. Vi belyser videre hvordan aktørenes praksis samspiller med og er med på å påvirke strukturer og rutiner i frafallsarbeidet i tråd med Lawrence og medforfatteres tanker innenfor om institusjonelt arbeid. Videre peker vi på ulikhetene i organiseringen av støttetjenester som direkte påvirker tilbudet til elevene i de ulike fylkene, og som drøftes opp mot likhetsprinsippet i norsk skole.

I delkapittel 6.2 drøfter vi lederstrategier i frafallsarbeidet i lys av våre konkrete funn fra de to skolene. Strategiene omhandler utvikling av skolekultur og felles ansvar, tilrettelegging av profesjonelle læringsfellesskap, og å lede ulike multiprofesjonelt samarbeid i frafallsarbeidet.

Videre ser vi at noen av lederstrategiene ikke er bevisste hos skolelederne, og drøfter hvordan de kan bli bevisste gjennom erfaringsutveksling og felles refleksjon over praksis. Vi har også drøftet utfordringer med spenninger i frafallsarbeidet. Selv om organiseringen og strategiene varierer i de to skolenes frafallsarbeid, har begge skolene tett oppfølging av sine elever, samtidig som rektorene og avdelingslederne leder i et distribuert og situert perspektiv. I neste kapittel fremmer vi konklusjoner og videre implikasjoner for videre arbeid.

## 7.0 Oppsummering og implikasjoner

I dette kapittelet vil vi besvare forskningsspørsmålene og trekke konklusjoner fra arbeidet med masteroppgaven. Vi belyser også implikasjoner for videre arbeid med frafall i videregående opplæring og viser til implikasjoner for forskningen på dette området.

Forskningsspørsmål én omhandler hvordan frafallsarbeidet er organisert på de to videregående skolene slik at flest mulig elever skal fullføre og bestå. Våre casestudier viser at begge skolene har et mål om at en høyere andel elever skal fullføre og bestå, og at de organiserer frafallsarbeidet etter IKO-modellen. Selv om de benytter den samme modellen, ser vi at organiseringen av arbeidet er tilpasset til den enkelte skoles lokale forhold og kontekst. Både interne og eksterne aktører har stor autonomi når de deltar i frafallsarbeidet, og er tidvis med på å utvikle strukturer innenfra organisasjonen. Det gir oss en forståelse av at det er aktørene som spiller hovedrollen i frafallsarbeidet, i godt samspill med etablerte rutiner. Vi ser at selv om organiseringen av frafallsarbeidet er ulik, har begge skolene tett oppfølging av sine elever, og et bredt utvalg av lokale tiltak. Støttetjenestene (PPT, OT og skolehelsetjeneste) er organisert ulikt i de to fylkene. Likhetsprinsippet er et viktig prinsipp i norsk skole, likevel finner vi variasjoner mellom de to fylkene som påvirker tilbudet til elevene, både når det gjelder organisering og omfang av støttetjenester. Vi ser også at forskjellene kan handle om svak kommuneøkonomi i støttetjenestene som kommunene har ansvar for.

Forskningsspørsmål to omhandler hva som karakteriserer skolelederens praksis og strategier i frafallsarbeidet i videregående skole. Strategiene omfatter utvikling av skolekulturen, etablering av felles ansvar for elevene, oppfølging i frafallsarbeidet, ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og multiprofesjonelt samarbeid. Videre er et distribuert perspektiv karakteristisk for lederstrategiene vi finner i frafallsarbeidet, som nettopp gir mulighet for interne aktører å ta ansvar for å følge opp sårbare elever.

Vi finner i vår studie at skoleledelse foregår i et komplekst samspill som omfatter mange profesjoner, både innenfor og utenfor skolen. Vi ser at lederstrategiene karakteriseres av å være

både ubevisste og bevisste, og synes å bli bevisste gjennom erfaringsutveksling og felles refleksjon over egen praksis. Videre kan vi se tilløp til spenninger mellom rektor og avdelingsleder, og vi ser at i skolens ledelse er avdelingslederne nærmest frafallsarbeidet i skolehverdagen. Begge rektorene har samme mål om at flest mulig elever skal fullføre og bestå, men velger ulike veier, påvirket av skolens kontekst og skolekultur. Selv om organiseringen og strategiene varierer i de to skolenes frafallsarbeid, viser alle skolelederne til tett oppfølging av sine elever som en viktig strategi. Begge skolene vi har studert lykkes godt med frafallsarbeidet, og er blant de ledende skolene på andelen fullført og bestått i sine respektive fylker. Det viser viktigheten av lokalt tilpassede og utviklede tiltak som vi har diskutert i kapittel 6.

På bakgrunn av våre casestudier som er begrenset til to analyseenheter, kan vi ikke generalisere på basis av våre funn. Likevel er det en av fordelene med casestudier, at de gir så tette og virkelighetsnære beskrivelser, at det er mulig å finne igjen kontekster. Andre skoleledere vil kunne overføre kunnskapen om organiseringen av frafallsarbeidet og lederstrategiene i bruk på disse to skolene, som utgangspunkt for læring og utvikling på egen skole. Videre viser vår studie videre at prosessene i forbindelse med fylkessammenslåingene har hatt konsekvenser for frafallsarbeidet ved de to skolene, både i forbindelse med nyorganisering, men også knyttet til styring fra skolemyndigheter på fylkesnivå. Videre er denne undersøkelsen gjennomført under Covid-19-pandemien. Vi ser at frafallsarbeidet har vært ekstra krevende i denne perioden, spesielt med tanke på å få til den tette oppfølgingen som kreves med tanke på sårbare elever.

Gjennom denne studien har vi sett at det gjøres enorme innsatser i frafallsarbeidet på de to videregående skolene. På en basis av godt etablerte strukturer og rutiner, samt strategier for tett oppfølging viser skolene evne og vilje til å ta ansvar for elevene. I frafallsarbeidet ser vi også en kjærlighet og et engasjement for ungdommer komme til uttrykk, som ser ut til å være en viktig faktor for å lykkes i frafallsarbeidet.

## 7.1 Implikasjoner for arbeidet med frafall og videre forskning

Det er et viktig mål å få flest mulig elever til å fullføre og bestå videregående skole, både for samfunnet og individet selv. De videregående skolene måles på andelen elever som fullfører og består. Skolelederne vi intervjuet understreker at noen elever når mål som aldri blir en del av skolens suksess-statistikker, fordi elevene ikke gjennomfører videregående skole innen fem år (måleperioden). Slike historier bør også kringkastes, for hos disse elevene skjer mange tiltak og stor vekst. Noen av de største seirene (både for ungdommen og den videregående skolen) forblir ubeskrevete, fordi de ikke passer inn i begrepet “fullført og bestått”. Det kan handle om elever med ulike diagnoser som likevel finner sin plass og trives i skolen, og psykisk syke elever som på tross av sin sykdom klarer å fullføre noen få fag i løpet av fem år eller mer. Det er i den sammenhengen viktig å stille spørsmål om fokuset på fullført og bestått er for snevert, og om det ivaretar et respektfullt og inkluderende elevsyn som skolelederne uttrykker, og som vi også anerkjenner gjennom vårt eget arbeid i den videregående skolen.

Oppfølgingen fra skolemyndighetene på fylkesnivå har i ulik grad funnet sted under fylkessammenslåingene. Videre forskning kan gi svar på hvordan fylkeskommuner har klart å følge opp de videregående skolene i en krevende endringsfase som en fylkessammenslåing. Det er interessant å finne ut hvorvidt endringene har fått konsekvenser for frafallsarbeidet. En kan i tillegg stille spørsmål til hvorvidt en fylkessammenslåing har fordeler for de videregående skolene, i alle fall på kort sikt. En annen sentral utfordring er knyttet til fylkessammenslåing og IT-systemer. Det kan stilles spørsmål ved hensiktsmessigheten med å la rektorene på den enkelte videregående skolen i Viken utvikle egne, interne dataoppfølgingssystemer slik det ble gjort da Conexus Engage forsvant etter fylkessammenslåingen i Viken.

Begge skolene har fått redusert budsjettildeling til skoleåret 2021/2022, og må kutte kostnader ifølge rektorene. Det kan bli krevende for skolene. De videregående skolene må håndtere nedskjæringer på bakgrunn av en fylkessammenslåing, som er en beslutning tatt på et høyt politisk nivå (nasjonalt). De ansatte i skolen har ikke vært involverte i prosessen, ei heller fått

anledning til å uttale seg om dette underveis. I slike tilfeller kan det være vanskelig for ansatte å omstille seg, og endringene blir ikke alltid like vellykkede.

