



Høgskolen  
i Innlandet



## Eli Skjeseth

Høgskolelektor ved fakultet for helse- og sosialvitenskap i Høgskolen i Innlandet.

## Tverrsektoriell ledelse

i forsøk med NAV-veiledere i videregående skole 2013-2018

Skriftserien 7 - 2019



ISSN: 2535-5678

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-090-6

ISBN digital utgave: 978-82-8380-091-3

Copyright: Forfatteren/Høgskolen i Innlandet

# INNHold

---

1	Innledning.....	5
1.1	Bakgrunn .....	5
1.2	Intensjoner og målgrupper.....	6
1.3	Oversikt over innholdet.....	7
2	Teoretisk bakteppe .....	7
2.1	Kritisk realistisk filosofi.....	8
2.2	Metoder for å søke virkeligheten under (undersøkelse).....	10
2.3	Tverrfaglighetens essens .....	11
2.4	En metamodel for ledelse.....	13
3	Samfunnsproblemer.....	15
3.1	De unges perspektiv på frafallet.....	15
3.2	Ulik institusjonell logikk gir utfordringer .....	17
4	Å sette sammen delene .....	20
4.1	Å sette sammen delene gjennom veiledning .....	20
4.2	Å sette sammen delene gjennom ledelse.....	20
5	Hva forteller samarbeidspartene i prosjektet? .....	22
5.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	22
5.2	Fokusgruppeintervjuer.....	22
5.3	Innholdsanalyse .....	23
5.4	Funn og drøfting.....	24
5.4.1	Du må like ungdom!.....	24
5.4.2	Samarbeid i sektorenes grenseflate.....	27
5.4.3	Ledelse på tvers .....	29
6	Konklusjon og avslutning.....	33
6.1	Samarbeid leder medarbeider .....	33
6.2	Påvirkning på veiledningsarbeidet .....	33
6.3	Avklare forventninger .....	34
6.4	Anbefalinger og sluttord:.....	35
	Litteraturliste .....	36
	Vedlegg A Verktøy for samarbeid .....	39
1)	Analyse av case .....	39
2)	Forventningsavklaring på tvers .....	40
3)	Framtidsdialog.....	41
4)	Møteplanlegging.....	42
	Vedlegg B Intervjuguide: .....	43

## Forord

Oppe på en stor scene i et høyloftet konferanserom på Gardermoen står en liten gruppe pur unge mennesker. De er «micet opp» og har nettopp presentert seg for 150 voksne kvinner og menn fra hele Norge, ansatt på forskjellige steder i det offentlige systemet, i skoler, fylker, kommuner og stat. Jeg sitter der nede ved ett av de store runde bordene, lett anspent med vissheten om at jeg selv skal opp på den der scenen om en stund. En jente bøyer seg lett framover og forteller oss at hun er ganske nervøs. Hun frykter at synet av den store forsamlingens alvorstunge ansikter skal forsterke nervøsiteten. Om ikke vi vil være så snille å gi henne feedback mens hun snakker? Hun gir eksempler på hva vi kan gjøre; smile, nikke, bevege oss litt, sitte mer framoverlent enn tilbakelent, se på den som snakker i stedet for på mobilen. OM jeg vil! Jeg blir berørt og veldig glad. Det hun nettopp har gjort, er noe av essensen i samarbeid, slik jeg ser det. Å uttrykke seg på egne vegne, fortelle ærlig om sin tilstand og sine ønsker til den Andre, å si noe enkelt og konkret som likevel koster litt å si i klartekst, rettet som en forventning til den du kommuniserer med.

Hvis alle vi som var der kunne ta de enkle ord til oss og modellere den unge jenta i vår hverdag, kanskje vi kunne løse våre samarbeidsutfordringer raskere og bedre enn ved hjelp av komplekse teorier og sinnrik modellbygging? Takk til representantene for Skoleproffene fra Forandringsfabrikken for et gyllent øyeblikk og en flott seanse.

Selv om jeg var over gjennomsnittet interessert i tverrfaglighet i utgangspunktet, har jeg blitt smittet av begeistring over forsøket med NAV-veileder i videregående skole. Jeg ble overrasket over at det å endre på organisatoriske rammer kunne utløse slik energi. Jeg har observert denne energien på de nasjonale nettverkskonferansene og i møte med de miljøene jeg har snakket mer inngående med. Det gir håp om at et samlet arbeid til de unges beste skal gi resultater. Takk til alle aktører, både de entusiastiske og de litt mer forsiktige. En særskilt takk til dere som stilte opp på fokusgruppeintervjuer. Det har vært en stor inspirasjon å lytte intenst til mennesker som arbeider med ungdom i grenseflater mellom sektorene. Dere har gitt liv til teorier om godt samarbeid, og bidratt til å gi mening til mitt arbeid som forsker og utdanner.

Takk til nasjonal prosjektledelse og oppdragsgivernes kontaktpersoner: Britt Gulbrandsen og Anne Høgetveit i Arbeids- og velferdsdirektoratet, og til Baard Johannessen ved Utdanningsdirektoratet som har vært tett på gjennom hele perioden. Dere har alle vært genuint interesserte pådrivere og vært lyttende underveis. Jeg har gått inn som en underleverandør til prosjektet, og raskt fått eierskap til det – i den grad at jeg omtaler det som «Vårt prosjekt».

Takk for tilrettelegging fra min arbeidsgiver, som startet som HIL (Høgskolen i Lillehammer) og fusjonerte til HINN (Høgskolen i Innlandet). Takk til kollega Torhild Schulstok som bistod på de første nettverkssamlingene. Takk til kollega Lene Nyhus, som sa seg villig til å være min faglige veileder i gjennomføringen i selve prosessen med å utarbeide forskningsnotatet. Undertegnede står alene ansvarlig for form og innhold i dette dokumentet.

Lillehammer, 1. desember 2018.

Eli Skjeseth

# Sammendrag

I dette forskningsnotatet belyses noen prosesser og resultater av tverrsektorielt samarbeid mellom NAV og videregående skoler. Aktører ved to pilotprosjekter på store videregående skoler forteller hvilke erfaringer ledere og veiledere har gjort i sitt faktiske samarbeid for å bistå unge som har utfordringer med å gjennomføre skolen.

Aktørenes praksiserfaringer analyseres med vekt på hvordan arbeidet i prosjektet er ledet. Ledelse beskrives på tre nivåer; 1) ledernes atferd/handlinger, 2) ledernes intensjonsarbeid og 3) lederens håndtering av rammer, herunder både gitte og egensatte rammer for virksomheten. Av særlig interesse er hvordan aktørene utnytter sitt handlingsrom og skaper vilkår for forandring og læring, både for de unge som skal nyte godt av samarbeidet, og for de profesjonelle hjelperne og deres organisasjoner. Analysen viser til teorien om institusjonell logikk og ser på de samstyringsutfordringer som eksisterer når aktører fra sektorer med ulik institusjonell logikk samarbeider om felles problemløsning, i dette tilfellet knyttet til inkludering av utsatt ungdom. Teori om tverrfaglighet fra kritisk realisme legges til grunn for å forstå samspillet mellom aktørene.

Det empiriske materialet er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer der ledere og veiledere ved de to pilotkolene deltok. Utvalget av informanter er valgt for å belyse og analysere positive erfaringer. Det teoretiske bakteppet er tidligere delvis presentert gjennom en seminarrekke for deltakerne i det nasjonale prosjektet på nettverkskonferanser i perioden 2015-2017.

Forskningsnotatet er en del av kunnskapsoppsummeringen i forsøket «NAV-veileder i videregående skole»; et felles prosjekt mellom Utdanningsdirektoratet og Arbeids- og velferdsdirektoratet 2013-2018. Overordnet målsetting for forsøket er å forebygge frafall i videregående skole og inkludere ungdom i arbeidslivet.

## Abstract

This research paper highlights some of the processes and outcomes from cross sectional cooperation between the Norwegian labor- and welfare authorities and upper secondary schools. Managers and counsellors in piloting projects at two upper secondary schools reflect on their experiences as collaborative participants in pilot projects aimed at helping young people with their challenges related to completing school.

The actors experiences are analyzed with respect to how the projects are managed. Leadership is described at three levels; 1) actions and behavior, 2) managing intentions and 3) managing the interplay between given structural frames and local context. Of special interest is how the actors maneuver to create opportunities for learning and development/change, both for the students benefiting from the collaboration and for the professionals and their organizations. In the analysis, the perspective of institutional logics is applied to understand the challenges arising when different institutions engage in co-governance to solve a complex (“wicked”) problem, in this case inclusion of youth at risk. Critical realist interdisciplinary theory is applied to understand the interaction between the actors.

Empirical data collected in focus group interviews with leaders and counsellors at the two schools form the basis for the analysis. The informants were purposely sampled to highlight and analyze positive experiences. The theoretical backdrop was partly presented at national seminars in 2015-2017.

This research paper is part of the knowledge base for the pilot «NAV-veileder i videregående skole», a joint project between Utdanningsdirektoratet and Arbeids- og velferdsdirektoratet 2013-2018. The aim of the overall project is to prevent early school leaving and to include young people in the workforce.

# 1 INNLEDNING

---

## 1.1 BAKGRUNN

«Forsøk med NAV-veileder i videregående skole» ble etablert som en del av Ny GIV Oppfølgingsprosjektet i 2013. Det ble etablert forsøk i 7 av landets fylker i 2013-2014, hvor Arbeids- og velferdsdirektoratet fullfinansierte inntil to stillinger med NAV-veileder på fylkeskommunale videregående skoler. Høsten 2015 ble forsøket utvidet slik at alle landets fylker ble representert i forsøket. Ny GIV ble i 2014 videreført i «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring» hvor «Forsøk med NAV-veileder i videregående skole» var en av de seks nasjonale satsingene. Det nasjonale forsøket avsluttes i 2018, men med videreføring (delfinansiering) av enkelte piloter fram til våren 2019. Forsøket er et samarbeid mellom Arbeids- og velferdsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet.

Hovedmålet med forsøket er å forebygge frafall i videregående opplæring og integrere ungdom i arbeidslivet. Forsøket skal:

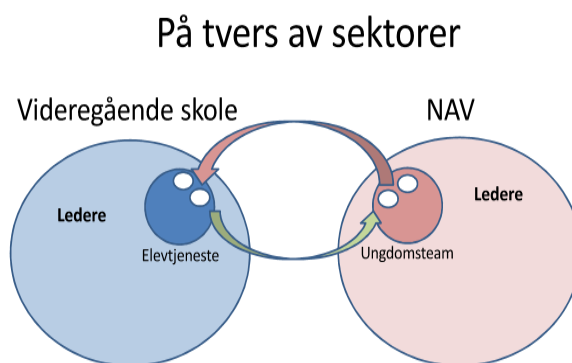
- Få kunnskap om behov for, og bruken av tiltak og tjenester fra NAV i kombinasjon med tilrettelagt opplæring fra fylkeskommunen
- Prøve ut en modell for tverrsektorielt samarbeid
- Få kunnskap om omfanget av levekårsproblemer og sosiale problemer blant elever i videregående skole

I pilotene arbeider NAV-veilederne både i den videregående skolen og på NAV-kontoret hvor de er tilsatt. NAV-leder har personaloppfølging og ansvar for tiltak og tjenester som NAV-veilederen yter, mens skolens ledelse (rektor) har ansvar for å inkludere NAV-veilederen som en del av skolens elevtjeneste i tråd med prinsipper om tidlig intervensjon, forebygging og oppsøkende arbeid. Rektor og NAV-leder skal samarbeide om veilederens oppgaver og tidsbruk. Å lede dette tverrfaglige og tverretatlige arbeidet på lokalt og nasjonalt nivå, er en arena for kunnskapsutvikling for begge de involverte direktoratene.

Som en del av forsøket har det blitt arrangert nasjonale nettverkskonferanser for deltakerne i prosjektet. Disse konferansene ble en møteplass og en arena for faglige innspill, erfaringsutveksling og oppsummeringer av utprøvingen.

En opplagt suksessfaktor i prosjekter er lederforankring. Prosjektledelsen nasjonalt ønsket å gå dypere inn i hva det betyr, både teoretisk og praktisk. Når ulike ansattgrupper av veiledere (rådgivere, NAV veiledere, sosialarbeidere, lærere, helsepersonale, m.v.) skal samarbeide til beste for en målgruppe av unge mennesker, hvordan bør dette samarbeidet ledes? Hva må til av forståelse av problemstillinger, faglige grenser og kommunikasjon over grenser for å lykkes?

Prosjektledelsen besluttet derfor å legge inn en seminarrekke på de nasjonale konferansene for lederne fra begge sektorer: skoler og NAV. Seminarrekken skulle bringe disse problemstillingene i forgrunnen, og gi både et teoretisk grunnlag, være diskusjonsforum for ledere og by på praktiske verktøy for ledelse av tverrfaglig arbeid. Etter en forespørsel til et begrenset utvalg av institusjoner, og



etter en runde med dialog rundt faglig innhold og didaktiske framgangsmåter, ble det inngått en avtale mellom prosjektledelsen og Høgskolen i Lillehammer (nå Høgskolen i Innlandet, HINN) ved undertegnede om gjennomføring av seminarrekken.

## 1.2 INTENSJONER OG MÅLGRUPPER

Intensjonene med seminar-rekken for ledere på nettverkskonferansene var å

- utvikle et felles blikk på de nasjonale utfordringene som forsøket er rettet mot
- utvikle prosesskompetanse for å møte tverrsektorielle ledelsesutfordringer

Følgende delmål er hentet fra faglige presentasjoner underveis:

- Å skape et faglig (teoretisk og metodisk) grunnlag for samarbeidet mellom sektorene med vekt på betydningen av å øke kunnskapen om elevene og om hverandres faglige ståsted
- Å få fram ideer til hvordan ledere kan stimulere til læring på tvers av faglige og organisatoriske grenser
- Å styrke interessen for den pedagogiske ledelsen av veiledningsarbeidet mot ungdom
- Å bli bevisst på leders rammesetting av det tverrsektorielle samarbeidet
- Å bli inspirert til å legge til rette for dialogisk praksis i veiledningen av ungdom.
- Summere opp selve essensen i tverrfaglighet, til inspirasjon og bruk i videre arbeid med å utvikle en helhetlig elevtjeneste.

Seminarrekken ble gjennomført som parallellsesjoner på nettverkssamlingene i november 2015, april 2016 og november 2016. Her deltok rektorer, assisterende rektorer og avdelingsledere i videregående skoler sammen med samarbeidende NAV-ledere på ulike nivåer. Ansatte i fylkesleddet og de utøvende veilederne deltok på andre parallellsesjoner. På den nasjonale nettverkssamlingen i april 2017 ble det presentert et sammendrag av de tre tidligere parallellsesjonene for alle deltakerne samlet, altså både ledere, veiledere og fylkesleddet.