Fylkessammenslåinger har store konsekvenser, og tar ressurser vekk fra sentrale områder. I Viken ser vi at styringen fra fylkeskommunens utdanningsavdeling i en periode har vært mer utydelig enn før fylkessammenslåingen. Ved de videregående skolene har lederdialogen i en årrekke har vært et årlig sentralt styringsverktøy. Rektor på Drømmen fortalte at dialogmøtene ble utsatt flere ganger i tiden etter fylkessammenslåingen, og at det er usikkerhet om de nye styringslinjene, og hvilken form lederdialogen skal ha framover.

Vi ser at frafallsarbeidet på de to skolene består av endel ubevisste strategier, og i dette arbeidet ligger det taus kunnskap. Om alle handlingene i frafallsarbeidet ble oversatt til bevisste handlinger, og gjort eksplisitte, kunne mulighetene for en varig og kontinuerlig kompetanse i frafallsarbeidet blitt utforsket i større grad enn vi har gjort i denne undersøkelsen. Først når den tause kunnskapen blir til eksplisitte strategier, kan vi si at den er institusjonalisert og får en verdi gjennom planer og dokumenter. Derfor er det viktig med bevisstgjøring gjennom erfaringsutveksling og refleksjon på tvers av ledernivåer. Rektorene fremhever erfaringsutveksling i rektorkollegiet som en viktig metode, og her kan være rom for ytterligere satsning i fylkeskommunene.

Skolene vi har studert er ulike. Vi har undersøkt en skole som tilbyr studieforberedende utdanningsprogram, og en skole som er en kombinert videregående skole (både yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer). Vi kan se for oss at det kan undersøkes nærmere om hvorvidt skolers historiske kontekst (tidligere yrkesskole eller gymnas) kan være en faktor som kan forklare utstrekningen av samarbeid med eksterne aktører i nærmiljøet. En skole som tilbyr yrkesfag, er eksempelvis avhengig av praksisplasser i nærmiljøet som krever samarbeid med bedrifter og lokalt næringsliv. En skole som kun har studieforberedende programmer, har tradisjonelt opplæringen på skolen. Vi ser på Drømmen, at ønsket fra avdelingsleder om et mer utvidet aktørkorps står i motsetning til rektors innstilling om at skolens interne aktører skal håndtere utfordringer i frafallsarbeidet på egen hånd. Med tanke på innføring av fagfornyelsen

i videregående skole, og et økende fokus på yrkesretting av fagene, kan det undersøkes nærmere om også skoler med studieforbereidende utdanningsprogrammer kan ha nytte av å utvide repertoaret av samarbeidspartnere utenfor skolen, som næringslivet.

I de videregående skolene i dag deltar mange ulike profesjoner i frafallsarbeidet. Arbeidet omfatter både interne og eksterne aktører, hvor mange av aktørene ikke har sitt ansettelsesforhold i den videregående skolen, som helsesykepleier, politi, barnevern og minoritetsrådgiver. Det multiprofesjonelle samarbeidet er det Jensen kaller arbeid i grensesoner, og her «foregår det både kamper og læring» (Jensen, 2018, s. 150). De ulike aktørene entrer frafallsarbeidet med ulike mål. NAV's målsetting kan være at færrest mulig ungdommer havner hos dem, men for skolen kan tiltak fra NAV være et viktig virkemiddel for at ungdommen ikke faller ut av videregående skole.

Vi ser blant annet gjennom målkonflikt, at det kan være utfordrende for skolelederen i videregående skole å lede og koordinere arbeidet i grensesoner. Det kan være rom for å undersøke nærmere om hvilke strategier skolelederen må utvikle for å oppnå den nødvendige legitimiteten, og derigjennom få alle aktørene til å bevege seg i samme retning i frafallsarbeidet.

Gjennom litteraturgjennomgangen til denne masteroppgaven har vi sett at det er vanskelig å se store avtrykk i klasserommene som kan spores tilbake til nasjonale føringer. Skoleledere er sentrale ved gjennomføring, oversettelse og implementering av fagutviklingsarbeid på skolene. Røvik (2015, s. 38) peker for eksempel på at skoleledere ikke alltid klarer å trykke hardt nok til nedover i organisasjonen når nye systemer skal gjennomføres, fordi de erkjenner motstanden mot store endringer som kan ligge hos de ansatte. Det vil være aktuelt å forske mer på hvordan skoleledere kan lykkes bedre med å gjennomføre nasjonale føringer i den videregående skolen, alternativt på årsaker til at gjennomføring av regionale og lokale føringer ser ut til å lykkes bedre.

Gjennom fagfornyelsen som kom i 2020, har fokuset på profesjonelle læringsfellesskap vokst. De videregående skolene skal være lærende organisasjoner, og drive fagutvikling i faggrupper,

og på de to skolene finner vi ulike samarbeidsgrupper i frafallsarbeidet. Samtidig er det også rom for spenninger i dannelsen av møtestrukturer, -skoleledelsen må vurdere om alle møter er like nyttige, ellers vil de ansatte kunne miste motivasjonen for møtedeltagelse. Det er heller ikke slik, at når faggrupper etableres, blir det automatisk fruktbare samarbeidsfora. Dette snakker Hargreaves om når han omtaler begrepet “samarbeidstvang”, når samarbeid framtvinges fram av ledelsen, og ikke oppstår på bakgrunn av behov hos aktørene selv (Hargreaves, 2008, s. 201). Det stilles høye krav til skolelederen som trenger legitimitet og tillit i ledelsen av profesjonsfelleskapene, som inkluderer interne og eksterne aktører i frafallsarbeidet. I og med at satsningen på profesjonelle læringsfelleskap er stor fra utdanningsmyndighetenes side, kan det være hensiktsmessig å undersøke nærmere hvilke strategier skoleledere kan benytte ved oppstarten av profesjonelle læringsfelleskap for at disse skal lykkes i frafallsarbeidet. I denne sammenhengen tenker vi på videre undersøkelser om skoleledere har behov for utvidet refleksjon rundt egen praksis, for å institusjonalisere praksisene.

## Litteraturliste

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Abrahamsen, H. & Aas, M. (2014). Elstad, Avdelingsledere –en ny profesjon innenfor skoleledelse? I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 299-313). Universitetsforlaget.

Aftenposten (2020, 15. mai). Flere fylkeskommuner rammet av sikkerhetsbrudd. <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/AdAyeM/flere-fylkeskommuner-rammet-av-sikkerhetsbrudd>

Akkermann S. F. & Bakker A. (2011). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 2012 (5), s. 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>

Alexiadou, N., Helgøy, I. & Homme, A. (2019). Lost in transition – policies to reduce early school leaving and encourage further studying in Europe. *Comparative Education*, 55 (3), s. 297 –307. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619327>

Bamrud, T & Gregersen, T. (2021). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Innlandet fylkeskommune skoleåret 2019/2020*. Innlandet fylkeskommune. <https://innlandetfylke.no/f/p1/ib7378623-71e9-4eda-a68a-cccf98977916/tilstandsrapport-for-videregaende-opplaring-2019-2020.pdf>

Braathen, Frøydis (2019, 29. september). Nytt datasystem til 560 millioner kroner er tre år forsinket. Lærere fortviler over problemer med alt fra timeplaner til registrering av fravær. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/XgJznm/nytt-datasystem-til-560-millioner-kroner-er-tre-aar-forsinket-laerere-f>

Bratberg, Ø. (2019). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Børven, Ø. (2021. 10.februar). Et bedre skole-Norge. [Audio podcast]. <https://www.ebsn.no/post/suksessoppskriften-p%C3%A5-vgs-gjennomf%C3%B8ring-fra-hedmark?fbclid=IwAR0-SDPy3WM0sYrRcUEtaiwuFDJT5cs8WVm66aMEQ-GLtwzIRGs9AxXgp7c>

Carter, C., Clegg, S.R. & Kornberger, M. (2008). Strategy as practice? *Strategic Organization*, 6 (1), s. 83-99. <https://doi.org/10.1177/1476127007087154>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.utg.). Routledge.

Creswell, J.W. & Creswell J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Inc.

Dale, L. E. (2008). *Fellesskolen-skolefaglig læring for alle*. Cappelen Akademiske Forlag.