Forsøket med NAV veiledere inn i videregående skole er en konkret tverrfaglig satsing som har skapt mye erfaringslæring hos aktørene, ikke minst knyttet til tverrsektoriell ledelse. I 2018 gjennomførte jeg en kvalitativ empirisk undersøkelse ved to piloter for å få frem disse erfaringene. Foreliggende forskningsnotat gjør rede for det teoretiske grunnlaget for tverrsektoriell ledelse, samt en presentasjon av den empiriske undersøkelsens metoder og funn.

Målgrupper for forskningsnotatet:

- 1) Ledere og beslutningstakere på ulike systemnivåer som har ansvar for å designe og lede tverrfaglig samarbeid.
- 2) NAV veiledere og rådgivere ved videregående skoler
- 3) Andre som driver en form for veiledning av mennesker, der de trenger å samarbeide på tvers av grenser, f. eks. miljøarbeidere, helsesøstre, karriereveiledere, politifolk, terapeuter, lærere, helsepersonell, o.l.
- 4) Undervisere ved Universitets- og Høgskolesektoren: Notatet kan brukes som fagstoff til bruk i lederutdanning og i utdanninger til tverrfaglig samarbeid.

Forskningsnotatet er ett av flere dokumenter som får fram erfaringer fra forsøksprosjektet. Arbeidsforskningsinstituttet har publisert en underveisevaluering (Schafft & Mamelund, 2016). Deltakere i ulike piloter har utgjort skrivegrupper som har tatt for seg ulike erfaringer. Et sammendrag av det foreliggende arbeidet blir utgitt sammen med skrivegruppens produkter.

### 1.3 OVERSIKT OVER INNHOLDET

I kapittel 2 gjør jeg rede for et grunnleggende kunnskapssyn for den leseren som vil under overflata av fenomenene, og vil sette notatet inn i en vitenskapsteoretisk ramme. I samme hovedkapittel gis en teoretisk bakgrunn for de to hovedbegrepene *tverrsektoriell* og *ledelse*.

I kapittel 3 beskriver jeg hvilket felt forsøksprosjektet opererer i, nemlig opplæring av ungdom og arbeidsinkludering. En kort redegjørelse for de samfunnsproblemene forsøksprosjektet er et svar på, trengs for å få tydelig fram det oppdraget deltakerne i prosjektet har.

Kapittel 4 har overskriften «Å sette sammen delene». Både veiledning og ledelse er funksjoner som potensielt kan styrke helhet og sammenheng i og mellom mennesker. For at det skal skje, må veiledningspraksisen være fundamentert i etikk og prinsipper som respekterer og anerkjenner de unge som subjekter. Dette er den veiledningsfaglige grunnforståelsen som forskningsnotatet hviler på, kort presentert i kapittel 4.1. Kapittel 4.2 settes hjelpeapparatet i forgrunnen, der jeg undersøker hvordan ledelse knyttet til tverrsektorielt samarbeid for barn og unge blir omtalt i noen norske studier.

Den leseren som er aller mest nysgjerrig på hva informantene i fokusgruppene fortalte, kan gjerne lese kapittel 5 først. Kapittel 6 gir en konklusjon på undersøkelsen, og avsluttende refleksjoner og anbefalinger.

Vedlegg A byr på fire verktøy som er aktuelle for tverrfaglig og tverrsektoriell ledelse.

Vedlegg B gjengir intervjuguiden som ble brukt i den empiriske undersøkelsen.

## 2 TEORETISK BAKTEPPE

---

Danermark, Ekstrom, Jacobsen og Karlsson (2003) hevder at det finnes en utbredt forestilling om at vitenskapelig kunnskap skal utvikles av forskere som i sin tur leverer den «ferdig pakket» til praktikerne. Hvis den viser seg å være vanskelig å ta i bruk, ansees den å være feilaktig, eller ute av kontakt med den praktiske, konkrete virkeligheten. Ofte klandres akademisk kunnskap for å være for abstrakt. I motsetning til dette synspunktet, hevder de at

*«Det teoretiske är inget annat än de begrepp vi har om verkligheten – oavsett om det er forskare eller praktiker som har dem; och det abstrakta utgör et utdrag ur verkligheten, et utdrag bestående av det väsentliga, det essentiella eller kärnan i ett fenomen.» (Danermark et al., 2003, s. 318)*

Jeg lar meg inspirere av denne innsikten på tre måter. For det første er teori alle steds nærværende, selv for de som hevder å mislike teori og finner det uinteressant i sitt arbeid. Jeg antar at en viss teori-fiendtlighet heller har å gjøre med at teori ofte framstilles vanskelig rent språklig, og kanskje forbeholdes en akademisk elite. Hvis teori utgjør det vesentlige i et fenomen, er det klart at alle mennesker «bruker» teori, fordi vi er alle utstyrt til å skille mellom det vesentlige og det uvesentlige (selv om vi selvfølgelig ofte er uenige om hva det er).

For det andre er det ikke likegyldig hvilke begreper vi velger å bruke. Å være bevisst, presis og nøye med begrepsbruken kan bidra til å se verden klarere og gjøre kommunikasjonen mer fruktbar mellom det teoretisk anlagte forskerfeltet og praksisfeltet. For det tredje bør forskere, ledere og beslutningstakere lytte nøye til de som arbeider i praksisfeltet, hvordan de setter ord på sine erfaringer og teoretiserer rundt dem (trekker ut essenser). På samme måte vil en god veileder lytte intenst og oppmerksomt til veisøkeren for å forsøke å forstå hennes livsverden og tankeverden. Poenget er å



oppnå en god dialog mellom forskere, ledere, medarbeidere og brukere av tjenester, i motsetning til at forskere skal «selge inn» eller tvinge sin forståelse på aktørene i praksisfeltet.

Hvorfor gir jeg vitenskapsteori plass i et forskningsnotat? Jeg har i mitt arbeid som høyskolelektor i veiledning lest utallige forskningsrapporter og artikler. Alle gir på hver sin måte (og med varierende relevans) bidrag til praksisfeltet ved å belyse spesifikke problemstillinger og aktører. Det er imidlertid sparsomt med vitenskapeteoretiske redegjørelser i disse. Jeg skal ikke begi meg inn på å tolke denne observasjonen, men jeg mener det ville beriket forståelsen og fordypet kunnskapen om forskerne gjorde rede for hvilke grunnleggende teorier om kunnskap de bygger sine analyser på, ut over teorier om de fenomenene de forsker på. Dette er spesielt viktig i tverrfaglige sammenhenger, fordi en av utfordringene nettopp består i at ulike fag og tradisjoner kan bygge på ulikt kunnskapssyn. Hvis dette ikke blir gjort eksplisitt, risikerer vi store misforståelser. Hvis det derimot blir brakt til overflaten og diskutert, byr det på muligheter for dypere læring, også om egne forforståelser. Derfor velger jeg å presentere det kunnskapssynet jeg legger til grunn, som har betegnelsen kritisk realisme.

## 2.1 KRITISK REALISTISK FILOSOFI

*Kritisk realisme* er et vitenskapsteoretisk ståsted og en vitenskapsmetodologi. Begrepet *realisme* er valgt for å markere anerkjennelsen av noe reelt, altså en virkelighet som også eksisterer uavhengig av menneskers kunnskaper om den. Dette gjelder alle lag av virkeligheten, både den fysiske, biologiske og den sosiale virkeligheten. Begrepet *kritisk* er valgt for markere at kunnskapen om denne virkeligheten er avhengig menneskers kritiske kapasitet til å trenge bakenfor det åpenbare og danne seg hypoteser om - og kunnskaper om - strukturer og mekanismer som påvirker utvikling, læring og forandring. Kritisk realisme anerkjenner og inkluderer bidrag fra andre metateorier, f. eks. sosialkonstruktivismen. Det er ikke en ideologi i den forstand at den har tilhengere som ønsker å kjempe om hegemoniet med andre ideologier.

Kritisk realisme er utviklet i et internasjonalt vitenskapelig nettverk, der den britiske filosofen Roy Bhaskar (1944-21014) er sentral. John Mingers (2014) påpeker at kritisk realisme bygger på det samme filosofiske og kunnskapsteoretiske grunnlaget som systemteori.

I Skandinavia har Berth Danermark gitt viktige bidrag for å forstå tverrfaglighet og tverrvitenskapelighet (Bhaskar & Danermark, 2006, 2015; Danermark et al., 2003). I antologien *Critical realism for welfare professions* (Kjørstad & Solem, 2018) presenteres empiriske studier fra ulike europeiske land som viser relevansen av kritisk realisme innen sosialt arbeid. Forfatterne hevder at kritisk realisme byr på et teoretisk rammeverk for å forske på sosialt arbeid som ivaretar det dynamiske samspillet mellom menneskers handlinger og de sosiale strukturene som de lever i over tid (Kjørstad & Solem, 2018, s. 16). Organisasjonsstrukturer er ett eksempel på sosiale strukturer.

### Sosiale systemer er åpne.

Inkludering, tilknytning og marginalisering av mennesker i samfunnet er sosiale fenomener som må analyseres og tolkes med samfunnsvitenskapelige begreper og forskningsmetoder. Et vesentlig poeng er at sosiale systemer er **åpne**, ikke lukkede. Lukkede systemer kan for eksempel etableres i laboratorier der forskerne har kontroll på alle variabler og kan gjennomføre f.eks. randomiserte kontrollerte undersøkelser og eksperimenter. Men som Kjørstad og Solem (2018, s. 16) påpeker, blir selve livet levd i åpne, ikke i lukkede systemer. Når et ungt menneske er i en forandingsprosess der han/hun føler at nåtida er vanskelig, framtida er tåkete, og rammene rundt tilværelsen er knugende og tilliten til det offentlige apparatet er lav – da må vi erkjenne at det eksisterer åpne vilkår i og rundt denne personen for å kunne gi åpen, dialogbasert veiledning.

Videre er det poeng i kritisk realisme at sosiale strukturer blir reproduisert gjennom at individer gjør valg og foretar seg handlinger. Når mange individer endrer handlingsmønstre etter samme tendens, vil sosiale strukturer endre seg (Archer, 2003). Forskning kan bidra til å forstå og forklare det sosiale

fenomenet at mange unge opplever lignende utfordringer samtidig. Individuer reagerer ulikt på disse utfordringene. I dag er det en betydelig andel som tar valg som storsamfunnet ikke liker som for eksempel å slutte på videregående, trekke seg helt ut av aktivitet eller knytte seg til destruktive miljøer.

Åpne vilkår i sosiale systemer gjør at samfunnsforskerne kan være i villrede med sine anbefalinger. Ingen forstår fullt ut hvilke strukturer som hemmer og fremmer inkludering, eller hvilke krefter og mekanismer som fremmer marginalisering. Enkeltfaktorer og variabler kan framheves som viktigere enn andre. Men problemene og prosessene er sammensatte, komplekse og «flytende».

Erkjennelsen av at mennesker lever sine liv i åpne systemer og ikke i lukkede, har også betydning for innretningen av forskning på de tiltakene som samfunnets organisasjoner (departementer, direktorater, NAV, videregående skoler, m.m.) setter i gang. Hva bør gjøres, av hvem, hvordan og når? Det er naturlig nok stor interesse for å finne ut hvilke tiltak som virker. Det er ønskelig å finne reliable svar på forskningsspørsmålet: «Hva er effekten på elever av å ha NAV-veileder (evt. sosialfaglig rådgiver) ved skolen?». Ved å bruke registerdata og foreta sannsynlighetsberegninger, f. eks. sannsynligheten for å ha normal progresjon i videregående skole, kan forskere finne kunnskap på makronivå om tendenser i den unge befolkningen. Denne kunnskapen er viktig for å styre innsatsfaktorer og tiltak.

Det er når en vil forstå de mer detaljerte strukturene, at målinger på makronivå ikke blir tilstrekkelige. Et forskningsspørsmål kan f. eks. være: «Kan forskjeller i gjennomføring forklares med hvordan NAV-veileder og sosialfaglig rådgiver er organisert?» I spørsmålet ligger en sterk sammenfatning gjennom å bruke begrepet *organisert*. De organisatoriske rammene kan deles opp i en rekke bestanddeler: tid, sted, volum, personell, kompetanse, myndighet, ansvar, arbeidsoppgaver, osv. For at forskerne skulle kunne finne pålitelige svar på spørsmålet, ville de måtte prøve å gjenskape lukkede systemer der alle disse detaljene ble kontrollert og avgrenset i forhold til hverandre, slik det gjøres i randomiserte kontrollerte forsøk (Mingers, 2014, s. 18).

Kritiske realister påpeker at å gjenskape lukkede systemer er ikke er «realistisk». Livet på videregående skoler i Norge leves i åpne systemer, der de sosiale strukturene og mekanismene er svært komplekse. Like fullt er det nettopp gode måter å organisere arbeidet de profesjonelle hjelperne prøver å finne fram til. For å få fram de spesifikke erfaringene kreves kvalitative undersøkelser av faktisk praksis. Slike undersøkelser gir ikke grunnlag for generalisering som blir normativ for alle. I følge kritisk realistisk tenkning vil det ikke være mulig å finne svar på forskningsspørsmålet «Kan forskjeller i gjennomføring forklares med hvordan NAV-veileder og sosialfaglig rådgiver er organisert?». Men det fullt mulig å konkludere klokt og ydmykt: «Dette har vi prøvd her hos oss og vi har gjort oss følgende erfaringer, det fungerer bra/dårlig, og vi antar at det er fordi...og vi anbefaler andre om å utforske hvordan dette vil fungere hos dere med bruk av deres beste skjønn».

Selv om spørsmålet om organisering er omfattende, er det likevel bare ett aspekt av de sosiale strukturene som rammer inn veiledningen av de unge. Veilederne må hver dag ta beslutninger både med hensyn til hva som sies og ikke sies i hver enkelt veiledningssituasjon, og beslutninger om konkrete hjelpetiltak på individnivå. Ingen mennesker er like, og alle situasjoner er unike. Den profesjonelle må basere sin virksomhet på skjønn, utviklet gjennom erfaring i åpne systemer (Hansen, Lundberg, & Syltevik, 2013; Houston, 2005).

En kunnskapsbasert praksis betyr i et kritisk realistisk perspektiv at generaliseringer som kan guide hjelperens skjønnsutøvelse er utprøvd, belyst og vurdert gjennom studier av den sosiale virkeligheten. Denne kvalitative undersøkelsen tar sikte på å gi et bidrag til den prosessen.

## **Virkelighetens mange lag:**

«Du e ikkje en, du e mange, du e lag på lag på lag på lag, av glemsel og erindring, av pine og av lindring» synger Kari Bremnes.

Kritisk realisme påpeker at virkeligheten har mange lag: Fysiske, biologiske, psykologiske, psykososiale, sosio-økonomiske, sosio-kulturelle og normative lag. Både glemsel, erindring, pine og lindring har sine kjemiske kjennetegn og sine psykologiske og kulturelle aspekter.

*«This multilayered world can be studied by discrete disciplines ranging from quantum physics upward through physical chemistry, organic chemistry, physiology, psychology, the social sciences, humanities, philosophy and theology» (Houston & Montgomery i Kjørstad & Solem, 2018, s. 62)*

Det er motstridende ideer og meninger om hva denne innsikten har å si i menneskefagene. Fordi disiplinene er så spesialiserte og avgrensede overfor hverandre, og kunnskapsmengden er så enorm, blir det utfordrende å tenke tverrvitenskapelig og helhetlig, og tilsvarende lett å falle for fristelsen til å redusere verden til det laget av virkeligheten en selv har dybdekunnskaper om. Dette kalles for vitenskapelig reduksjonisme. Det er i dag en sterkt økende interesse for sammenhenger mellom lagene, både i offentligheten og i forskningens verden. For eksempel kommer det fram ny kunnskap som bekrefter at både biologiske og biografiske forhold bidrar vesentlig til utvikling av helse og sykdom (Getz, Kirkengen, & Ulvestad, 2012). Et «bio-psyko-sosialt» menneskesyn (Bhaskar & Danermark, 2015) forebygger reduksjonistisk tenkning. Dette menneskesynet kan karakteriseres som «både-og» i motsetning til «enten-eller». Daniel Siegel, en av samtidens mest leste utviklingspsykologer, sier det slik: «There is no need to choose between brain or mind, biology or experience, nature or nurture. These rigidly applied divisions are unhelpful and inhibit clear thinking about an important and complex subject; the developing human mind.» (Siegel, 2012).

## **2.2 METODER FOR Å SØKE VIRKELIGHETEN UNDER (UNDERSØKELSE).**

Kritisk realisme hevder til forskjell fra ren empirisme at virkeligheten er mer enn det vi kan observere direkte. Samfunnsvitenskapens oppgave er å komme under overflaten av det åpenbare og gi sin beste forklaring på sammenhenger mellom fenomener. Hvilke strukturer finnes, og hva er drivkreftene som får noe til å skje (både ønskelig og ikke-ønskelig forandring)? Kritisk realisme setter opp tre domener for virkeligheten: Det empiriske, det faktiske og det virkelige. I det empiriske domenet finnes det vi kan skaffe informasjon om ved undersøkelser, f. eks. ved observasjon eller ved å spørre mennesker om hva de gjør og hva de tenker. I det faktiske finnes det som skjer utenfor våre undersøkelsers oppmerksomhet. Vi kan ikke undersøke alt som skjer i et felt samtidig, vi må rette oppmerksomheten mot noe på bekostning av noe annet. Derfor kan vi si at det faktiske domene inkluderer vårt empiriske, men er mye større, omtrent som forholdet mellom vår bevissthet og vår underbevissthet.

Det virkelige domenet er av en annen, «dypere» karakter, fordi det inneholder de strukturer, krefter og mekanismer som får noe til å hende.

I vår studie er det *empiriske* området begrenset til å undersøke hva noen aktører knyttet til to videregående skoler forteller om og samsnakker seg imellom om av erfaringer og tanker rundt sitt samarbeid i feltet. Det empiriske området i denne studien er begrenset i forhold til hele feltet, siden det er to piloter som blir undersøkt og 22 ikke blir det.

Det *faktiske* området i denne studien inneholder et utvalg av annen forskning (kap 3 og 4), andre undersøkelser som kan bidra til å utvide kunnskapen om feltet, og sette undersøkelsens empiri inn en større sammenheng.

Det *virkelige* området som blir presentert i dette forskningsnotatet, inneholder min tolkning av strukturer og mekanismer som påvirker det som skjer i det empiriske feltet. Det virkelige området

inneholder selvfølgelig svært mye mer. Det ligger innebygd i den kritiske realismen en ydmyk holdning til virkeligheten, den er så mye mer enn vi kan forklare.

Prosessen med den foreliggende analysen og fortolkningen av det empiriske materialet, kan karakteriseres som abduktiv, til forskjell fra deduktiv eller induktiv. Abduksjon er en tankeprosess der fortolkeren (forskeren) ser sine data i et nytt lys, eller et nytt perspektiv eller foretar en rekontekstualisering (Danermark et al., 2003, s. 187-190). Nødvendigheten av abduktiv tenkning for å skape kunnskap, er i overensstemmelse med kunnskapssynet i kritisk realisme – at virkeligheten som ligger under det empiriske (og faktiske) er krefter og mekanismer i åpne systemer.

Et eksempel som kan illustrere abduktiv tenkning er å foreta et perspektivbytte på fenomenet og begrepet arbeidsinkludering. Selve begrepet bærer med seg et perspektiv. Den aktive parten er de institusjoner som besørger inkluderingen, f. eks. NAV og arbeidsgiverne. De subjektene saken gjelder, er de som i utgangspunktet står utenfor eller i er fare for å falle ut av arbeidslivet. De blir gjenstand for inkluderingsbestrebelse fra andre aktører. Språklig blir de reelle subjektene – de saken gjelder - til objekter. Siden språk skaper virkelighet, har jeg derfor valgt å flytte perspektivet til de saken gjelder for å begrepsfeste deres aktive handlinger og psykologiske prosesser. Begrepet tilknytning og verbet å knytte seg til, flytter synsvinkelen, og minner oss om at en som blir inkludert må selv må knytte seg til arbeidet eller yrket for at tilhørigheten skal bli bærekraftig.

### 2.3 TVERRFAGLIGHETENS ESSENS

På norsk finner vi flere sammensetninger med prefikset «tverr»: tverrfaglig, tverrsektoriell, tverrprofesjonell, tverretatlig. Prosjektet NAV-veileder i videregående skole kan inneholde alle former. I dette kapittelet ser jeg nærmere på teorigrunlaget for selve de tverrfaglige prosessene.

Berth Danermark beskriver prosessen mot tverrfaglighet i fire faser (i Kjørstad & Solem, 2018, s. 41). Han har tverrfaglig forskning i sin oppmerksomhet, men har også praksisfeltet med sin gjennomgang av prosessene.

**Fase 1 er monofaglig**, der de enkelte disipliner foster eksperter på sine avgrensede felt. Danermark kaller dette reduksjonistisk, fordi den komplekse virkeligheten som utgjøres av et menneske i et sosialt system, reduseres til det aspektet den aktuelle eksperten behandler. I vårt tilfelle kunne det være f. eks. en matematikk-lærer eller en fastlege.

**Fase 2 er flerfaglig** samarbeid, der forståelse av hverandres fag og interesse for hverandres faglige grunnbegreper, er viktige faktorer for at det skal komme noe produktivt ut av samarbeidet. Danermark (i Kjørstad & Solem, 2018, s. 44-45) henviser til studier av flerfaglige prosjekter der både forskere og praktikere inntar en dominerende posisjon overfor andre disipliner enn sin egen. Dette hindrer samarbeid om å utvikle et felles språk. Forsøkene på faglig dominans kan komme av ren uvitenhet om andre disipliners grunnlag og metoder. Det kan høres litt selvsagt ut at en dialogisk, respektfull tilnærming er mer konstruktiv. Samtidig er selvforherligelse og stereotypiske, nedlatende forestillinger om andre gjenkjennbart i mange andre sammenhenger i de sosiale strukturene vi lever i. Carpenter og Dickinson (2016) har gått gjennom flere store studier av tverrprofesjonelle utdanningsprogrammer, og de viser også at forsøk på faglig dominans forekommer hyppig.

I **Fase 3** skjer en **integrasjon** av kunnskapen. Når noe blir integrert, kan vi snakke om at det forandrer kvalitet, at det oppstår noe nytt. Det kan kalles **emergens** – at noe kommer til syne (dukker fram) som ikke har vært der før. Hvis rammen er tverrfaglig forskning, vil det som skapes (dukker fram) framstå som ny kunnskap om den komplekse virkeligheten. Hvis rammen er tverrfaglig samarbeid i et praksisfelt, vil det som skapes (dukke frem) kunne være smarte løsninger, endrede tilstander, framtidshåp, lukking av huller i sikkerhetsnettet, og alle mulige bidrag til problemløsning i den komplekse virkeligheten.





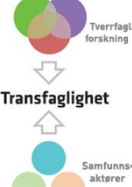
For både designere av tverrprofesjonell utdanning og ledere av tverrfaglige praksiser er det interessant å finne de strukturene og mekanismene som fremmer den dialogiske nysgjerrigheten på hverandre og for å fremme integrasjon. Danermark beskriver tilstanden i gruppen som «blomstrende kreativitet». Her kan innovasjons- og kreativitetsforskningen komme til nytte for å lage aktivitetsrammer som fremmer kreativ tenkning (Carlsen, 2012).

Det er et viktig poeng at disiplinene ikke integreres i en slik grad at de oppløses i hverandre som ett stort felles fag. Kjærligheten til egen profesjon/disiplin og frykten for at dens grenser skal gå i oppløsning, kan sikkert fungere som en barriere mot tverrfaglig samarbeid noen steder. Som samfunn trenger vi imidlertid å fortsette å utvikle **både** dypde- og breddekompetanse.

**Fase 4** bringer sammen resultater fra de foregående fasene til gjennomførbare **intervensjoner**. De kan fungere som en syretest på om den tverrfaglig frambrakte kunnskapen er gyldig. Selve prosjektet «NAV veileder i videregående skole» er en intervensjon som består i å endre organisatoriske strukturer for veiledning av unge mennesker.

Vi kan også bruke begrepet «intervensjoner» om de tiltakene overfor enkeltindivider (og grupper) som det tverrfaglige teamet ser som mest optimalt i situasjonen. Av informantene i undersøkelsen kalles dette «løsninger».

Det er interessant å sammenligne den kritisk realistiske begrepsbruken om tverrfaglighet med analyser fra andre felt. CIENS<sup>1</sup> utga i 2010 en rapport om tverrfaglig miljøforskning (Nenseth, Thaulow, Vogt, & Orderud, 2010). Rapporten gir en oversikt over de ulike formene for samarbeid på tvers, fra monofaglighet til transfaglighet, visuelt framstilt i følgende figur:

 <p><b>Monofaglighet</b></p>	<p><b>monofaglighet</b> spesialisering i isolasjon</p>
 <p><b>Kryssfaglighet</b></p>	<p><b>kryssfaglighet</b> lån av andre fags begreper og metoder</p>
 <p><b>Flerfaglighet</b></p>	<p><b>flerfaglighet</b> parallel tilnærming fra ulike fag, på samme problem</p>
 <p><b>Tverrfaglighet</b></p>	<p><b>tverrfaglighet</b> ulike fags integrerte tilnærming (felles begreper og metoder) på felles problem</p>
 <p><b>Transfaglighet</b></p>	<p><b>transfaglighet</b> kunnskapsutvikling basert på tverrfaglighet i samarbeid med samfunnsmessig brukerinvolvering</p>

De beskriver en tverrfaglig forskningsprosess som en overgang fra studier av enkeltcase og –objekter til en større integrert forståelse med vekt på system og kontekst, interaksjon og relasjoner – eksempelvis fra enkeltarter til økosystem, fra enkeltaktører til nettverk. Jeg finner at denne beskrivelsen er godt sammenfallende med den kritisk realistiske beskrivelsen av tverrfaglighet.

Den mest relevante distinksjonen for vårt felt – skolen – er mellom flerfaglig og tverrfaglig samarbeid. Etter min erfaring er det disse begrepene som oftest blir blandet sammen i praksisfeltet.

Flerfaglig samarbeid er betegnelsen på en parallel tilnærming fra ulike fag på samme problem. Tverrfaglig samarbeid er betegnelsen på ulike fags integrerte tilnærming (felles begreper og metoder) på felles problem. Det er altså graden av integrasjon som utgjør forskjellen, og bruken av felles begreper kan gi en indikator på denne integrasjonen.

Transfaglighet oppstår i møtet mellom tverrfaglige forskningsgrupper og brukerorganisasjoner, i vårt tilfelle f. eks. Forandringsfabrikken<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> CIENS er et strategisk samarbeid mellom en rekke forskningsinstitutter innen ulike naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fag og Universitetet i Oslo (<http://www.ciens.no/om-ciens/>)

<sup>2</sup> <http://www.forandringsfabrikken.no/ideen#>, lastet opp 01.10.18.

Det problemet som dannet utgangspunkt for igangsettingen av forsøket NAV veileder i videregående skole, var de vedvarende frafallstallene fra videregående opplæring (se kap 3.).

Den neste spørsmålet er hvilke fag som skal/kan mobiliseres i et felles arbeid med å løse problemer. En rekke fag er relevante for oss: Sosialfag, veiledningsfag, organisasjonsfag, ledelsesfag, pedagogiske fag, helsefag, juridiske fag, psykologiske fag, innovasjonsfag. I tjenestesektorene er fagene representert gjennom profesjoner og gjennom formelle roller og mandater. Det er ikke fullt samsvar mellom grunnlagsfagene og profesjonene, da mange av de profesjonelle har kompetanse i flere fag, særlig realkompetanse. Vi kan tenke på en helsesøster som kanskje ikke har pedagogikk i fagkretsen sin, men som er en ypperlig pedagog i sin praksis.

Vi kan eksemplifisere forskjellen mellom flerfaglighet og tverrfaglighet ved å tenke på et ansvarsgruppemøte, der spesialistene skal drøfte et individs utfordringer. Hvis de enkelte spesialistene bruker sin egen terminologi og sine særfaglige tolkninger og vurderinger i tur og orden, vil møtet ha en flerfaglig karakter. Hvis derimot den saken gjelder (subjektet) får legge føringene på hva som skal skapes i møtet, fagfolkene lytter godt til subjektet og hverandre, følger opp en felles tankegang, samtidig som de bidrar med sin særfaglige kompetanse til å skape en helhet, kan vi karakterisere møtet som tverrfaglig og dialogisk.

Jeg finner at definisjonene fra tverrfaglig miljøforskning er godt sammenfallende med Borg, Drange, Fossetøl og Jarning (2014, s. 5) sin begrepsbruk i rapporten «Et lag rundt læreren», der de beskriver tverrfaglighet som «*integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå et felles mål*».