Daus, S. & Markussen, E. (2021). 14 år etter avsluttet ungdomsskole –slik gikk det. *Bedre skole*, 2020(4) 41-49. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/14-ar-etter-avsluttet-ungdomsskole--slik-gikk-det/>



- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.
- Eriksson- Zetterquist, U. E., Kalling, T., Styhre, A., Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- FAFO (2020) *Suksess og besvær. Evaluering av fraværsgrensen i videregående skole 2016-2019. Sluttrapport.* <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-fravarsgrensen-sluttrapport.pdf>
- Granseth, T. (2018, 29. mai). *Flere gjennomfører videregående*. Statistisk sentralbyrå (SSB). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, A. B., & Skedsmo, G. (2019). Elevresultater og ledelsesstrategier i (sam)spill – skoleledernes praksis for å følge opp resultater i skolen. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker* (s. 56 – 72). Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. (2008). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forankring i en postmoderne tidsalder*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Harris A. (2008). Distributed leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), s. 172 – 188. DOI: [10.1108/09578230810863253](https://doi.org/10.1108/09578230810863253)
- Helgøy, I. og Homme, A. (2013). *Ny GIV: Overgangsprosjektet - konsekvenser for skolen: Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet*, (sluttrapport 3013 -03). Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier. Uni Research. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/overgangsprosjektet/rapport3-2013\\_helgoy\\_homme.pdf?fbclid=IwAR1HTJmZkabG8BTf4qegM75VsyFQZZJc\\_Bo0xv9EhC-QUd8X2139g0ZFI5M](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/overgangsprosjektet/rapport3-2013_helgoy_homme.pdf?fbclid=IwAR1HTJmZkabG8BTf4qegM75VsyFQZZJc_Bo0xv9EhC-QUd8X2139g0ZFI5M)
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Fafo-rapport 2010:03). Fafo. [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf)
- Innlandet fylkeskommune (2019, 10.desember). *Fakta om Innlandet*. Hentet fra <https://innlandetfylke.no/tjenester/plan-statistikk-og-folkehelse/innlandsstrategien/fakta-om-innlandet-kunnskapsgrunnlaget/folk-i-innlandet/>
- Innlandet fylkeskommune (2020, 3.desember). *Plan, statistikk og folkehelse*. Innlandet fylkeskommune. <https://innlandetfylke.no/tjenester/plan-statistikk-og-folkehelse/fns-barekraftsmal/4-god-utdanning/>
- Innlandet fylkeskommune (2021). Saksframstilling til fylkestinget. [file:///C:/Users/ingkar/Downloads/Utredning%20av%20fremtidig%20tilbud%20og%20organisering%20av%20pedagogisk-psykologisk%20tjeneste%20\(PP-tjeneste\)%20i%20Innlandet%20fylkeskommune%20-%20h%C3%B8ring.PDF](file:///C:/Users/ingkar/Downloads/Utredning%20av%20fremtidig%20tilbud%20og%20organisering%20av%20pedagogisk-psykologisk%20tjeneste%20(PP-tjeneste)%20i%20Innlandet%20fylkeskommune%20-%20h%C3%B8ring.PDF)
- Irgens, E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2018). *Beslutningsprosesser i organisasjoner: Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg). Fagbokforlaget.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner: Skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Cappelen Damm Akademiske.
- Jøsendal, J.S, Langfeldt, G. & Roald, K. (2012). Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere. I J.S, Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (red), *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Prosjektrapport Ny GIV 2010–2013*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport\\_nygiv\\_2010\\_2013\\_8mb.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport_nygiv_2010_2013_8mb.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2021, 21.juni). *Regjeringen innfører regler for fritt skolevalg i hele landet*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/regjeringen-innforer-regler-for-fritt-skolevalg-i-hele-landet/id2862858/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Lajord, J., Wahl, I. W. & Ørseng, Ø. (2020). *Tilstandsrapport for Akershus, Buskerud og Østfold inn mot Viken fylkeskommune*. Viken fylkeskommune.  
[https://viken.no/\\_f/p1/if70acdb2-d52d-4035-b8d6-7d55a4c920c3/tilstandsrapport-for-akershus-buskerud-og-ostfold-inn-mot-viken-resultater-pa-fylkesniva-skolearet-2018-2019.pdf](https://viken.no/_f/p1/if70acdb2-d52d-4035-b8d6-7d55a4c920c3/tilstandsrapport-for-akershus-buskerud-og-ostfold-inn-mot-viken-resultater-pa-fylkesniva-skolearet-2018-2019.pdf)
- Lajord, J., Wahl, I. W. & Ørseng, Ø. (2020). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Viken fylkeskommune – fylkesnivå, 2020*. Viken fylkeskommune.  
[https://viken.no/\\_f/p1/ie726f8f7-10dc-4f2c-af13-79ed6e31b25d/tilstandsrapport-2020-fylkesniva.pdf](https://viken.no/_f/p1/ie726f8f7-10dc-4f2c-af13-79ed6e31b25d/tilstandsrapport-2020-fylkesniva.pdf)
- Lajord, J., Wahl, I. W. & Ørseng, Ø. Viken Fylkeskommune. (2020) *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Viken fylkeskommune - skolenivå*. Viken Fylkeskommune  
[https://viken.no/\\_f/p1/i1ca35b10-56f7-45eb-ae0c-d5f55dff0d28/tilstandsrapport-2020-skoleniva.pdf](https://viken.no/_f/p1/i1ca35b10-56f7-45eb-ae0c-d5f55dff0d28/tilstandsrapport-2020-skoleniva.pdf)
- Lawrence, T. B. & Suddaby, R. (2011). Institutional Work: Refocusing Institutional Studies of Organization. *Journal og Management Inquiry*. 20 (1), s. 52 – 58. DOI:[10.1177/1056492610387222](https://doi.org/10.1177/1056492610387222).
- Malmberg-Heimonen, et al. (2019). *Å forebygge frafall i videregående opplæring - en klyngerandomisert evaluering av IKO-modellen* (Oslo Metropolitan University, 2019 nr. 1).
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), s. 1-18, art.17. <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. (2. utg). Universitetsforlaget.

Nesvik, M. (2012). Rogaland fylkeskommune som skoleeier og kvalitetsutvikler. I J. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (red), *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (s. 85 – 100). Kommuneforlaget.

NOU 2019:23. *Ny opplæringslov.* (2019). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* Lovdata. (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>).

Prop. 84 S (2016-2017). *Ny inndeling av regionalt og folkevalgt nivå.* Kommunal – og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-84-s-20162017/id2546597/?ch=1>

Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring.* Gyldendal. Akademisk.

Roness, P.G (1997). *Organisasjonsendringer.* Fagbokforlaget.

Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole.* Cappelen Damm Akademisk.

Skedsmo, G (2020). Professional Actors- Work on Retaining Students in Secondary Education (proposal).

Skjær W. & Millerud H. (21. mars. 2021). *Veileder for statsforvalternes tilsyn med om kommunen identifiserer og følger opp utsatte barn og unge under pandemien: Tilsyn med helsestasjon- og skolehelsetjenesten.* Helsetilsynet. [https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplaster/publikasjoner/internserien/veileder\\_statsforvalterens\\_tilsyn\\_utsatte\\_barn\\_unge\\_internserien\\_4\\_2021.pdf](https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplaster/publikasjoner/internserien/veileder_statsforvalterens_tilsyn_utsatte_barn_unge_internserien_4_2021.pdf)

Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), s. 143 – 150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Statistisk sentralbyrå. (2021, 14. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring.* Statistisk sentralbyrå (SSB). [Online] Hentet fra: [Gjennomføring i videregående opplæring \(ssb.no\)](https://www.ssb.no/gjennomforing-i-videregaaende-opplaering)

Statistisk sentralbyrå, utdanningsnivå etter fylkestilhørighet, 2020.[Online]. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/list/utniv>

Statsforvalteren (2014). *Den gode Akershuskolen.* <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-ostfold/dokument-fmos/barnehage-og-opplaring/den-gode-akershuskolen-hefte-2014.pdf>

Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kunnskap gir muligheter.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>

Universitetet i Oslo. (2020. 16. november). Professional Actors' Work to Retain Students in Secondary Education (ProAcT). Hentet 24. oktober 2021 fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/proact/>

Universitetet i Oslo. (2021). Utdanningsledelse (master – erfaringsbasert). Hentet 26. oktober 2021 fra: <https://www.uio.no/studier/program/utdanningsledelse-master/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Kostnader til videregående opplæring*. Utdanningsspeilet. [http://utdanningspeilet.udir.no/2017/innhold/del-4/4-4-kostnader-til-videregaende-opplaering/](http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-4/4-4-kostnader-til-videregaende-opplaering/))

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelige resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *FYR- Fellesfag – yrkesretting og relevans (2014 – 2016): Sluttrapport* fra Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport\\_010917.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2020). *Informasjon om midlertidig regelverk for grunnopplæringen om covid 19*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidige-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/3.6-andre-midlertidige-forskriftsbestemmelser/#3.6.1-midlertidig-unntak-fra-fravarsreglene>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Suksess og besvær. Evaluering av fraværsgrensen i videregående skole 2016-2019. Sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/fraværsgrensen--en-suksess-for-de-fleste-og-til-besvar-for-noen>

Utdanningsdirektoratet. Viken fylkeskommune. (2021, 16. august) *Utdanningsnivå i Viken*. <https://viken.no/tjenester/planlegging/analyse-statistikk-og-kart/aktuelt-statistikk-og-kart/utdanningsniva-i-viken.21155.aspx>

Viken fylkeskommune. (2021, 19. februar) Nærskoler i Viken <https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/opplaring-i-skole/soke-skoleplass/narskoler-i-viken.88213.aspx>

Viken Fylkeskommune. (2021, 10. februar). *Rammeverk for læring og ledelse i Vikenskolen*. <https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/rammeverk-for-vikenskolen/>

Viken Fylkeskommune. (2021, 24. august) *Oppfølgingstjenesten*. <https://viken.no/tjenester/skole-og-opplaring/ppt-oppfolgingstjenesten/oppfolgingstjenesten/>

Wadum-Grevbo, K. S. & Haugland, T. (2015). Hvor er helsesøster? En kartlegging av helsesøsterbemanningen i skolehelsetjenesten. *Sykepleien Forskning*, årgang 10 (nr. 4), s. 352 – 360. [10.4220/Sykepleienf.2015.55977](https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2015.55977)

Whittington, R. (2006). Completing the Practice Turn in Strategy Research. *Organization Studies*, 27(5), s. 613-634. <https://doi.org/10.1177/0170840606064101>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utg.). Sage Publications.

Weick, K. E. (2001). *Making sense of the Organization*. Blackwell Publishing.

Vedlegg1

Infoskriv i forbindelse med deltagelse i forskningsintervju ved Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo:

Forespørsel om å delta i forskningsintervju i forbindelse med masteroppgave ved Utdanningsledelse, UiO.

**Prosjekttittel:**

Strukturer, organisering og ledelse av frafallsoppfølging i videregående skole

**Behandlingsansvarlig institusjon:**

Universitetet i Oslo/Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

**Prosjektgruppa:**

Vi er Carina Hertze Bratli, Aase Nordtorp Houge og Ingunn Kjellerød Karlsen. Vi er en gruppe studenter som sammen skriver en masteroppgave ved Universitetet i Oslo. I den forbindelse ønsker vi din deltagelse i et intervju om temaet frafallsarbeid i videregående skole.

**Formål og bakgrunn for valg av tema:**

En viktig indikator for å vurdere kvaliteten på en videregående skole er fullført og bestått-andelen. For den enkelte ungdom er fullført videregående opplæring et viktig mål. Mulighetene for å komme inn på arbeidsmarkedet og å få et selvstendig liv er større når videregående skole er fullført og bestått. Kunnskap om hvilke faktorer som kan bidra til at elever blir i skolen, er dermed viktig. Det er mange aktører i og omkring skolen som deltar i arbeidet med å holde elever i videregående skole. Hvordan det arbeides med å holde elever i videregående skole er til en viss grad regulert gjennom lover nasjonalt, regionalt på fylkesnivå og lokalt på den enkelte skole.

Vi ønsker gjennom dette prosjektet å undersøke om det finnes ulikheter i organisering og ledelse av frafallsarbeid på to utvalgte videregående skoler som er lokalisert i to forskjellige fylker. Med dette som utgangspunkt, ønsker vi å diskutere hvordan organisering og ledelse av dette arbeidet kan bidra til å beholde elever i videregående skole.

Det er viktig å få kunnskap om hvordan skoleledelse påvirkes av det rettslige grunnlaget, styringer fra fylket, samt om ledelse og lederstrategier kan ha betydning for om flere elever fullfører og består. Slike funn kan være viktig både for videre forskning, samt for skoleeier og skolens ledelse i deres arbeidshverdag. Mulige funn kan også vise retning for organisering, og skoleledelsens valg av strategier i framtiden.

### **Valg av metode:**

Casestudier av to skolene i to ulike fylker vil gi beskrivelser av organisering og ledelsespraksis knyttet til denne problematikken. Skolene vil anonymiseres i masteroppgaven.

Vi planlegger å benytte oss av et semistrukturert intervju.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne henvendelsen fordi vi ønsker å intervju 2 rektorer og 2 avdelingsledere i 2 fylker.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i et intervju med oss i prosjektgruppa. Vi har prøvd ut intervjuet i en pilotundersøkelse, og kan vi anslå at intervjuet vil ta om lag 45 minutter. Vi er pålagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektet skal avsluttes desember 2021 og alt materialet vil da slettes.

I intervjuet vil vi benytte lydopptak via en godkjent app («Nettskjema»), og ønsker å møte deg via Teams eller annen digital videotjeneste for gjennomføring av intervjuet.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS som et studentprosjekt som skal gjennomføres som en masteroppgave skoleåret 2021. På oppdrag fra har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest 31.12.21

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker muntlig til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31. desember 2021.

Spørsmål om intervjuet eller masterprosjektet kan rettes til:

Aase Nordtorp Houge, [Aaseh@viken.no](mailto:Aaseh@viken.no)

Carina Anette Hertze Bratli, [carinab@viken.no](mailto:carinab@viken.no)

Ingunn Kjellerød Karlsen, [ingunn.kjellerod.karlsen@hedmark.org](mailto:ingunn.kjellerod.karlsen@hedmark.org)



**UiO : Universitetet i Oslo**



Vedlegg2

**AKERSHUS**  
FYLKESKOMMUNE

**Saksfremlegg**

Dato: 11.01.2010  
Arkivref: 2009/5604-5

Saksnr	Utvalg	Møtedato
	Fylkesting	18.02.2010
	Hovedutvalg for utdanning og kompetanse	09.02.2010 2/10
	Yrkesopplæringsnemnda	04.02.2010 Administrasjonsutvalget
	10.02.2010	
	Hovedarbeidsmiljøutvalget	03.02.2010

Veiledningssentre i Akershus - Tillegg til sak 56/09 og sak 60/09 i fylkestinget.  
29.10.2009

**Innstilling**

1. Det opprettes tre regionale tjenestekontor/veiledningssentre; ett i Asker og Bærum, ett på Romerike og ett i Follo. Formålet er å gi flest mulig ungdom og voksne høyest mulig kompetanseopplæring.
2. I sentrene skal følgende instanser inngå: Pedagogisk/psykologisk tjeneste (PPT), Oppfølgingstjenesten (OT), Karriere Akershus, fylkeskommunale rådgivere i ungdomsskolene, lærlingansvarlige, servicesentrene for voksenopplæring, og koordinator skole-arbeidsliv i Asker og Bærum.
3. Sentrene skal samarbeide med kommuner, universitet, høyskoler, NAV, lokalt arbeidsliv og frivillige organisasjoner.
4. Ordningen med veiledningssentre evalueres senest i løpet av 2013

**Saksredegjørelse**

**Viktige punkter i saken**

For å øke antallet elever som gjennomfører og består videregående opplæring må det arbeides godt både på system- og individnivå. Tiltak må sees i sammenheng og innsatsen må være individrettet. Det er store utfordringer knyttet til frafall i skolen. Hovedutvalg for utdanning og kompetanse vedtok i sak 08/08:

For å styrke karriereveiledningen i et livslangt perspektiv utredes muligheter for å etablere fire regionale "tjenestekontor/karrieresentre " som egne virksomheter, i henholdsvis Sandvika, Ski, Lillestrøm og Jessheim.

Tjenester som inkluderes i et "tjenestekontor/karrieresenter er Karriere Akershus, oppfølgingstjenesten, servicesenter for voksenopplæring, den delen av fagopplæringen som er i direkte kontakt med brukerne, samt koordinator skole-arbeidsliv og lærlingansvarlig. Videre er det naturlig å vurdere om senter for voksne med lese- og skrivevansker, studiesenter for voksne og pedagogiskpsykologisk tjeneste skal inngå i et slikt "senter "



Saken dreier seg om at en mer hensiktsmessig organisering av tjenestene er nødvendig for å bidra til at flere elever, lærlinger, lærekandidater og voksne kan få en høyest mulig kompetanseoppnåelse.