I følge Nenseth et al. (2010) er tverrfaglighet en helt nødvendig problemløsningsstrategi overfor komplekse problemer både i forskningen og i praksisfeltet. De hevder at betydningsfull innsikt skjer gjennom brytningen eller i møtet med alternative argumenter og perspektiver. Utvikling av ny kunnskap skjer for en stor del blant faglige «overløpere» eller outsiders på grenseflaten mellom disiplinene. Her er kontakten med andre fag ofte mer åpen enn midt i fagets «harde kjerne». Jo mer homogent et fagmiljø er, dess mindre oppleves behovet for tverrfaglighet fra innsiden av miljøet. Nenseth et al. (2010) anbefaler ledelse og organisering som aktivt stimulerer til tverrfaglighet, f. eks. samlokalisering og/eller møteplasser, samt evalueringssystemer som etterspør tverrfaglighet.

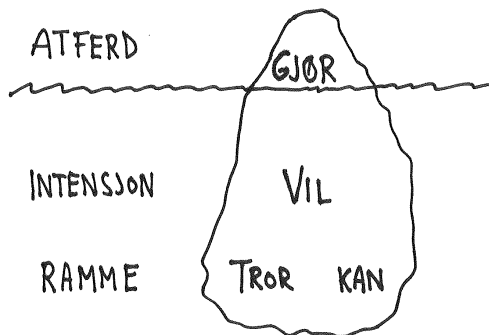
## 2.4 EN METAMODELL FOR LEDELSE

Det greske prefikset meta betyr «ved siden av». Når vi tar metaposisjon stiller vi oss på «sidelinjen» og betrakter aktiviteten derfra. Det gir umiddelbart mer oversikt, men færre detaljer, og er den klassiske forskerposisjonen. Alle mennesker veksler innom metaposisjon i sin virksomhet, og kan erfare (hvis de blir oppmerksom på det) at posisjonen byr på en annen type informasjon enn den vi har tilgang til i «kampens hete».

Teorier om forandring og læring forsøker å klargjøre og rydde i vår forståelse av strukturer og mekanismer i sosiale systemer. Det er påfallende mange ulike modeller i pedagogisk litteratur og ledelseslitteratur for å beskrive sosiale fenomener og sammenhenger. Nyhus (2012) har i sin doktorgrad i pedagogikk gjort en analyse av teorimodeller for læring og funnet klare likhetstrekk i måten de sorterer verden på. I sin bok «En kultur kalt ledelse» er Jan Ketil Arnulf inne på noe av det samme sporet (Arnulf, 2018, s. 123-132). Arnulf går gjennom de mest populære lederteorier de siste 60 år, og konkluderer med at de bruker selvforklarende begreper som ikke henger særlig godt sammen med det virkelige domenet. Han advarer mot å tro at lederatferd kan kopieres ut fra spesifikke modeller.

Nyhus (2011) skriver at «det gjennom sammenfatning av teorier og modeller ligger muligheter for å utvikle begreper på metanivå. Dette er begreper som både rommer mye oppsamlet innsikt og sier noe

essensielt om den virkeligheten de kan relateres til.» Hennes analyse av seks modeller<sup>3</sup> gir grunnlag for en sammenfattet sortering i tre nivåer av forandring, i det følgende kalt første, andre og tredje ordens forandring. Meta-modellen kan framstilles metaforisk som et isfjell (Skjeseth, 2014). I figuren er det satt inn enkle verb (gjør, vil, tror, kan) som svarer til de mer abstrakte samlebegrepene.



Første ordens forandring er forandring i *atferd* og handlinger, det som gjøres og som er observerbart for andre.

Andre ordens forandring er forandringer i *intensjoner*, her brukt som samlebetegnelse for mål, hensikt, ambisjon, ønske, vilje, drivkraft, poeng, agenda, m.m.

Tredje ordens forandring er forandring i forforståelse, verdier, antagelser, prinsipper, teorier, generaliseringer, referanserammer. Samlebetegnelsen for tredje orden er *ramme*, og omfatter både mentale rammer og håndfaste rammer som tid, sted, organisering, lovverk, o.l.

Metaforen passer fordi isfjellet er større under overflata enn over, at det som er under er skjult for observatører og at atferden henger sammen med og er dels betinget av hva som foregår under overflaten.

Alle ordener er i virksomhet i enhver prosess, både på individ- gruppe og samfunnsnivå. Sammenhengen mellom isfjellet og kritisk realisme ligger i tydeliggjøringen av at virkeligheten er mer enn det observerbare, at vi under overflaten finner strukturer og mekanismer som påvirker handlinger og atferd. Disse kan både være både bevisste og uttalte, ubevisste og uttalte.

### Hvordan kan metamodellen være til hjelp i ledelse?

For det første kan metamodellen fungere som en oversiktlig modell for å designe prosjekter, planlegge gode møter og for å forstå og forbedre prosesser, altså fungere som et lederverktøy (Vedlegg a og c bygger på metamodellen).

For det andre kan vi vie oppmerksomhet til hva som fungerer som god ledelse på hvert nivå for seg (Skjeseth, 2014) For eksempel er det å sette mål, prioritere, og mobiliserer ressurser og energi i organisasjonen velkjente, andre ordens lederoppgaver

For det tredje kan vi analysere samspillet mellom atferd, intensjoner og rammer, f. eks i prosjekter. Et prosjekt kjennetegnes nettopp av tydelige rammer (Skyttermoen, 2014). Prosjektledere og medarbeidere må kjenne hvilke begrensinger og muligheter som finnes, hva som er mulighetsrommet. Begrepet handlingsrom er satt sammen av første ordens ordet handling og tredje ordens ordet rom. Mye oppmerksomhet på begrensinger kan fremme tilstander av håpløshet, mens oppmerksomhet på muligheter kan skape kreativitet for å utnytte handlingsrommet.

<sup>3</sup> De seks er: 1) Batesons læringsnivåer (Bateson, 1972), 2) Lauvås og Handal sin praksistrekant (Lauvås & Handal, 2014), 3) Dales K-nivåer (Dale, 1999), 4) Qvortrups vitenskategorier (Qvortrup, 2001), 5) Leung og Kembers refleksjonsnivåer (Leung & Kember, 2003) og 6) Kolbs erfaringslæring (Kolb, 1984).

### 3 SAMFUNNSPROBLEMER

---

Vi har sett at tverrfaglighet defineres som ulike fags integrerte tilnærming på felles problem. I dette kapitlet beskriver jeg hva de aktuelle problemene består i, og formidler noen empiriske undersøkelser som kaster lys over det. Det første samfunnsproblemet er selve frafallet fra videregående skole, som her skal sees fra de unges perspektiv. Det andre problemet ligger mellom de institusjonene som er involvert for å inkludere ungdom og motvirke marginalisering.

#### 3.1 DE UNGES PERSPEKTIV PÅ FRAFALLET

Nenseth et al. (2010, s. 20) betegner problemene i miljøforskningen som et «wicked problem» (Rittel & Webber, 1973). Haug og Plant (2015) hevder at skolefrafall (early school leaving) også har kjennetegn som et «wicked problem». Kjennetegnet ved wicked problems er bl.a. at de er så komplekse at det overgår hva de enkelte disipliner og deres fagfolk alene kan håndtere. De er vedvarende og faller utenfor tradisjonelle faglige synsfelt. De unge som slutter står i fare for å falle «mellom stoler» selv i vår ambisiøse velferdsstat, og problemet viser seg å være «motstandsdyktig» mot storsamfunnets kampanjer for bedre gjennomføring, så langt. Videre karakteriseres «wicked problems» som vanskelige å avgrense og ved at de endrer seg underveis når vi forsøker å gripe dem. Skadevirkninger overlates til den enkelte og andre sosiale strukturer enn der problemene oppstod. Frafallsproblemet får selvsagt konsekvenser for den enkelte, men også for helsesektoren, arbeidslivet, lokalsamfunnet og samfunnsøkonomien.

Vi har god oversikt over det empiriske området mht statistikk for skolefrafall<sup>4</sup>, mens forklaringene på hvorfor de er høye og vedvarende spriker. I et systemisk eller kritisk realistisk perspektiv kan ikke frafall forklares ved å peke på feil og mangler i ett av virkelighetens domener, f. eks. de individuelle psykologiske karakteristika ved de som velger å avbryte sin skolegang. I en systemisk tankegang søkes bedre forklaringer ved å undersøke relasjonen mellom ulike systemnivåer og lag av virkeligheten, f. eks. relasjonen mellom de unge og skolens mange aktører.

Det er åpenbart interessant for forståelsen av frafall å kjenne de unges perspektiv. Det er faktisk ikke svært mange norske studier som gir sammenfattet kunnskap om det, men det kommer heldigvis flere. I 2016 kom antologien «De frafalne» med en samling av studier om frafall fra videregående skole (Rogstad & Reegård, 2016). På bokas omslag stilles spørsmålet: Hva om vi snakket med de saken gjelder i stedet for om dem? Jeg vil kort referere tre av bokas sju kapiteler som viser de unges perspektiv.

Eifrid Markussen har undersøkt situasjonen i Finnmark, som er fylket med størst frafall. Et stort intervjumateriale med elever, sammenfattes av Markussen i fem forklaringer av typen *forestillingen om at «vi trenger ikke utdanning», eller opplevelsen av «den irrelevante skolen»* (Markussen, Lødding, & Holen, 2012).

Hilde Marie Thrana har undersøkt ungdommens egne forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående ved hjelp av case-studier fra fire ulike regioner i Norge. 57 unge som står utenfor både skole og arbeid, forteller sine skolehistorier i form av tre ulike *hverdagsbilder*: Den faktiske hverdagen, den «moralske» hverdagen (omgivelsenes press puster dem i nakken) og den hverdagen de drømmer om. Et interessant funn er at et felles skjæringspunktet mellom alle de tre hverdagene i ungdommens oppmerksomhet, er **arbeid** (Thrana, 2016). Hvert enkelt individ har selvsagt sin egen

---

<sup>4</sup> Frafallstallene har paradoksalnok vært stabile rundt 30 % i 20 år fra innføringen av rettighet til videregående skole gjennom reform 94. Det er først rundt 2008 at den offentlige samtalen om dette som et samfunnsproblem virkelig skjøt fart og har utløst stor bekymring (Vogt, 2017).



begrunnelse for valget om å slutte på skolen. Oppvekstforhold, helseproblemer, problematisk teori, mangel på praktisk opplæring, samt vanskeligheter med selve det å skulle velge blir trukket fram som medvirkende faktorer. Et interessant funn er også at selve avslutningen framstår for de fleste som en lettelse, det er tida i forkant som er svært tung.

Det tredje kapittelet bygger på Høst (2013) sin evaluering av forsøk med praksisbrev. Her hører vi ikke de unges stemme direkte, men indirekte gjennom de resultater de presterer i den rammen forsøket tilbyr dem. 51 elever fra tre fylker og fem ulike yrkesfaglige programmer deltok i et forsøk med praksisbrev, der de gikk 1 dag på skole og 4 dager i ordinært arbeid. Det mest oppsiktsvekkende funnet fra evalueringen av forsøket, er hvor stor positiv betydning arbeidsdeltakelsen har for karakterer i fellesfagene. Deltakerne hadde svært dårlig karakterer i utgangspunktet, noe som jo er den viktigste prediktor for frafall ifølge både norsk og internasjonal forskning (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen, & Markussen, 2012). Men disse 51 elevene fullfører praksisbrevperioden over to år med glans. De aller fleste søkte læreplass etterpå og innfrielsesprosenten var høy. Høst sier at det styrker antakelsen om en positiv praksiseffekt, «the magical properties of workplace learning».

Med utgangspunkt i yrkesfaglige utdanningsprogram finnes flere undersøkelser av hvordan de unges forestillinger om aktuelle yrker hemmer eller fremmer deres interesse for eller tilknytning til et framtidig yrke (Gjelstad, 2015; Reegård, 2015).

Å være marginalisert er ikke en «tilstand» som oppstår akutt, men en prosess som utvikles gjennom menneskers livshistorie (Hyggen & Hammer, 2013). Dette kommer også fram i studier som viser sammenhenger mellom opplevd barndom og uførhet i ung alder (Olsen & Jentoft, 2010). Derfor er longitudinelle studier interessante for å forstå marginaliseringsprosesser. Bunting og Moshuus (2017) publiserer resultater av longitudinelle studier som i 2017 er i sitt 4. av 10 år. De følger 71 norske informanter i alderen 16-21 år, alle dropouts. Bunting og Moshuus finner mange paradokser i de unges egne umiddelbare forklaringer, som oftest er svært konkrete henvisninger til en hendelse; å stryke på en eksamen, måtte bytte praksisplass, el.l. Når fortellingene blir utviklet i dialog med forskerne etter en etnografisk metodisk tilnærming, kommer kompleksiteten fram. Å bli mindre og mindre engasjert i skolens faglige innhold er en gradvis prosess. Mange forteller om mangel på støtte fra alle hold, lærere, familie og medelever. Informantene opplever ensomhet i strevet (f eks. i å mestre matematikk) og annerledeshet fra flertallet. Veiledere kan være fraværende eller ikke tilgjengelig på kritiske tidspunkter. Mangelen på støtte blir ikke karakterisert som intensjonal, men blir likevel til et slags mønster som bekrefter den unges følelse av utenforskap.

Nielsen og Tanggaard (2015) har gjennomført en undersøkelse av frafall fra yrkesfaglig videregående opplæring, der de konkluderer med at frafallet må betraktes som en tillitskrise mellom de unge og skoleinstitusjonen. Dette står i motsetning til å forklare fenomenet som et individualisert motivasjonsproblem ved de unge selv. Nielsen og Tanggaard hevder at det er en tendens til reduksjonistisk tenkning rundt frafall som gjør at selve dropout prosessen blir til en «black box», altså noe som forblir ukjent, i stedet for å se på prosessen som et resultat av et «complex interplay between personal, societal, cultural and economic aspects». Det empiriske grunnlaget for analysen er 108 intervjuer av dropouts i Danmark. Et klart mønster er at de som slutter har liten tillit til at utdanningsinstitusjonene kan bidra til å omforme livene deres fra rollen som elev til rollen som samfunnsmedlem. Nielsen og Tanggaard finner at tillitskrisen har tre komponenter: 1) grunnskolen manglende relevans for elevene som ble intervjuet, 2) påvirkning på opplæringsarenaen fra et sterkt økende antall elever som ikke er interessert i yrkesopplæringen, men som er plassert i yrkesfaglige programmer som et resultat av et «over-inkluderende» utdanningssystem og 3) manglende praksisplasser og lærlingeplasser. En undervurdering av betydningen av slike strukturer kan bidra til å overse betydningsfulle grep som kan gjøres for å tilpasse selve utdanningstilbudene slik at de unge finner mening i å velge yrkesfag og står opplæringsløpet ut.