## Bakgrunn

FT-sak 56/09 om framtidig organisering av regionale tjenstekontor/veiledningssentre i Akershus ble behandlet 29.10.2009. Saken ble vedtatt utsatt med følgende vedtak:

Saken utsettes i påvente av at følgende områder blir belyst:

1. Muligheten av å opprette to veiledningssentre på Romerike, ett på Øvre og ett på Nedre. Dette må vurderes i forhold til ev. oppretting av informasjonskontor i hver av de fire delregionene.
2. Et bedre kostnadsoverslag over hva det vil koste å etablere veiledningssentre utenfor skolene i alle fire delregionene.
3. Prosjektet "rådgivere i ungdomskolen " som ble vedtatt av fylkestinget under behandlingen av ØP 2007, har så vidt kommet i gang, og det redegjøres lite for dette i prosjektet i saken, annet enn at det skal inngå i denne omorganiseringen. Det bør gjøres rede for hva som er status for "rådgivere i ungdomsskolen " gjennom en underveisrapport, og hvordan man ser for seg å ivareta fylkestingets intensjon med forsøket gjennom å organisere aktiviteten til et veiledningssenter.
4. Det bør også gjøres rede for hvordan man ønsker å organisere arbeidet mellom de forskjellige faginstansene på veiledningssentrene, ikke minst i forhold til hvor mange ledere man skal ha i forhold til hvor mange som skal være i kontakt med brukerne.

Videre ble sak 60/09 om ressurser til Oppfølgingstjenesten utsatt. Det ble bedt om at denne saken ble sett i sammenheng med sak 56/09.

Sak 56/09 (vedlegg 1) og sak 60/09 (vedlegg 2), framlagt i fylkestinget 29.10.2009, må sees i sammenheng med tilleggsopplysningene som er lagt fram i denne saken.

I saken er det fremmet en ny felles innstilling som erstatter fylkesrådmannens forslag til innstilling i sak 56/09 og 60/09.

Nedenfor redegjøres nærmere for punktene vedtatt i FT-sak 56/09

Muligheten for å opprette to veiledningssentre på Romerike — vurdering i forhold til oppretting av et informasjonskontor i hver av de fire delregionene:

PPT/OT har fagkompetanse spesielt i forhold til ungdom som står i fare for å falle fra/ har falt fra videregående opplæring. Skal PPT ut fra lovens forutsetninger ivareta oppgaver knyttet til både system- og individrettet arbeid, er det en forutsetning at PPT har god og helhetlig kjennskap til hele regionens opplæringstilbud. Videre må tjenesten ha kompetanse omkring de spesielle utfordringene som er knyttet til aktuell region (f.eks. mht. demografi, frafall og gjennomføring). PPT/OT er i dag delt i tre regioner i Akershus, med felles kontor for øvre og nedre Romerike.

I sak 56/09 ble ulike modeller for organisering av tjenstekontor presentert. Modell 2, "skolemodellen", ble omtalt på side 6, (vedlegg 1). Denne modellen skisserer muligheten for å opprette to sentre på Romerike, hhv på øvre og nedre, og viser at dette kan være et alternativ. Ved å organisere tjenstekontorene på to steder, vil PPT/OT måtte deles. Det er ikke tilrådelig å dele PPT på Romerike, da Økt desentralisering og fragmentering av tjenesten vil kunne føre til forskjeller i tjenestetilbudet. For å sikre mest mulig likhet i tilbudet i hele fylket, anbefales det lik organisering for de tre nye veiledningssentrene, dvs et kontor i hver region.

En organisering som både samler tjenestene og samtidig sikrer Øvre Romerikes behov for å ha nær geografisk tilgang til tjenestene, er mulig. Dette kan løses ved at noen av sentrets medarbeidere, ut fra skolenes behov, enkelte dager har kontorplasser og er utplassert ved skoler på Øvre Romerike. Aktuelle medarbeidere kan være ansatte som allerede i dag er plassert ved Jessheim videregående skole: Karriere Akershus, Servicesentret for voksenopplæring, lærlingansvarlig og rådgiver fra fylkeskommunen inn i ungdomsskolen. Videre kan eventuelle OT- medarbeidere, ved behov, ha kontorplasser ved skolene (Jessheim).

I FT-sak 56/09 ble modell 1, "Nye regionale veiledningssentre", anbefalt. Løsningen skissert ovenfor medfører ingen organisasjonsmessige endringer i forslaget som ligger i denne modellen. De omtalte medarbeidere vil ha sitt ansettelsesforhold ved det nye sentret på Romerike, men de vil være utplassert ved skoler på Øvre Romerike, i dag ved Jessheim videregående skole. I dag har PPT tradisjon og rutiner for hvordan de sikrer alle skolene lik tilgang til tjenestene. Dette løses ved at PPT har faste kontordager ved de ulike skolene. For alle sentrets tjenester må det utvikles rutiner som sikrer alle skolene lik tilgang til tjenestene.

Nedenfor skisseres anbefalt lokalisering i de tre regionene:

#### Romerike:

Geografisk sett er Lillestrøm et knutepunkt for hele Romeriksregionen, og det vil være hensiktsmessig at sentret lokaliseres i Lillestrøm. Ved at noen av medarbeiderne fra sentret på Lillestrøm plasseres ved Jessheim videregående skole, har en ivaretatt Øvre Romerikes behov for å ha "stedlige representanter" i geografisk nærhet. Ytterligere kontoretablering vil medføre økte kostnader, og av økonomiske hensyn anbefales dette ikke.

#### Asker og Bærum:

Sandvika videregående skole ligger sentralt plassert i Sandvika og fremstår som en moderne og fleksibel flerbruksskole. Allerede fra åpningen i 2006, ble både Servicesentret for voksenopplæring og PPT/OT lokalisert ved skolen. Det er mulig å utvide lokalene i tilknytning til eksisterende lokaler for PPT/OT, og det ligger derfor godt til rette for å etablere veiledningssentret i Sandvika videregående skole.

#### Follo:

PPT/OT i Follo er lokalisert til Ås, Raveien 9. Leieavtalen løper til 2018, og av økonomiske hensyn er det hensiktsmessig og fortsatt benytte disse lokalene. I tillegg til lokalene i Raveien er det mulig å benytte vaktmesterboligen som i dag anvendes av Servicesentret for voksenopplæringen. Både lokalene i Raveien og vaktmesterboligen ligger i gangavstand fra buss og jernbane, med sentral plassering.

I den foreslåtte organiseringen av veiledningssentrene anbefales at sentrene bør være organisert som frittstående virksomheter. I hovedutvalg for utdanning, ble det anbefalt at sentrene lokaliseres utenfor skoler. De anbefalte lokaliseringene i Follo og på Romerike er utenfor skole, men i Asker og Bærum ved Sandvika videregående skole. Sistnevnte valg begrunnes med meget sentral plassering og egnede lokaler. Uavhengig av lokalisering, skal sentrene ikke ligge under rektors ledelse, men ha egen virksomhetsleder, slik at alle skoler sikres lik tilgang til de tjenestene som er representert.

Ved å lokalisere sentrene sentralt i alle tre regioner, og ekstra service på Øvre Romerike, anses behov for ytterligere etablering av informasjonskontor å være lite hensiktsmessig. I tillegg ville dette unødvendige Økte kostnader.

Kostnadsoverslaget Leie og investering

Bygg & Innkjøp har i januar 2010 foretatt en ny utredning av aktuelle løsninger for lokaler til veiledningscenterene, og utarbeidet nye kostnadsberegninger.

Det legges til grunn at aktuelle leieobjekter skal ha en sentral plassering i forhold til kollektivtrafikk, veier og videregående skoler i regionen, og ha lett tilgjengelighet for alle brukerne. De enkelte leieobjekter er av svært ulik standard, og noen har behov for oppgraderinger eller nye planløsninger. Utleier kan utføre arbeidene og legge dette inn som en Øking i leien, alternativt kan Akershus fylkeskommune investere og leieprisen bli redusert. Følgelig er tallene som fremlegges usikre. Investerings- eller leiekostnader avhenger av det konkrete leieobjektet. Til leiebeløp kommer felleskostnader som er svært variable, fra kr 60 til kr 150 per m<sup>2</sup> årlig. Alternativene som Fylkesrådmannen anbefaler er beskrevet pr. region nedenfor. De ulike andre alternativene fremkommer i uttrykt vedlegg.