### 3.2 ULIK INSTITUSJONELL LOGIKK GIR UTFORDRINGER

I det følgende gjør jeg en kobling mellom Andreassen og Fossetøl (2014) sin analyse av utfordringer i inkluderingspolitikken og det tverrsektorielle samarbeidet mellom NAV og videregående skoler.

Andreassen og Fossetøl retter oppmerksomheten mot de tre sektorene NAV, helse og arbeidsliv og karakteriserer den dominerende institusjonelle logikken i de tre respektive sektorene. Institusjonell logikk er «de samfunnsmessige, konstruerte, historiske mønstrene av praksis, antakelser, verdier, oppfatninger og regler som gir mening til virksomheten i et felt» (Thornton, Ocasio, & Lounsbury, 2012). Mønstrene former aktørenes oppmerksomhet, deres tolkninger og vurderinger, og hvordan de reagerer på det som skjer i og rundt feltet.

De tre sektorenes dominerende logikk blir fortettet i ett begrep for hver sektor: I helsesektoren er det valgte begrepet *profesjon*, i arbeidslivet *marked* og i NAV *organisasjon, byråkrati og hierarki*. Dette kan sikkert diskuteres, f. eks. kan arbeidslivet kan neppe sies å være én sektor, det omfatter jo de andre sektorene og er uhyre sammensatt og mangfoldig. Uansett er det et poeng at ulikhetene i den grunnleggende institusjonelle logikken mellom sektorene har blitt undervurdert og kanskje underkommunisert i et politisk ønske om samarbeid mot felles mål. Andreassen og Fossetøl konkluderer med at de samfunnsmessige store ambisjonene om arbeidsinkludering blir motvirket av ulikhetene i institusjonell logikk. I kritisk realistisk språkbruk kan vi si at arbeidsinkludering blir hemmet av motstridende mekanismer i det virkelige området.

Andreassen og Fossetøls analyse munner ut i fem utfordringer i inkluderingspolitikken, der ulikhetene i den dominerende logikken i de tre sektorene kommer til syne. Disse er formulert som motsetninger, der noe står i motsetning til (versus) noe annet:

1. Samtidighet versus sekvensialitet
2. Helhetlig bistand versus forvaltning
3. Ansvar for de syke hos NAV versus hos arbeidsgiver
4. Ressurser versus begrensninger
5. Samarbeid versus avgrensning

Jeg velger å sette utdanningssektoren inn i dette bildet, og stiller spørsmålet: Hvilken betydning har ulikheten i institusjonell logikk mellom NAV og skolen for samstyring med tanke på skolens arbeidsinkluderingsrolle?

I det følgende vil jeg knytte kommentarer til hver av de fem utfordringene og relatere til skole-NAV samarbeidet.

#### **Samtidighet versus sekvensialitet**

I nyere teori om arbeidsinkludering er samtidighet spissformulert som «Place-train», altså den som skal inkluderes trenger en arbeidsplass og et arbeidsforhold (place) for å få opplæring i arbeidets innhold (train) parallellt med å utføre arbeidet (Frøyland & Spjelkavik, 2014; Skjeseth, 2004). Den tradisjonelle tankegangen er «train – place», der den som skal inkluderes blir trent opp («rustet!») til å kunne fylle en jobb før jobbsøkingen begynner.

Hvis vi gjør et tankeeksperiment (abduktiv tenkning) i form av å strekke tidsperspektivet mye lengre, kan vi se at utfordringen har et utdanningspolitisk perspektiv. Vårt utdanningssystem bygger på «train-place» rekkefølgen. Det har gjennom nyere historie skjedd en svekkelse av koblingen mellom arbeidsliv og utdanning. Lengden av utdanning som er nødvendig for å bidra i arbeidslivet har økt. Arbeidsmiljøbestemmelser hindrer barnarbeid, og samtidig hemmes barn og unges tilgang til arbeidslivet. Arbeidslivet har økt voldsomt i kompleksitet. Vi kan finne mange forklaringer på disse

fenomenene i bl.a. i det sosioøkonomiske laget av virkeligheten. Her kan vi nøye oss med å konstatere at sekvensialiseringen mellom opplæring og arbeid har økt, og det har noen uheldige konsekvenser. For tiden er det satt i gang en rekke utdanningspolitiske tiltak og satsninger som skal motvirke sekvensialisering og skape rom for mer samtidighet. Eksempler er: Fagfornyelsen i grunnopplæringen, arbeidslivsfag i ungdomsskolen, yrkesløftet i videregående skoler, yrkesveier til høyere utdanning, styrking av Fagskolenes status, praksisnær undervisning i universitets- og høgskolesektoren, og tverrprofesjonell samarbeidslæring i profesjonsutdanningene.

Sekvensialisering kan også brukes som begrep på fragmenteringen av offentlige tjenester, med tilhørende overgangsproblemer sett fra tjenestemottakernes side. Både barn, unge og voksne er hele mennesker som lett kan kjenne seg «oppdelt» når de må vandre fra tjeneste til tjeneste i en sekvensielt organisert verdikjede<sup>5</sup>. Hva som skjer når tjenester for barn og unge er fragmentert, kommer f. eks. fram i Olsen og Jentoft (2013) sin undersøkelse «En vanskelig start: Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet». Noe tilsvarende finner vi i Frøyland, Maximova-Mentzoni og Fossetøl (2016) sin evaluering av oppfølgingstiltak rettet mot utsatt ungdom, der tilgjengelighet og kort responstid er et av de viktigste og mest omforente anbefalingene fra informantene.

### **Helhetlig bistand versus forvaltning.**

Andreassen og Fossetøl minner om at intensjonene med sammenslåingen til ett NAV, var å gi helhetlig bistand. Det er betydelige kapasitetsproblemer som motvirker helhetlig bistand fra NAVs side, og dette må tas med i betraktningen som en realitet når en vurderer om bistanden er god nok. En motsetning mellom helhetlig bistand og forvaltning, kan også uttrykkes med metaforene standardisering versus skreddersøm (Hansen et al., 2013). Arbeidsrettet oppfølging krever skreddersøm, som igjen krever kapasitet i organisasjonen (E. S. Halvorsen, 2017) til å kommunisere godt med både brukere og arbeidsgivere. Forvaltningsoppgaver i NAV knyttet til inntektssikring preger ofte veiledningen med brukene. NAV har de siste årene tydelige ambisjoner om å bedre kommunikasjon i brukermøter (Hugvik, 2017). Det har sin parallell i skolens tilsvarende ambisjon om å møte den enkelte eleven og drive tilpasset opplæring. Skolene forvalter også et lov- og regelverk som kan ha stor betydning for frafallsbeslutninger (Bunting & Moshuus, 2017). Bedre koordinering av forvaltningsregimene er en god begynnelse for å gi mer helhetlig bistand til hver enkelt ungdoms spesifikke behov og utfordringer.

### **Ansvar for de syke hos NAV versus hos arbeidsgiver**

Under dette punktet drøfter Andreassen og Fossetøl den utviklingen i arbeidslivet der arbeidsgivere mobiliseres for å tilrettelegge for medarbeidere som har blitt syke, og motiveres til å inkludere mennesker med redusert arbeidsevne. Her har det skjedd merkbare endringer, drevet fram både gjennom lov- og avtaleverket, av NAV Arbeidslivssentre og arbeidslivets interne verne- og helsetjeneste. Problemstillingens parallell i videregående opplæring er: Hvem har ansvar for opplæring av unge i lærefagene; skolen eller lærebedriften? Her er det stort språk i tradisjoner og sosiale strukturer mellom bransjer og lærefag. Noen lærefag har svake opplæringstradisjoner og svakere strukturer for å ta et større ansvar for fagutdanningen av de unge (Høst, Seland, & Skålholt, 2013). Å skaffe seg læreplass krever egeninnsats, og de utsatte unge med lite nettverk stiller svakere i konkurransen. Mangel på læreplasser og behovet for bistand til å skaffe plasser er en strukturell rammebetingelse i den virkelige verden, altså en mekanisme som påvirker frafallet (Nielsen & Tanggaard, 2015).

---

<sup>5</sup> Produksjonsstyrings filosofien LEAN retter seg interessant nok også mot dette fenomenet, og argumenterer for bedre resultater ved å organisere for samtidighet (Modig & Åhlström, 2012).

## Vurdering av arbeidsevne versus vurdering av sykdom

Nyere teorier om arbeidsinkludering framhever at arbeidsevne er relativt framfor absolutt, dvs at den må vurderes i forhold til yrket og den aktuelle arbeidssituasjon (Frøyland & Spjelkavik, 2014). Et faglig fundament for inkludering, er å ta utgangspunkt i menneskers ressurser, som også er grunnpremisset i et helsefremmende perspektiv (Antonovsky, 2012). Videregående skoles samfunnsoppdrag er nettopp å utvikle elevenes ressurser gjennom opplæring. Motsetningene knyttet til vurdering av arbeidsevne er relevant for skoleungdom, som har læring som sin arbeidsoppgave

Helsesektorens dominerende institusjonelle logikk er basert på diagnostikk og grundige utredninger av sykdom i individet. Sykemelding og friskmelding er fastlegenes ansvar og mandat. Opp mot arbeidslivets behov kan det oppstå motstridende vurderinger basert på forskjeller i logikk og kompetanse mellom de profesjonelle. Fastlegene kan ikke forventes å ha kompetanse til å vurdere tilrettelegging på arbeidsplassen, og helsetjenestens organisering gjør det vanskelig for legene å bruke tid på det. Dermed får de heller ikke tilgang til å utvikle kompetanse i arbeidsevnevurdering i et flerfaglig samarbeid. I videregående skole får denne motsetningen sin direkte parallell i regelverket rundt fraværsgrænse, der legene mener at deres tid blir misbrukt til å skrive sykmeldinger for elever på relativt harmløse sykdommer. Mer alvorlig er at så mange unge sliter psykisk, fra overforbruk av smertestillende midler til selvskading og selvmord. Motsetningen kommer til uttrykk i den offentlige diskusjon rundt diagnostikk og medikalisering som grunnstrukturer i helsesektorens dominerende logikk opp mot en biopsykososial forståelse av mennesker (Pilgrim, 2015; Valla, 2014). Helsepsykepleier (tidl. helsesøster/bror) er helsesektorens representant i videregående skole, og får økende betydning i et tverrfaglig samarbeid i elevtjenestene.

## Samarbeid versus avgrensning

Den femte utfordringen handler om hvorvidt sektorene hver for seg søker å gjøre sine oppgaver så godt som mulig på egne premisser eller om de ser sin sektors oppgaver som deler av en større helhet med felles intensjoner. Andreassen og Fossetøl gir eksempler på at fagfolk fra en sektor kan oppfatte fagfolk fra en annen sektor mer som «leverandører» av deler som de selv er avhengig av, heller enn likeverdige partnere i et tverrfaglig samarbeid. NAV søker å «oppdra legene» til å vise større interesse for arbeidslivet, mens legene holder godt fast på sitt sykmeldingsmandat. Arbeidslivets institusjonelle logikk har svake incitament til å se seg selv som en inkluderingsaktør, selv om bildet er mangfoldig (Alm & Bergene, 2011), og i endring. Verdien av å vise samfunnsansvar er en motivasjonsfaktor. En annen er utsiktene i arbeidsmarkedet med tanke på å rekruttere kompetent arbeidskraft.

Noen av barrierene mot tverrfaglig samarbeid stammer fra universitets- og høyskolesektoren som fortsetter å utdanne til atskilte profesjoner og forske i dybden innen fagsiloene. Noen tiltak blir gjort for å bygge bruer, f. eks forskrift om felles læringsutbyttebeskrivelser for 19 fagområder innen helse- og sosialfagene<sup>6</sup>. Tverrprofesjonell samarbeidslæring i utdanningsløpene for profesjonsstudier blir prøvd ut for å fremme tverrfaglighet (Dolva et al., 2017).

I grenseflaten mellom videregående skole og NAV kan begge institusjoner strekke seg mot hverandre gjennom å utfordre egen grenser for sin samfunnsoppgave. NAV utfordres til å vise større interesse for menneskers oppvekst, mens skolen utfordres til å vise enda større interesse for de unges levekår og livsverden. I kapittel 5 beskrives hvordan denne «strekkingen» kan fungere.

---

<sup>6</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>

## 4 Å SETTE SAMMEN DELENE

---

Nenseth et al. (2010) skriver at tverrfaglighet gjør det mulig å se flere sider av en sak med en gang og få bukt med «overspesialiseringens svøpe».

Skal vi forstå menneskelig atferd, må vi «...in some way put together all the pieces that have been so carefully analyzed» (Kolb, 1984, s. 32). Å sette sammen delene og få bukt med overspesialisering krever kommunikasjon mellom «delene» både inne i mennesker og mellom mennesker. I kommunikasjon mellom mennesker kan vi skille mellom vertikale og horisontale akser, slik det gjøres i teori innen prosjektledelse (Müller et al., 2018). Den vertikaleaksen i prosjektledelse er linjeledelsen, mens den horisontale finnes i prosjektteamet mellom deltakere som står «skulder ved skulder». Vertikal representerer noe ulikevektig, der retningen oppover signaliserer mer myndighet og status, mens retningen nedover representerer mindre myndighet og status. Vertikal ulikhet er en sosial realitet, selv om likeverd en av de mest uttrykte felles verdiene og ligger til grunn for offisiell utdanningspolitikk og arbeidsmarkedspolitikk.

I det følgende vil jeg få fram hvordan sammensetning av delene til en helhet kan skje gjennom de to funksjonene veiledning og ledelse.

### 4.1 Å SETTE SAMMEN DELENE GJENNOM VEILEDNING

I teorigrunnet og etikken innen profesjonell veiledning (Andersen, Thomsen, & Bøgeskov, 2005; Honneth, Willig, & Chrom Jacobsen, 2003) ligger respekt og anerkjennelse av mennesket som subjekt som et grunnfjell. I praksisfeltet kan like fullt veisøkere oppleve at grenser blir krenket f. eks. ved at veiledere projiserer sine egne bekymringer og preferanser på dem. Dette er en utfordring i karriereveiledning av unge, og selvfølgelig i den komplekse NAV-veiledningen (Hugvik, 2017). Det er svært lett for en voksen, profesjonell veileder å tenke at de vet best hva som er et godt valg for den unge. Subjekter blir lett til objekter hvis veiledningskvaliteten svikter. I kommunikasjonsteori blir denne etiske dimensjonen betegnet ved paraplybegrepet JEG - DU sortering (Nyhus, 2012; Skjeseth, 2014). Enhver hjelper må være svært var for «hvor JEG slutter og DU begynner», med andre ord bidra til sunne grenser i relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende (G. S. Halvorsen, 2011).