Follo, Anbefalt løsning: leie i Raveien 9

Akershus fylkeskommune leier i dag 510 m<sup>2</sup> inkl. fellesarealer i Raveien 9, og er bundet av leieavtalen fram til 2018. Det vurderes at dagens lokaler kan utnyttes bedre slik at det kan etableres et samlet senter med 25 % kontorarbeidsplasser.

	Investeringskostnader	Leiekostnader pr. år
Samlokalisering: leie i Raveien 9	Kr 830 000	Kr 600 000 Leiekostnaden representerer ikke nye kostnader (avtale tom. 2018)

Romerike. Anbefalt løsning: leie i Lillestrøm sentrum kombinert med bruk av lokaler på Jessheim videreg.skole

Det er vedtatt bygget ny skole på Jessheim videregående skole som vil stå ferdig i 2014-2015. Løsningen innebærer en utvidelse av arealet til nybygget med ca. 75 m<sup>2</sup>. Inntil nybygget står ferdig, må de fem aktuelle stillingene innplasseres i midlertidige lokaler på Jessheim videregående skole. Det antas et behov for leide lokaler på 1000 m<sup>2</sup>, men eksakt størrelse vil avhenge av lokalenes utforming. PPT/OT er i dag lokalisert i leide lokaler i Akershus fylkesmuseum, leien er ca. kr 500 000 pr. år. Leiekostnadene faller bort ved ny lokalisering

	Investeringskostnader i 2013-2014	Leiekostnader pr. år
leie i Lillestrøm sentrum bruk av lokaler på Jessheim vgs	Kr. 2 250 000	Kr. 1 900 000 til fradrag kommer innsparte leiekostnader med kr. 500.000

Asker og Bærum. Anbefalt løsning: samlokalisering i lokaler på Sandvika videreg.skole

Det vurderes at dagens lokaler kan utnyttes og deles opp slik at det kan etableres et samlet senter med 28 h kontorarbeidsplasser. Dette innebærer en løsning med kontorfellesskap for enkelte funksjoner. Eldre ombyggingsarbeider vil være påkrevd og kostnadsanslaget for ombygging er basert på en løsning med etablering av syv nye kontor/ møterom.

	Investeringskostnader	Leiekostnader pr. år
bruk av lokaler på Sandvika vgs	Kr. 2 100 000	0



## Kostnadsoverslag. Personal

Det vises til FT sak 56/09 hvor behov for ledelse og merkantile tjenester ble utredet tilsvarende en lederstilling på hvert av de tre sentrene samt en merkantil stilling på Romerike og to halve merkantile stillinger for h.h.v. Asker/Bærum og Follo. Denne modellen forutsettes uendret.

Noe forsinket oppstart enn beregnet i økonomiplan 2010-2013 innebærer innsparte driftsmidler, primært lønnskostnader. Basert på beregnet oppstart h.h.v. 2. og 3. tertial 2010 utgjør innspart drift i 2010 ca. 0,8 mill kr. I den grad driften i Follo og Romerike kan igangsettes før 1 .september reduseres beregnet beløp.

### Konsekvenser i forhold til vedtatt økonomiplan 2010 — 2013

I ØP 2010-2013 er det lagt inn investeringskostnader, leiekostnader og personalkostnader i tråd med opplysningene i sak 56/09. Det er i denne saken vist at investeringskostnadene for en samlet løsning i Follo er beregnet til kr 830 000 og nye beregninger for Asker og Bærum viser Økte investeringskostnader fra 1,7 mill til 2,1 mill. Driftskostnadene for 2010 blir noe lavere pga. forsinket oppstart, men vil Øke i resten av perioden pga. nye beregningstall for husleie på Romerike. Økonomisk konsekvens forhold til økonomiplan er:

Drift (lønn og leie)	2010	2011	2012	2013
Økonomiplan	Kr. 3.950.000	Kr. 5.400.000	Kr. 5.400.000	Kr. 5.400.000
Forslag alt. 1	Kr. 3.137.000	Kr. 5.600.000	Kr. 5.600.000	Kr. 5.600.000
Endring	Kr. - 813.000 (innspart)	Kr. 200.000	Kr. 200.000	Kr. 200.000
<b>Investering</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Økonomiplan	Kr. 1.700.000	0		
Forslag alt. 1	Kr. 2.930.000	0	0	Kr. 2.250.000
Endring	Kr. 1.230.000	0	0	Kr. 2.250.000

Når det gjelder økonomiske konsekvenser for øvrige alternative organiseringene vises det til uttrykt vedlegg som spesifiserer beregnede drift- og investeringskostnader.

### Prosjektet "rådgivere i ungdomsskolen" — foreløpig rapport:

I fylkestingssak 96/07 ble det vedtatt å iverksette forsøk med utplassering av rådgivere fra videregående nivå ved ungdomsskoler i utvalgte kommuner. Rådgiverne har vært ansatt fra januar 09, ved henholdsvis Bleiker, Ås, Strømmen og Jessheim videregående skoler. Det er innhentet rapportering fra samtlige delprosjekter.

Følgende kommuner, ungdomsskoler og videregående skoler inngår i prosjektet:



Asker og Bærum med Rykkin, Hauger, Borgen, Torstad og Risenga ungdomsskoler. Rådgiveren er ansatt ved Bleiker videregående skole. I Follo inngår kommunene Ås og Vestby med Risli, Ås, Nordbytn og Grevlingen ungdomsskoler. Rådgiveren er ansatt ved Ås videregående skole.

På Øvre Romerike inngår Ullensaker kommune med Allergot, Nordby og Vesong ungdomsskoler. Rådgiveren er ansatt ved Jessheim videregående skole. På Nedre Romerike inngår kommunene Skedsmo og Rælingen. Rådgiveren er ansatt ved Strømmen videregående skole.

Foreløpige resultater:



Rutiner for informasjonsspredning om utdannings- og yrkesvalg.

Det er ulikt hvordan rådgiverne har arbeidet på dette feltet. I Follo og på Øvre Romerike er 10 .klassene besøkt I time. I Asker og Bærum er det arbeidet med å arrangere en felles informasjonsmesse. I Samtlige regioner arbeides det med å arrangere foreldrekurs. Kurs er gjennomført i Follo.

Utvikle en helhetlig plan/videreutvikle en strategi for karriereveiledning i grunnopplæringen. I alle regionene samarbeides det med Karriere Akershus. Rådgiverne har deltatt i rådgiversamlingene i regi av Karriere Akershus.

Samarbeidstiltak mellom skoleslagene rettet inn mot ungdomstrinnet

Det er arrangert overføringsmøter mellom ungdoms- og videregående skoler. På Øvre og Nedre Romerike er PPT trukket inn i denne formen for samarbeid. Her drøftes elever som man vurderer å søke særskilt inn eller som trenger tett oppfølging i overgangsfasen. På Nedre Romerike har rådgiveren individuell veiledning med elever og foresatte som ber om det. På Øvre Romerike er rådgiveren i ferd med å gjennomføre en undersøkelse blant ca. 100 vgl elever fra Ullensakerskolene om hvordan de har opplevd overgangen fra ungdomsskole til videregående skole.

Samarbeidstiltak for å redusere om-/bortvalg

I alle regionene har rådgiveren arbeidet med å implementere IKO-modellen. Her identifiseres elever som står i fare for å falle fra eller ikke gjennomføre videregående opplæring. Det blir kartlagt hvilke tiltak det er behov for. Oppfølging av eleven ivaretas ved at tiltak iverksettes og følges opp.

Kompetanseheving for ungdomsskolene

Det har vært arrangert ulike samlinger og kurs i regionene. Mye av dette arbeidet har vært gjennomført i samarbeid med Karriere Akershus.

Samarbeid mellom forsøkets rådgivere og rådgivere og karriereveiledere ved den enkelte ungdomsskole

Det er inngått konkret samarbeid mellom forsøkets rådgivere og rådgivere og karriereveiledere ved den enkelte skole. Alle rådgiverne deltar i nettverksgrupper som består av ulike kompetansepersoner. I noen av gruppene deltar Karriere Akershus, OT og lærlingansvarlig (Asker og Bærum, Follo og Nedre Romerike). På Øvre Romerike deltar også servicesenter for voksenopplæringen v/ rektor og ass. rektor i møtene. Rådgiveren ved Jessheim deltar i OTteamet for Ullensaker. Rådgiveren ved Strømmen deltar i møter med Karriere Akershus, NAV, OT og lærlingansvarlig.

Kontakt med arbeidslivet

Det opprettes kontakt i forbindelse med at elever får hospitere eller gjøre intervju i bedriftene eller ved at bedriftene kommer på besøk til skolene. I Follo har rådgiveren knyttet kontakt med Follo bedriftsråd.

Elever som har behov for tilpasset opplæring

Det arbeides noe ulikt i regionene.

For elever som har spesielle behov har rådgiverne hatt individuelle karrieresamtaler, og de har hatt noen elever med på bedriftsbesøk. Det har vært gjennomført ekstra hospitering for

elever som er svært usikre mht. hva de skal velge. Videre har rådgiverne bistått elevene i søkeprosessen.

6



Det er for tidlig å si om forsøket bidrar til å bedre elevene og foresattes grunnlag for å treffe bevisste karrierevalg.

#### Organisering av arbeidet ved veiledningssentrene:

Den interne organiseringen av veiledningssentrene er et administrativt anliggende som i henhold til hovedavtalen skal drøftes med arbeidstakernes tillitsvalgte.

Når det gjelder spørsmål om intern organisering av sentrene, vil fylkesrådmannen drøfte dette med eventuelle nye virksomhetsledere og tillitsvalgte. Dette vil bli gjort i forbindelse med implementeringen av en ny organisasjonsmodell.

Det bør være færrest mulig ledere og flest mulig utøvende rådgivere med direkte kontakt med brukerne. Dette kan best ivaretas ved at det kun er virksomhetslederen som har ledelsesfunksjon i sentret. Sentrene følges faglig opp fra sentraladministrasjonen, avdeling for opplæring og tjenester.

Sentrene blir ulike mht. antall ansatte. Romerike blir størst med inntil 45 ansatte. Det kan bety at en trenger noe større lederressurs på Romerike enn i de to andre regionene.

Ved gjennomføring av omorganiseringen vil hovedavtalen bli lagt til grunn, og ansattes og tillitsvalgtes medvirkning vil bli ivaretatt gjennom hele prosessen. I og med at det foreløpig ikke er tatt stilling til framtidig organisering, har en ennå ikke holdepunkter for å si noe konkret om hvilke rettigheter de ansatte vil ha etter en omorganisering.

Oppgavene, brukergruppene og den interne organiseringen av sentrene må sees i sammenheng.

Vedrørende oppgaver vises det til sak 56/09, side 8-10, som beskriver oppgavene.

Det er redegjort for at PPT og OT har lovpålagte oppgaver, som fortsatt må ivaretas i en ny organisasjonsmodell. Oppgaven til fylkeskommunen knyttet til fag- og yrkesopplæring er også lovpålagt. Fylkeskommunen står fritt til å organisere ivaretakelsen av oppgavene, men oppgavene er gitt via hjemmel i lov. Videre er voksnes rett til videregående opplæring lovhjemlet, og legger klare føringer for hvilke oppgaver Fylkeskommunen skal ivareta. Karriere Akershus ivaretar lovpålagte og systemrettede oppgaver. Det er kun lærlingansvarlige (forsøk), koordinator skole-arbeidsliv i Asker og Bærum(forsøk) og rådgiver fra videregående skole inn i ungdomsskolen (forsøk), som ivaretar oppgaver som ikke er lovpålagte.

Skolene ved skolenes ledere, rådgivere og lærere, elever, foresatte, lærlinger, lærekandidater, praksisbrevlæringer og voksne med rett til videregående opplæring, samt OT sin målgruppe, vil være sentrets brukere. Sentret skal drive oppsøkende virksomhet ved at rådgivere fra sentret besøker skolene og deltar i samarbeid både på system- og individnivå. Det skal med andre ord være mulig for en elev og eventuelt elevens foresatte å møte nødvendige fagpersoner på skolen. Rådgiverne ved videregående skoler veileder alle elever til og med det året elevene går ut av skolen. Oppfølgingstjenesten veileder all ungdom som har sluttet eller ikke fullført skolen, inntil de er 21 år. Ungdom kan imidlertid ta ut retten sin til skole helt til de er 24 år. Servicesenter for voksenopplæring veileder voksne fra de er 25 år som ikke har fullført videregående opplæring, men som ønsker seg slik opplæring. Disse blir realkompetansevurdert og får sin restopplæring.

En viktig gruppe ungdom faller mellom to stoler: e lærlinger som ønsker mer karriereveiledning

- ungdom som har fullført videregående skole og brukt opp retten sin, men som ikke har bestått.

- ungdom som ikke har tatt ut retten sin når de er 19 år





I et veiledningssenter burde det være mulig å tilby denne gruppen veiledning slik at de raskere kommer videre med utdanning og arbeid.

Selv om sentret skal drive oppsøkende virksomhet overfor elever som går på skole, vil det for voksne brukere og for ungdom som har falt ut av skolen være av betydning å ha direkte tilgang til sentret. Det må derfor etableres faste åpningstider for sentrets brukere. Hvilke åpningstider og hvordan dette skal gjøres, må det tas konkret stilling til i forbindelse med implementeringen av organisasjonsendringen. Dette er forhold som må drøftes med de ansatte og tillitsvalgte.

### Oppfølgingstjenesten:

Oppfølgingstjenesten har ansvar for å registrere, ha oversikt over og følge opp ungdom som fllce går i skole i Akershus. Denne ungdomsgruppen registreres i dataverktøyet OTTO. Databasen gir mange opplysninger om denne ungdomsgruppen. Ungdommen skal følges opp med ulike tiltak, for å få dem tilbake til skole, lærekontrakt, i jobb mm.

Fra 1. januar 2010 ble det innført en ny budsjettmodell for skolene, vedtatt i FT- sak 34/09. Skolene får tildelt en ramme som er justert noe etter nye kriterier. I forbindelse med innføring av modellen, og i henhold til ØP 2010-13, side 78, omtale om OT og regionale tjenestekontor, ble 3,6 mill kroner trukket ut fra skolenes rammebudsjett for å finansiere nye stillinger knyttet til tjenestekontorene. Ansvar for og ressurser til oppfølging av ungdom som ikke går på skole blir i sterkere grad flyttet fra skole til OT.

Pr. 01.12.09 er 4900 ungdom registrert i databasen OTTO. Fordeling pr region:

Romerike:	2350 ungdommer	48%
Asker/Bærum:	1310 ungdommer	2
Folio:	1240 ungdommer	2

Tallene fra databasen OTTO sier noe om behovet for tjenestetilbud i regionene. Ved å bruke en matematisk fordeling som bygger på data og forslag i sak 60/09, foreslås følgende fordeling av stillinger på regionnivå:

Romerike:	<b>2,88 stillinger</b>	3,0 stillinger
Asker/Bærum:	1,62 stillinger	1,5 stillinger
Folio:	1,50 stillinger	1,5 stillinger

Ved at de 6 ledige ressursene blir brukt regionalt, må fylkesrådmannen foreta en vurdering og avklaring av ressursbruk for at samtlige oppgaver skal bli ivaretatt.

### Fagopplæringen:

Noen av oppgavene som per i dag ivaretas av fagopplæringen, kan det være aktuelt å legge ut til veiledningssentrene på et senere tidspunkt. Fylkesrådmannen avventer dette til sak om framtidig organisering av fagopplæringen (våren 2010) har vært politisk behandlet.

### Fylkesrådmannen vurderinger og anbefalinger:

Tilleggsopplysningene underbygger fylkesrådmannens vurdering i sak 56/09 og sak 60/09.



De omtalte tjenestene bør samlokaliseres i tre nye virksomhetssentre i henholdsvis Sandvika, Ås og Lillestrøm. For å ivareta Øvre Romerike sitt behov for å ha representanter fra sentret lokalisert i regionen, anbefales det at noen av medarbeiderne ved sentret i Lillestrøm utplasseres ved Jessheim videregående skole. Denne organiseringen medfører ikke Økte administrasjonskostnader.

Ut fra økonomiske og faglige hensyn vurderes følgende lokaliseringer som best egnet:  
I Sandvika: Sandvika videregående skole. I ÅS: PPT/OT sine lokaler i Raveien  
9. I Lillestrøm: leide lokaler. Ytterligere informasjonskontor anbefales ikke.