En sterk føring for å fremme subjekt-subjekt relasjoner ligger til grunn for **dialogisk praksis** slik den er utviklet både teoretisk og praktisk innen psykisk helsearbeid i Finland og i kommunale lavterskel tilbud i psykisk helse i Norge (Seikkula, 2012; Seikkula & Arnkil, 2013; Valla, 2014). Et prinsipp for dialogisk praksis er å aldri snakke OM subjekter bak deres rygg, kun snakke MED dem. Et annet prinsipp er å veilede gjennom å møte subjektet der han/hun er (behov, språk, tankebaner, interesser) i stedet for å drive rådgiving. Et tredje prinsipp er å betrakte subjektets private og sosiale relasjoner som ressurser, og åpne for deres medvirkning til problemløsning. Alle disse tre prinsippene er etter min erfaring utfordrende for tradisjonene innen sektorene helse, utdanning, NAV og arbeidsinkludering.

En aktuell ramme og framgangsmåte for å veilede etter disse prinsippene er åpne framtidialoger (se vedlegg C).

### 4.2 Å SETTE SAMMEN DELENE GJENNOM LEDELSE

Hva vet vi fra før om tverrsektoriell ledelse av samarbeid rettet mot unge? Jeg har valgt å gå gjennom noen av de mest aktuelle empiriske studiene av tverrfaglig samarbeid rettet mot utsatt ungdom for å lete etter ledelsesdimensjonen i disse. Ledelse formes av konteksten, derfor er det interessant å finne ut hva dette og tilsvarende prosjekter kan fortelle om lederkompetanse som fremmer tverrfaglig samarbeid.

Kunnskapssenter for Utdanning fikk utført en systematiske kunnskapsoversikt om frafall i videregående opplæring (Lillejord et al., 2015). Her blir ledelse i liten grad undersøkt som en mekanisme eller strukturell betingelse knyttet til tiltak mot frafall. Derimot blir ledelse karakterisert som et felt der det finnes et kunnskapshull, altså noe det burde forskes mer på.

Schafft og Mamelund (2016) ved AFI publiserte en underveisevaluering av forsøk med NAV veileder i videregående skole, basert bl.a. på kvalitative undersøkelser ved 7 piloter, på et tidspunkt da pilotene hadde fra ett til to års driftstid. Forskerne kommer med sammenfattede anbefalinger for videreføringen av prosjektet, hvorav tverrsektoriell ledelse blir nevnt i ett av punktene: «Den tverrsektorielle ledelsen med rektor og NAV-leder bør sørge for at det skoleinterne samarbeidet rundt elevene ikke er et resultat av at partene skyver over oppgaver til hverandre av rent ressursmessige grunner» (Schafft & Mamelund, 2016, s. 80). I motsetning til dette, karakteriserer de normativt god ledelse som «en medvirkningsbasert, styrt læringsprosess over tid – et slags skoleinternt utviklingsprosjekt».

Buland, Mathiesen, Mordal og Solberg (2017) ved IRIS har gjennomført en kvalitativ undersøkelse i seks fylker for å finne gode modeller for samarbeid mellom NAV og fylkeskommune med sikte på å redusere frafall fra videregående skole. I deres rapport nevnes lederforankring og felles møteplasser som gode grep. De anbefaler «Å oppmuntre medarbeidere til å være endrings- og samarbeidsvillige for bedre måloppnåelse», uten å si noe spesifikt om denne oppmuntringen bør komme fra lederne i organisasjonene. I teorigrunnlaget videreformidler Buland et al. (2017, s. 7, 53) en forforståelse om at mennesker generelt har en tendens til å motsette seg forandringer og at institusjoner ikke liker forandringer. Samtidig finner de ikke særlig spor av dette hos sine informanter. Derimot finner de at aktørene har utviklet en felles virkelighetsforståelse gjennom samskapt læring i et aktørnettverk. De går lite inn på hvordan ledelsen konkret har stimulert strukturer som fremmer dette, ut over å peke på at ledelse «ved overbevisning» er bedre enn sentral styring. Dette kan tolkes å stå i motsetning til Schafft & Mamelunds bruk av begrepet «styrt læringsprosess», men det kommer an på hva en legger i styring, hvem som skal styre hva, og hvilket ledernivå styringen kommer fra.

En annen nærliggende undersøkelse er knyttet til prosjektet «Et lag rundt læreren». Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen (2015, s. 51-53) hevder at eierskap og ledelse er av avgjørende betydning for å utvikle et godt lag rundt læreren, og at det er viktig å utvikle aktørenes kompetanse. De skriver videre at «...enkeltpersoner vil ikke være i stand til å utvikle det formelle og reelle grunnlaget for en omforent forståelse de ulike faggruppernes samarbeid og relasjoner. Til det kreves ledelse.» En av modellene kaller de Ledelse, Organisering og Gjennomføring av en Utviklingsprosess for å oppnå bedre flerfaglig samarbeid (LOG-modellen). Dette blir nå er nå satt ut i livet et prosjekt med utprøving og evaluering i fire kommuner<sup>7</sup>.

En viktig organisatorisk forskjell mellom prosjektene «Et lag rundt læreren» og «NAV-veiledere i videregående skole», er at førstnevnte har én arbeidsgiver og dermed en styringslinje, mens vårt prosjekt involverer et avtalt samarbeid mellom to arbeidsgivere og to styringslinjer, altså en tverrsektoriell dimensjon i tillegg til det tverrfaglige.

E. S. Halvorsen (2017) har gjennomført en undersøkelse av kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole som er relevant med tanke på ledelse. Begrepet kapasitetsbygging henter hun bl.a. fra Amdam (2005). Halvorsen viser hvordan planlegging og legitimitet henger sammen på ulike organisatoriske systemnivåer, samt hvordan en dialogisk ledelsesform fremmer legitimitet og læring i organisasjonen.

En fellesnevner for disse prosjektene viser at det er behov for forskning og utviklingsarbeid knyttet til tverrsektoriell ledelse som kan fremme et helhetlig tjenestetilbud for inkludering av unge mennesker i

---

<sup>7</sup> <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Prosjekter-AFI/Et-lag-rundt-eleven-en-klyngerandomisert-effektevaluering-av-LOG-modellen>, lastet ned 04.10.2018.

utdanning og arbeidsliv. Forsøket med NAV veileder i videregående skole er en konkret arena for å samle slike erfaringer og utvikle kunnskap. Følgende kapittel er en sammenfatning og en analyse av erfaringer ved to piloter som har deltatt i forsøket.

## 5 HVA FORTELLER SAMARBEIDSPARTENE I PROSJEKTET?

---

### 5.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Undersøkelsen har følgende overordnede problemstilling: Hvilke erfaringer har aktørene med samarbeid mellom ansatte fra ulike sektorer?

Forskningsspørsmålene var:

- 1) Hvordan har samarbeidet mellom ledere og medarbeidere i virksomhetene fungert?  
Spørsmålet kan besvares normativt, altså hvorvidt informantene anser samarbeidet som godt og fruktbart. I tillegg kan det besvares med de mer spesifikke kjennetegn og mekanismer ved selve samarbeidet, noe som har stor interesse i forhold til å finne kjernen i tverrfagligheten.
- 2) Hvordan har samarbeidet mellom skole og NAV påvirket det direkte arbeidet med ungdom i videregående skole, altså selve veiledningsarbeidet?  
Spørsmålet retter oppmerksomheten mot forholdet mellom det horisontale samarbeidet og det vertikale samarbeidet med de unge. Det er derfor mer komplekst enn det første, og mer systemisk.
- 3) a) Hvilke virkemidler har aktørene faktisk brukt til å avklare gjensidige forventninger?  
b) Hva er de virksomme mekanismene i disse prosessene?  
Spørsmålene er mer presist rettet mot selve prosessen med forventningsavklaring. a) er empirisk, mens b) er rettet mot det underliggende domenet, det virkelige, det som får noe til å skje.

### 5.2 FOKUSGRUPPEINTERVJUER

Det empiriske området (se kap 2.2) er undersøkt ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med deltakerne i to pilotprosjekter (i det følgende kalt *piloter*).

Jeg valgte å sette sammen gruppene i form av faktiske samarbeidspartnere, dvs. personer som har deltatt i samarbeidet på samme skole/NAV-kontor langs to akser:

	NAV	Videregående skole
Ledere	NAV-leder og/eller ungdomsteamleder	Rektor/assisterende rektor
Veiledere	NAV-veilederne på aktuell skole	Rådgiver eller andre fra elevtjenesten ved skolen

Begrunnelsen for å intervju faktiske samarbeidspartnere, er at de har deltatt på samme arena, og kan beskrive dette samarbeidet konkret i retrospekt. Vi valgte å spørre miljøer som subjektivt har uttrykt at samarbeidet har fungert godt. Utvalget ble gjort i samarbeid med nasjonal prosjektledelse (AV-direktoratet og Utdanningsdirektoratet), og kriteriene var:

- At direktoratene er kjent med at piloten jobber tverrsektorielt
- At piloten er i ordinær drift og har gjort et aktivt valg om spredning og videreføring

- At fylkesledelsen jobber aktivt med samarbeid og spredning av erfaringer i fylket

Tidsramme: 1,5 timer pr intervju. Det deltok 7 personer fra Pilot 1 i den ene fokusgruppen og 5 personer fra Pilot 2 i den andre. Intervjuene ble gjennomført hhv 2.05.2018 og 16.05.2018 av undertegnede. Prosjektet er godkjent av NSD med samtykkeerklæring fra deltakerne (se vedlegg for samtykkeerklæring og intervjuguide). Intervjuene er blitt transkribert i sin helhet.

### **Undersøkelsens validitet. Er designet egnet til å få fram det som etterspørres?**

Problemstillingen er: Hvilke erfaringer har aktørene med samarbeid mellom ansatte fra ulike sektorer?

Det er en aktørgruppe som ikke er med i undersøkelse, siden de unge er ikke informanter. Heller ikke lærere eller helsesøstre er med. Det betyr selvsagt at det mangler viktige stemmer i samarbeidet med og rundt de subjektene som skolen er til for. Studier som formidler og undersøker de unges egen stemme har derfor fått plass i kap 3.1.

Utvalget er relativt lite og det er skjevfordelt med hensyn til positive erfaringer. Dette innebærer at vi ikke får tilgang til piloter som ikke opplever at samarbeidet har vært fruktbart. Utvalget er altså ikke representativt for deltakerne i pilotprosjektet, fordi målet med undersøkelsen ikke er en generell evaluering, men et dypere dykk inn i suksessfaktorer for tverrsektorielt samarbeid.

Fokusgruppeintervjuer som metode passer her fordi det er egnet til å få en dypere forståelse av menneskers tolkning av et problemområde (Wibeck, 2010, s. 147). Ved å velge ut de aktørene som har vært dypest involvert i piloten, har jeg valgt dybde framfor bredde, i tråd med undersøkelsens forskningsspørsmål og teorigrunnlag.

### **Undersøkelsens reliabilitet. Får vi pålitelige svar?**

Fokusgruppene er satt sammen av reelt samarbeidende aktører. Det betyr at personene har en relasjon til hverandre som de også ivaretar under gruppeintervjuet. Det kan bety at de legger bånd på seg i forhold til kritiske bemerkninger om hverandre, at de ønsker å framstå som kompetente overfor hverandre og intervjuer, at de smitter hverandre med sine følelsetilstander, at de spiller på assosiasjoner og utvikler tankerekker i fellesskap. Dette gjenspeiler teamarbeid slik det faktisk foregår, og slik det beskrives i teorier om gruppedynamikk og samspill (Carlsen, 2012; Fyhn, 2009). Det gir potensielle synergier i refleksjonene og tid til å utvikle resonnementer i gruppen. Dette er en ønskelig effekt ved bruk av fokusgrupper (Wibeck, 2010, s. 147). I gjennomføringen la jeg til rette for at alle skulle komme til ordet, ved å veksle mellom å rette spørsmål til gruppen og til enkeltpersoner. Videre lot jeg temaene få utvikle seg gjennom samtalen, gi nok tid til å fullføre resonnementer, og bygge på andres innspill.

## **5.3 INNHOLDSANALYSE**

En analyse innebærer å trekke ut av materialet den informasjonen som i størst mulig grad svarer på forskningsspørsmålene og gir en fordypet forståelse av innholdet. Hver enkelt deltaker i fokusgruppen ser og hører verden med sin erfaring og sin kompetanse som filter. I gruppen kan de de individuelle utsagnene bli tilpasset til hverandre på flere måter. Ett utsagn fra en person kan trigge både hukommelse, fantasi og ettertanke til en annen. Denne kan så føye til noe som utøker bredden eller dybden i de felles erfaringene. I analysen er min oppgave å trekke slutninger basert på hva som faktisk ble sagt (og ikke sagt), supplert med måten det blir sagt på.

Wibeck skriver at de sentrale delene av en analyse er å finne mønstre, gjøre sammenlikninger og kontrastere data mot hverandre og mot eksisterende teorier (Wibeck, 2010, s. 109).

Det transkriberte intervjuene utgjør en tekst på 2 \* 25 sider. Teksten er analysert på tre måter:



I den første analysen kodet jeg tekst etter hvor informantenes primært rettet sin oppmerksomhet: 1) mot de unge, 2) mot hverandre eller 3) mot ledelse. Jeg kodet overlappende oppmerksomhet som kunne være til hjelp for å finne svar på de systemiske forskningsspørsmålene.

Den andre analysen søkte jeg etter ord som kan fortelle noe om informantenes språk og faktisk brukte begreper. Dette kan indikere om samarbeidspartnerne har utviklet et felles språk, som er et kjennetegn ved integrasjonsprosessen fra flerfaglig til tverrfaglig samarbeid.

I den tredje analysen merket jeg av og framhevet eksempler på likheter mellom de to pilotene, dvs at de gir uttrykk for erfaringer og refleksjoner som handler om de samme fenomenene, strukturene eller mekanismene.

## 5.4 FUNN OG DRØFTING

Underdelingen av dette kapittelet følger analysen av hvor informantenes oppmerksomheten ble rettet.

5.3.1 retter seg mot de unge, 5.3.2. mot horisontalt samarbeid med andre hjelpere og 5.3.3. mot det vertikale samarbeidet mellom ledere og medarbeidere.

### 5.4.1 Du må like ungdom!

#### Elevsyn

Begge fokusgruppene har elevene og elevenes beste langt framme i bevisstheten. Når samtalen dreier seg om ledelse og samarbeid, kommer en eller flere av gruppens medlemmer raskt med en referanse til elevene. Elevsynet som formidles direkte og indirekte er preget av respekt for elevenes behov og omsorg for deres behov, også når det handler om å sette grenser og gi avslag. Elevsynet er koblet med intensjoner om hjelp og støtte:

*«Vi har som mål at elevene skal lykkes», «Det vi er med på, kan gagne ungdommen i bygda», «..håpet om at dette skulle bety noko for enkeltmenneske», «...å trekke i trådene med utgangspunkt i å hjelpe elevane», «..tette den sårbare overgangen for ungdommene», «..å hjelpe elever som har større utfordringer i livet».*

Ved ansettelse som NAV-veileder i en av skolene var ledelsen tydelige på ett krav: «Du må like å jobbe med ungdom». Dette blir utdypet:

*«Det er ingen ting ungdom avslører en så fort på, som om du liker dem eller ikke. Du kan late som du liker dem, men du blir veldig fort avslørt. Og når de skjønner at vi liker dem, så strekker de seg også for oss».*

Har informantene et felles språk på tvers av sektorene når de betegner målgruppen? Søking i transkribert tekst viser at de dominerende begrepene er «elev» og «ungdom». I begge grupper brukes uttrykket «sak» som en betegnelse på den utfordringen eller innholdet i en henvendelse angående en elev. Case brukes bare når hjelperne samles for gruppeveiledning, og da som en betegnelse på prototypiske elevsaker.

I NAV er *bruker* den offisielle betegnelsen på individer som henvender seg til NAV, selv om det er en omstridt betegnelse (Hansen et al., 2013, s. 13). Det er interessant at dette ikke brukes av informantene i undersøkelsen, selv om 7 av 12 informanter er NAV-ansatte. De har valgt å bruke skolens språk: elev og ungdom. Det er naturlig ut fra prosjektets karakter, de tar i bruk arenaens språk, og de ønsker å forebygge at elevene blir nettopp NAV-Brukere.

Fravær av begreper er også interessant å merke seg. Det veiledingsfaglige begrepet «veisøker» glimrer med sitt fravær. Motiverende intervju (MI)<sup>8</sup> er nevnt en gang. Andre faglige uttrykk som brukes ut fra en intensjon om å korrigere de unge, for eksempel realitetsorientere, motivere, håndtere motstand, drive karriererådgeving, o.l. er også fullstendig fraværende i informantenes språk. Det samme gjelder folkelige og/eller nedlatende uttrykk som f. eks. å «nave», «gå på sosialen», o.l.. Fraværet av slike uttrykk er sikkert selvsagt for informantene, men de er omgitt av et slikt språk fra den ikke-profesjonelle verden, f. eks. fra noen politikere og foreldre, som bringer til torgs mange meninger om det informantene arbeider med. Det er ingen tegn til at informantene lar seg affisere av dette. En informant bruker f. eks. uttrykket «de vanskelige ungdommene», og presiserer umiddelbart «ikke fordi ungdommene er vanskelige, men fordi de har vanskelige situasjoner rundt seg».

### **Oppmerksomhet på elevenes tilstand.**

Et av de tre hovedmålene med det nasjonale forsøksprosjektet var å få kunnskap om omfanget av levekårsproblemer og sosiale problemer blant elever i videregående skole. Fokusgruppene ga eksempler på hva slike problemer kan være og hva det betyr i skolehverdagen for elevene.

På den ene skolen hadde de etablert begrepet STØY som en felles metafor for elevenes utenomfaglige problemer. De kaller dermed sitt sosiale arbeid for «støyfjerning». Det kom fram en unison forståelse av hva støy for eleven betyr; at han/hun er i en tilstand av uro, bekymring og stress i sin livsverden og at denne tilstanden sperrer for læring. En gang oppdaget de at noen elever stadig var sultne. De satte inn tiltak på kort sikt (baguetter fra kantina) og lengre sikt (kreve inn bidrag, midlertidig sosialhjelp, m.m.).

*«Vi fikk rydda unna dette slik at de greier å være skoleelever. De slapp å være sultne. Du kan jo ikke ha fokus på boka di når magan piper».*

Følgende utsagn kan stå som en oppsummering av forståelsen av elevenes livsverden og intensjonene med å drive sosialt arbeid i skolen:

*«For noen elever er opplæringa på en måte bare en liten bit av hele deres tilværelse i skolen. Jeg tror vi kan gjøre den biten større og vi kan parallell-kjøre ivaretakelse og omsorg på en spissa, god og riktig måte opp mot opplæring.»*

### **Fysisk arena påvirker veiledningens form og innhold.**

Å være i det pulserende livet i hverdagens rammer, på elevenes arena, er en tydelig og felles erfaring for NAV-veilederne i begge pilotene:

Sett fra elevenes side, fortolket av en NAV veileder:

*«...dei er jo på skulen enda, og dei ser ikkje på oss som..., dei veit ikkje alltid kem vi er, (latter), altså det er nå en voksen som vil snakke med dei, ikke sånn NAV, det blir litt meir diffuse roller, sant. Og det er på skulen og det er liksom på deres heimebane.»*

Fortolket av en NAV-leder:

*«Så tror jeg ikke de tenker på at de møter NAV - at dere er NAV, dere har navn når dere er her, det står ikke NAV på dere.»*

---

<sup>8</sup> MI (Barth, Børtveit, & Prescott, 2013) er en sentral metode i NAV's veiledingsplattform og kursvirksomhet innen veiledning.

Sett fra veilederens side:

*«Det er så klart meir relasjonsjobbing når vi er på skolen, vi har meir tid til flere samtaler, kanskje du kan gå en tur med ungdommen på skulen, eller en tur med bilen og få en samtale der»*

*«Det er jo her elevene er. Å møte elever, ungdommer, brukere, på sin egen arena.»*

Her ser vi at den fysiske rammen (Skjeseth, 2014, s. 31) for kontakten med elevene er betydningsfull for kommunikasjon og veiledningen. Å være tilgjengelig på skolen gir mer «diffuse roller», veilederne blir voksenpersoner i en samlet elevtjeneste. Elev Anne kan snakke med veileder Bjarne, hun trenger ikke å gå den stigmatiserende, lange veien til et kontor med NAV-logoen på fronten. Når Bjarnes rolle blir mer diffus, blir også Anne's rolle mer diffus, eller sagt med andre ord: Hun kan beholde sin hverdagslige elevrolle også når hun har rollen som veisøker. Det er innlysende at terskelen for kontakt blir mindre rent fysisk, men nesten viktigere er det at den psykologiske og sosiale terskelen blir mindre. Rammen fremmer en dialogisk praksis (Seikkula & Arnkil, 2013), der menneskemøtet mellom Anne og Bjarne blir mindre overskygget av det ulikevektige rollemøtet mellom NAV-bruker og NAV-veileder (Hansen et al., 2013; Jensen & Ulleberg, 2011).

Det er andre endringer i rammene for veiledningen:

*«Den største endringa er vel at vi ...veldig sjelden har samtaler aleine. Enten er det at vi har samtaler med flere, f.eks. rådgiver, sant, ellers så er det når vi har samtaler med ungdommer så sitter vi av og til begge veilederne der, fordi vi har samme kontor, som gjør at det blir litt anna type samtaler enn når du sitter sånn face to face. Det oppleves sikkert positivt for ungdommene, det avvæpner en del, de blir litt tryggere, virker det som.»*

Tilgjengeligheten har betydning for veiledningens innhold.

*«...da veit dem at da kan de bare komme nedom kontoret, og så veksler vi noen ord om det som er aktuelt, og så er det tilbake til skole....vi har de derre små, små punktene, og det er viktig for mange av disse vi møter.»*

Her har veiledningen en form og et innhold som er ganske annerledes enn en-til-en samtaler på NAV-kontoret med en bruker som er prisgitt sin NAV-veileder, som på sin side kanskje sliter med å oppnå kontakt og gjensidig tillit.

For veilederne gir tilstedeværelsen i det pulserende livet i skolen direkte, sansbar informasjon om elevenes livsverden. Selv for de elevene som ikke trives eller overveier å slutte på skolen, er ikke tilknytningen til det sosiale nettverket i skolen brutt så lenge de fysisk kommer til skolen.

Tilknytningen blir forsøkt holdt ved like av veilederne:

*«Nå har jeg et par... som ser ut som dei klarer å fullføre nå i år, og da tenke eg at da har vi gjort noe, de kunna ha slutta i fjor, men det er fordi vi har fulgt de den tida i mellom.»*

Gruppen diskuterer videre hvorfor akkurat dette er betydningsfullt, ikke bare for frafallsstatistikken, men for den enkeltes individuelle prosess. Vi har her en klar parallell til teori om arbeidslivs-tilknytning som ligger til grunn for sykefraværsoppfølgingen i NAV og ambisjonen om økt bruk av gradert sykemelding. Nærvær er bedre enn fravær for tilknytning.

Det er ifølge veilederne den individuelle, skreddersydde oppfølgingen som nettopp ikke er standardisert som gir best effekt:

*«Ka slags fokus du velge det avhenger egentlig av ka for elev det er, ka som er situasjonen. ....det varierer fra sak til sak , fra elev til elev, egentlig».*

At NAV-veiledere er til stede i skolen, er en ramme som øker deres tilgang til å drive slik anbefalt tilpasset veiledning (Frøyland et al., 2016) og dermed reell bistand til brukerne versus forvaltning jfr. inkluderingsutfordring nr 2.

#### 5.4.2 Samarbeid i sektorenes grenseflate

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot det horisontale samarbeidet mellom NAV veileder og skolens egne ansatte. Det horisontale samarbeidet består av flere aktører enn de som er representert i fokusgruppene, som helsesøstre, lærere og PPT, og disse blir også omtalt som viktige samarbeidsparter av informantene.

#### Organisering

I begge gruppene kommer det fram en samstemmig positiv vurdering av samarbeidet:

*«Det er en eller annen slags magi her som ikke jeg helt skjønner. Men den ER der.»*

*«Av og til så forundrer jeg meg over den her magien som faktisk oppstår i et samarbeid. Altså ting vi får til ... .. vi kunne ha sittet en hel dag og snakka om alle de gode historiene vi faktisk har vært i stand til å samarbeide om. Og jeg veit at vi hadde ikke fått til det uten at vi har vært på skolen, jobba med skolen, og samtidig ha den tette tilknytninga som vi faktisk har til vårt eget NAV kontor også.»*

*«Eg synes det har vært bedre enn forventa. Mykje bedre enn forventa også. Sjøl om me hadde store forventninga til det, så synes eg at i hvert fall i mange enkeltsaker at det har blitt gjort utrolig mye som aldri hadde blir gjort fra NAV si side hvis vi ikkje hadde hatt dette prosjektet her nå. Veldig mange gode ...kreative, smarte løsninger i mange saker altså som har imponert meg veldig, da.*

Hvorfor er aktørene overrasket over hva de selv har fått til? Hvilke mekanismer skaper en kreativitet som betegnes som magisk? Det er jo oppsiktsvekkende sterke ord. NAV-veilederen sier selv umiddelbart at dette ikke ville vært mulig uten den organiseringen som er valgt. Hvis det er hele forklaringen, må prosjektet sies å være genialt designet ved å frambringe en slik synergi. Det er naturlig å anta at de personene som er rekruttert, har god kompetanse (inkludert energi) til å gjøre godt arbeid, og at stillingene som NAV veiledere i videregående skoler var attraktive for dyktige veiledere i utgangspunktet. Men på begge disse pilotskolene har veilederne tydeligvis gjort hverandre gode, helt i tråd med idealene for teamarbeid. Lederen for elevtjenesten sier om andre jobberfaringer:

*«Du tenker i siloer, og det er veldig få bruer i mellom, så du må på en måte skape deg det rommet for å få til samhandling, ellers skjer det ikke.»*

En annen leder påpeker at samhandlingskompetanse er noe eget, noe som må erfares, først og fremt en holdning som må jobbes med over tid. Flere informanter forteller om andre erfaringer rundt samarbeid som ikke har vært udelt positive og som skaper en viss pessimisme eller en avventende holdning til samarbeidsprosjekter. I dette prosjektet – på disse to pilotskolene – har de altså blitt positivt overrasket.

Flere strukturelle forhold har bidratt til dette. Tidsbruk og modning nevnes av flere. Det tar tid å utvikle samarbeidet, å bli kjent med hverandres kompetanse og virkemidler, å utvikle profesjonell tillitt. I denne sammenhengen er det interessant å merke seg at de foreløpige resultatene av effektstudier viser liten bevegelse på gjennomføringstallene for pilotskolene i vårt prosjekt, mens det

er signifikant bedring i Østfold der de har arbeidet etter en tilsvarende modell for sosialt arbeid i skolen over en lengre periode (presentasjon av A. M. Jorde Sandsør 03.05.18, Sandefjord).

### Graden av integrasjon

Definisjonen av tverrfaglighet (se kap 2.3) er ulike fags integrerte tilnærming (felles begreper og metoder) på felles problem. Finner vi belegg for at det er utviklet felles begreper og metoder i fokusgruppeintervjuene?

Det kommer i hvert fall fram at kompleksiteten i oppgaven, i elevenes utfordringer, faktisk krever tverrfaglig samarbeid, ellers er ikke «the wicked problem» løsbart. En av rådgiverne er tydelig på at oppgaven kan være så vanskelig at de enkelte profesjonsutøverne rett og slett ikke makter den, at man må være et team som har et samlet mandat: «Vi trenger ikke gjennom hvis vi ikke har en slik samlet profesjon».

Her brukes et for meg nytt begrep, som jeg legger spesielt merke til: «En samlet profesjon». *Samlet* kan tolkes som å ha samme meningsinnhold som *integrert*.

I den ene piloten blir begrepene samtidighet og sekvensialitet brukt gjennom hele samtalen, nesten som en rød tråd. Begrepene er abstraksjoner (teori) presentert via Andressen og Fossetøl (se kap 3.2). av en virkelighet som informantene tydeligvis kjenner seg godt igjen i, og har tatt inn i sitt eget, felles språk. Flere beskriver det som en aha-opplevelse å få tilgang på dette språket, som om deres (og andres) forståelse av verden klarnet opp, og de kunne se hvor betydningsfullt det er å bruke prinsippet om samtidighet for å oppnå resultater. I forhold til metamodellen (isfjellet) er dette et eksempel på en tredje ordens prinsipp som har blitt forandret og forsterket hos aktørene i løpet av prosjektet. Det har blitt introdusert utenfra, men adoptert internt.