Det vurderes at arbeidet som ivaretas av rådgiverne i prosjektet "rådgivere i ungdomsskolen", må sees i forhold til andre aktørers innsats. Rådgiverne bør samlokaliseres med øvrige aktører som arbeider med tilgrensende fagområder. En samlokalisering vil bidra til å gjøre det enklere å få til nødvendig dialog, hindre at en arbeider på annen fagkompetanses ansvarsområde, og vil virke mer oversiktlig for brukerne. Det kan frigjøres tid som i dag brukes på møter og på å reise til og fra møter.

I forhold til å koordinere og tydeliggjøre fylkeskommunens innsats overfor kommunene, vurderes en samlokalisering av tjenestene som hensiktsmessig.

Når det gjelder organisering av arbeidet i veiledningssentrene, anbefaler fylkesrådmannen at flest mulig ansatte bør være beskjeftiget med utøvende virksomhet i forhold til brukerne. Den interne organiseringen av kontorene er et administrativt anliggende. Det vurderes å være tilstrekkelig med en virksomhetsleder i hvert senter.

For Oppfølgingstjenesten sin del medfører vedtak om ny budsjettmodell at 6 stillinger kan brukes til OT- arbeid. Ved å bruke alle nye OT- stillinger til veiledningssentrene, vil dette gi mulighet til å bedre kvalitet og kapasitet på tjenestetilbudet og sørge for en større geografisk spredning av ressurser. Fylkesrådmannen må samtidig avsette ressurser sentralt til å ivareta sentrale oppgaver.

Oslo, 25.01.2010

Harald K. Home  
fylkesrådmann

Saksbehandlere: Kristin Granne

### Vedlegg

Vedlegg 1: Sak: 56/09 - Fylkestinget 29.10.2009.

Vedlegg 2: Sak: 60/09 - Fylkestinget 29.10.2009.

Vedlegg 3: Brev fra Arbeidsutvalget for opplæringskontorene i Oslo og Akershus

### Uttrykte vedlegg:

#### Beskrivelse av oppgaver

Utredning av lokaler, ref 2008/5654-2 Saksprotokoll fra HAMIJ  
03.09.2009.

Referat fra drøftingsmøte med hovedtillitsvalgte 14. september

Høringsuttalelsene til sak 56/09.  
Drift og investering kostnader

9

Vedlegg:

- 1 Framtidig organisering -Regionale tjenestekontor/ veiledningssentre i Akershus  
Saksfremlegg
- 2 Ressurser til Oppfølgingstjenesten
- 3 Fordeling av ressurser til skolene
- 4 Brev fra Arbeidsutvalget for opplæringskontorene i Oslo og Akershus



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Strukturer, organisering og ledelse av frafallsoppfølging i videregående skole

### **Referansenummer**

942819

### **Registrert**

23.02.2021 av Carina Anette Hertze Bratli - carinab@viken.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Guri Skedsmo, guri.skedsmo@ils.uio.no, tlf: +41788007863

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Carina A. H. Bratli, carinab@viken.no, tlf: 90747945

### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 31.12.2021

### **Status**

30.03.2021 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **30.03.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 30.3.2021. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på «Del prosjekt» i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke, må vedkommende inviteres på nytt.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som kan trekkes tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa  
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Intervjuguide

### **A. Hvordan er arbeidet med oppfølging av elever for at flest mulig skal fullføre og bestå strukturert på skolene?**

**1. Kan du kort fortelle hvem du er, og litt om din utdanning og arbeidserfaring. Hvilke oppgaver du har på skolen?**

1. Utdanning og arbeidserfaring

**2. Vi ønsker å finne ut mer om hvordan deres skole arbeider for at elevene på skolen skal fullføre vgs. Det er ofte mange aktører, både interne og eksterne, som deltar i frafallsarbeidet. Kan du fortelle om hvordan arbeidet er organisert hos dere, feks møtevirksomhet og rammer for disse?**

1. Hvilke aktører/instanser har dere et formalisert samarbeid med?
2. Hvem deltar (interne og eksterne aktører) og hvilke oppgaver har disse?
3. Hvilke møter har dere, hvilken form har disse og hvor ofte har man disse møtene?
4. Brukes IKO-modellen? (identifisering, kartlegging og oppfølging.)
5. Hvem leder frafallsarbeidet på skolen?
6. Hvordan fungerer, etter din mening, samarbeidet med de ulike aktørene for frafallsarbeidet? .
7. Hvilke tiltak på din skole opplever du er vellykket for å holde elever i skolen? (samarbeid, IKO, klasselærermøter, spesped)

**3. Noen støttetjenester har tilbud til elever som ønsker å slutte på skolen. Hvilke tiltak oppfatter du at støttetjenestene har for å bistå elever som kan falle fra?**

1. Hva kan arbeidslivskoordinatoren/ yrkesfagskoordinator tilby?
2. Hva kan OT tilby ungdommer som vil slutte?
3. Hva kan PPT tilby ungdommer som ønsker å slutte?
4. Hva kan NAV, skolehelsetjenesten, Bup, barnevern og andre eksterne aktører tilby ungdommer som ønsker å slutte?

**4. Hva mener du er viktig for at elevene skal klare å fullføre vgs?**

1. Hva mener du fungerer godt/ dere lykkes med på skolen når det gjelder arbeidet med elever som står i fare for å falle fra?
2. Har du noen tanker om det er noe annet skolen kan gjøre/kunne gjort for at flere elever skal/kunne fullføre vgs?
3. Har skolemiljøet en rolle? Sosialt, faglig og læringsmiljøet?
4. Hvordan vil det ideelle arbeidet rundt en frafallselev fungere?

**5. Hvilke ressurser har dere til å drive frafallsarbeid? Her tenker vi ressurser i vid forstand (bidra til trivsel)?**

1. Fortell om skolens ressurser som:
  1. rutiner for elevoppfølging
  2. miljøarbeidere
  3. klassestørrelse, classesammensetning, valg av lærere, klassemøter
  4. digitale verktøy som Conexus Engage, kartleggingsverktøy
  5. Samarbeid med elevrådet
  6. Elevinvolvering, elevråd, faddervirksomhet
  7. MOT-arbeid/eller andre programmer
  8. VIP, eller andre programmer
  9. Elevmeglere
  10. Yrkesfagskoordinator/arbeidslivskoordinator
  11. Skolehelsestjenesten
  12. Ulike sosiale tiltak/trivselstiltak gjennom året?
2. Hvilke av de du nå har nevnt ser du på som mest virkningsfulle i forhold til frafallarbeid? Begrunn gjerne hvorfor.

**B: Hva karakteriserer skolelederens strategier i frafallsarbeid?**

Nå skal vi vende blikket mot skoleledelse og frafallsarbeid.



**1. Hvordan arbeider dere i ledelsen for at flest mulig av elevene for at de skal fullføre og bestå?**

1. Hvem har ansvaret for å følge opp elevene som står i fare for å falle fra?
2. Hvordan koordineres arbeidet mellom ulike ledere på skolen?
3. Hva fungerer etter din mening, godt i ledelsens arbeid med frafall?
4. Om noe, kan noe gjøres for å optimalisere frafallsarbeidet ytterligere?
5. Kan du beskrive ulike utfordringer dere møter i løpet av en vanlig uke/måned med elever som står i fare for å falle fra?

**2. Etter ditt syn, hvor stor betydning har ressurstildeling for arbeidet med frafallsutsatte elever?**

1. kompetanse
2. tid
3. rutiner
4. økonomi
5. lovverk

**3. Fortell om (beskriv) samarbeidet om frafallsarbeid i skolen, hva som fungerer ev. hva som ikke fungerer så godt?**

1. mellom rådgiverne og avdelingsledere
2. avdelingsleder og rektor
3. mellom ledergruppe og lærerne

**4. Hvordan følges dere opp av fylket/skoleeier?**

1. rapporter over fullført og bestått
2. økonomi
3. medarbeidersamtaler
4. styringsdialog

**5. Opplever du at arbeidet mot frafall har fått økt fokus i forhold til tidligere?**

1. Hvis ja, på hvilken måte? Når? I forhold til hva?

**6. Opplever du at forventninger fra pressgrupper om frafalls-tallene? Fra politikere, nasjonale retningslinjer, lovverk, foresatte, media og eksterne etater)**

**7. Opplever du at arbeidet med frafall er annerledes nå i korona-perioden?**

1. Hvilke hindringer møter dere nå?

2. Er det noe som er enklere eller bedre nå?

**Til rektorene:**

**8. Kan du fortelle oss om det jobbes med frafall i rektorkollegiet, og i tilfelle hvordan?**

**9. Er det noe du ønsker å tilføye?**

**10. Avslutningsvis: Har du noen spørsmål til oss?**