I den andre piloten blir ikke selve begrepet samtidighet brukt under intervjuet. Men ut fra hva de legger vekt på i sitt arbeid overfor de unge, er de helt på linje med prinsippet om samtidighet. Her er et eksempel:

*«Da er alltid PPT med sin kompetanse inne. Vi trenger den kunnskapen de har, men det vi må passe oss for er at hver gang vi legger en ny funksjon til, så må vi få den inn i en helhetlig tenkning slik at vi ikke får en rad med spesialistkontorer som ungdommen går inn og ut av, da er det eneste vi har gjort å begrense veien til kontorene deres».*

Den helhetlige tenkningen er et eksempel på emergens, altså noe som oppstår som en merverdi av samarbeidet. I følge sitatet over kommer ikke den tenkningen helt av seg selv, det må være en bevisst prosess («vi må få den inn i...»). Ved denne pilotskolen brukes metaforen «heiagjeng» som et språklig uttrykk for et felles elevsyn og en felles intensjon:

*«...det at vi har vært opptatt av å være en heiagjeng, det har vært samlende.....det har vi innført som et begrep».*

Å bruke begrepet heiagjeng fungerer også som tilførsel av energi. Informanten påpeker at det trengs i et tungt arbeid med unge mennesker med store utfordringer, i en region der det gjelder mange, slik at det blir viktig å lære seg å glede seg over de gangene noen lykkes. Da gir det til gjengjeld stor jobbberikelse.

Opprettholdelse av disiplinene er viktig for godt tverrfaglig samarbeid (Danermark i Kjørstad & Solem, 2018). Det blir godt eksemplifisert i det følgende:

*«...en kontaktlærer kan begynne å spekulere over en diagnose hos en elev, og det skal de ikke gjøre. Eller spekulere over hvordan hjemmeforholdene er eller om eleven får den støtten de skal ha. ....Bekymringsamtalene rundt enkeltelever er på et voldsomt nivå i skolen, det vet vi jo, og en kontaktlærer i skolen som ikke får lagt fra seg slike problemstillinger bekymrer seg og bekymrer seg, sitter på telefonen om kvelden og tar imot bekymringer og svarer, sover kanskje dårligere».*

Her beskrives en tilstand som kan oppstå uten «et lag rundt læreren». Denne beskrivelsen kan kanskje realitetsorientere de som måtte mene at elevenes helhetlige situasjon er lærernes fulle ansvar og at det er et spørsmål om relasjonskompetanse hos lærerne.

### **Håndtering av uenighet og uklarhet**

Fokusgruppene ble spurt om det oppstod uenigheter underveis, men de har vanskelig for å finne gode eksempler på direkte uenighet. En NAV-leder sier:

*«Hvis vi skal få til et samarbeid over så mange år, og gjøre noe ingen har prøvd før, så må man jo være uenige. Det er jo uenigheten og de forskjellige måtene og innfallsvinklene som gjør at man havner på det som er best. ...Sånn som det har vært nå, så har jo det vært på et sånt nivå at man har ordnet det innad i den gruppa som har vært ute og gjør det aktive arbeidet. Det har aldri vært noen uenigheter som vi har måttet løse i NAV tjenestevei.»*

En av fokusgruppene gjennomførte en strukturert forventningsavklaring (se vedlegg A2) tidlig i etableringsprosessen, og mente dette var en nyttig prosess for et godt horisontalt samarbeid.

Det at uenigheter og uklarheter løses på det operative nivået ser jeg i sammenheng med hvordan de tverrfaglige teamene har vært ledet, og neste delkapittel handler om det.

#### **5.4.3 Ledelse på tvers**

I dette kapittelet trekker jeg ut informasjon fra fokusgruppene som forteller noe om det spesifikke ved å lede tverrsektorielt samarbeid. Ledelse utøves av alle informantene, men på ulike områder. De formelle lederne av hhv skole og NAV-kontor har et bredt felt å lede, mens gruppeledere har et mer avgrenset felt. Veilederne tenker kanskje ikke på seg selv som ledere fordi de ikke har formelt lederansvar. Men de leder sitt eget arbeid fra dag til dag, og tar en rekke beslutninger som påvirker elever og kolleger. Intervjuene forteller også om påvirkning fra nasjonal prosjektledelse. Hvordan samarbeidet blir ledet, kommer fram både direkte og indirekte, og mest det siste. Det er som regel mer interessant å finne ut hvordan ledelse faktisk blir praktisert, enn en generalisert og normativ diskusjon om «god» ledelse (Arnulf, 2018). Derfor er den følgende analysen i hovedsak basert på hva som kom fram av faktisk praksis.

I kap 2.4 er det presentert en metamodell for ledelse (isfjellet) som et analytisk grep. De følgende avsnittene følger metamodellen fra bunnen av isfjellet og oppover. Verdier, prinsipper og rammer hører til tredje orden, intensjoner hører til andre orden og til slutt kommer eksempler på lederatferd (første orden) som ble omtalt i intervjuene

#### **Verdier i ledelse:**

Tillit til og respekt for medarbeidere er et eksempel på en verdi som kommer til uttrykk i ledelse. Et felles inntrykk er hvor mye lederne vet om veilederens problemstillinger og arbeid til tross for det bare utgjør en mindre del av deres brede ansvarsområde. De har prioritert å delta på lokale, regionale og nasjonale møteplasser. De må rett og slett ha snakket mye med veilederne for å vite så mye. Kanskje

dette utgjør en avgjørende forskjell mellom de piloter som har gode resultater og viderefører prosjektet og de som ikke har samme suksess og avslutter?

I begge fokusgruppene ble løsningsorientering framhevet som en verdi, men ikke i den «quick-fix» betydningen dette begrepet ofte får. I den ene piloten ble dette eksemplifisert ved hvordan hele prosjektet ble satt i drift. En av lederne var i utgangspunktet skeptisk, basert på tidligere erfaringer om «mengder» av prosjekter som blir lansert og implementert med store ambisjoner, men som likevel faller sammen etter en tid. Han ønsket derfor å gå sakte fram og være nøye med hvordan prosjektet ble designet, lansert og fulgt opp. Piloten fikk tid og rom til å utvikle sine møteplasser, sin egen dynamikk og arbeidsform. Det som jeg finner spesielt interessant med den prosessen var at samarbeidspartnerens leder brukte uttrykket «vi bare heiv oss rundt og sa ja når vi ble spurt», og i forlengelsen av det: «hvis jeg bare har fokus på meg og min drift og hva det kommer til å koste.....altså da hadde vi ikke kommet noen veg.» Tilsynelatende to ulike holdninger, men disse finner sammen, for når det kommer til stykket, legger de to lederne vekt på den samme typen løsningsorientering. En annen i fokusgruppa sier henvendt til begge lederne:

*« godt lederforankret var det i hvertfall.....vi har jo snakka med andre der det var veldig sånn problemfokus, og dere har jo på en måte bare sett mulighetene med en gang. Hvis ikke dere hadde vært så gira på det, så er det ikke sikkert det ville blitt noe av i det hele tatt».*

#### **Å lede med tydelige rammer:**

Prosjektet NAV veileder i videregående har et nasjonalt design som er annerledes en kampanjer av typen NY GIV. Det røkter ved de fysiske, økonomiske og juridiske grensene mellom tjenester.

Rektor har ansvar for skolens elevtjeneste der NAV-veileder inngår, mens NAV-leder har personaloppfølging og ansvar for tiltak og tjenester som NAV-veilederen yter. En felles organisatorisk rammesetting i forsøket har vært å legge prosjektledelsen til skolen, ikke til NAV-kontoret. Stillingene er samtidig finansiert av NAV.

For hver pilot måtte det gjøres en lokal utforming der en rekke beslutninger måtte tas. Ett av disse handler om **graden av integrasjon** av NAV-veilederne i en samlet og helhetlig elevtjeneste. En informant kaller det «et samlet mandat»:

*«...den omsorgen og den hjelpa den handler også om å presse på og kanskje punktere noe som er veldig vanskelig noen ganger og da må man være et team som føler at man samlet har et mandat.»*

*«Siden vi har forskjellige lovverk og forskjellige bakgrunner, er det veldig viktig at lederne er tydelige på kva mandat vi har.»*

Her handler det om å fortolke og samordne **juridiske rammer**, som er en utfordring for sektorsamarbeid. Ulike sektorer skal etterleve ulikt lov- og regelverk. Håndtering av taushetsplikten blir ofte trukket fram som en barriere mot tverrfaglig samhandling. Hvilke beslutninger lederne tok og hvordan de kommuniserte internt om dette, har hatt stor betydning:

*«Vi gjorde et valg på denne skolen at med en gang de startet som Nav veiledere, at de skulle ha full tilgang på resultater, elevoversikter, klasseteammøter, det som ble diskutert i elevtjenesteteam. ....jeg vet at noen steder så sorterer de NAV veilederne ut og inn av møter. ....dette var et ganske heftig tema til å begynne med i forsøket.»*

*«Vi ønsket at de (NAV-veilederne) skulle være en integrert del av det teamet som er rundt en elev. Og da må du ha den informasjonen som skal til. Første gangen man*

*gjør det så føler man seg litt modig, ikke sant, og selvfølgelig forhører man seg med de personene for å høre om dette er greit.»*

I disse avklaringene fikk pilotene god drahjelp fra nasjonal prosjektledelse, da de lanserte en felles samtykke-erklæring som et hjelpemiddel. Et slikt formelt virkemiddel kombinert med reell tillitt til at samarbeidspartene etterlever sin profesjonelle taushetsplikt, ryddet i hindringer og styrket det felles mandatet.

**Sette rammer for læring:** Pilotene har vært et utviklingsarbeid i grensen mellom sektorene, og da betyr det svært mye at lederne setter gode rammer for erfaringslæring. En av NAV-lederne vektlegger at systematisk og ukentlig gruppeveiledning er en integrert del av jobben, og der gir case fra Nav-veilederne gode utgangspunkt for saksdrøfting og brukerveiledning. Ved samme pilot har en stor gruppe av ansatte ved skolen gjennomført mentor-utdanning for å styrke veilederkompetansen i hele organisasjonen. I begge pilotene skjer det gjensidig læring som kommer mange fler enn de aktuelle veilederne til gode. Et godt eksempel er hvordan kunnskaper om skolens institusjonelle logikk og selve skolesystemet blir formidlet tilbake til ungdomsteamene via NAV-veilederne. Deres spørrekompetanse øker, og de bringer med seg spørsmål om f. eks. kompetansebevis fra NAV-kontoret til skolen. Tilbake bringer de med seg smarte løsninger som kan fungere som modeller for tiltak for ungdommer som ikke går på den aktuelle pilotskolen.

En del av kompetanseutviklingen dreier seg om å utvikle felles språk som en bevisst prosess, der lederne kan bidra til at det felles språket blir konsistent og nedfeller seg i dokumentene som brukes.

Informantene framhever videre den lederoppgaven det er å sørge for gode møtepunkter og nok treffpunkter, slik at det skapes trygghet i teamene.

Rekruttering er et kjernepunkt. Ledere har satt sammen team som har løst den oppgaven det er å kommunisere over grensene og overkomme den ulike institusjonelle logikken mellom NAV og skole. I begge fokusgruppene framheves behovet for organisatorisk ryddighet og kapasitet. Selv om det å finne hverandre som personer har betydning både på ledernivå og i tjenesten, må ikke prosjektet bli avhengig av enkeltpersoner på sikt. Begge pilotene jobber aktivt med å utvikle rutiner som bygger kapasitet i organisasjonen og gjør samarbeidet enklere etter hvert.

### **Intensjoner:**

Pilotprosjektens korte historie forteller noe vesentlig om å lede prosesser på en slik måte at de som deltar opplever seg som medeiere i prosjektet med hånda på rattet i design og gjennomføring. Metaforen «forankring» brukes ofte om dette fenomenet, altså at deltakerne i arbeidet deler prosjektets intensjoner, og vil investere tid og tankekraft for å oppnå disse intensjonene. Grunnlaget for eierskap er at aktørene tror på prosjektets potensiale, at de ser dets plass i helheten av organisasjonens virksomhet og har myndighet til å operere innenfor denne helheten.

Begge pilotene har utviklet sitt arbeid over flere år, og begge legger vekt på at det tar den tiden det tar å finne fram til hensiktsmessige rammer for arbeidet og tillitsfulle relasjoner mellom aktørene.

I den ene piloten er lederne opptatt av at spredningen av tiltaket NAV-veileder i videregående skole ikke må skje gjennom et pålegg fra regionale myndigheter. De mener at det ikke kommer til å bli vellykket hvis ikke organiseringen vokser fram på en organisk måte. De verdsetter sin egen noe langsomme, ettertenksomme framvekst av det nye tverrsektorielle teamet i skolen.

Ledere må løpende prioritere tid, ressurser og oppmerksomhet. Det er gjerne i forbindelse med prioriteringer at en persons mest grunnleggende intensjoner kommer tydelig til syne. I begge pilotene har lederne prioritert å delta på møter knyttet til prosjektet. Det tar tid, men gir kunnskap, innflytelse



og læring tilbake. Videre gir det et klart signal til hele organisasjonen om betydningen av prosjektet i forhold til begge sektorenes overordnede samfunnsoppdrag, og en tro på at dette er veien å gå. Det kommuniserer en oppfatning av at helheten i det offentlige tilbudet til de unge – uttrykt i prosjektets felles intensjoner – er viktigere enn å vokte sin egen profesjons særinteresser.

For lederne er det et poeng å fremme forandringsvillige **tilstander** i grupper og i hele organisasjonen. Alle aktører i feltet (elever, lærere, veiledere og ledere) er mennesker som lever i et spenn mellom trygghet og dristighet. En av lederne uttrykte dette slik:

*«Å ha en trygghet i egen organisasjon er et grunnlag for å samarbeide. Det betyr at du må ha noen fullmakter som leder for å i det hele tatt agere i forhold til andre, på den måten som vi har nå. Så det er både å ha dristighet i egen organisasjon og trygghet i egen organisasjon både oppad og nedad»*

### **Atferd og handlinger:**

#### **Sammenhenger: Hvordan et prinsipp (tredje orden) henger sammen med praksis (første orden)**

Ett av de prinsippene som er utfordrende i inkluderingspolitikken, er å organisere for samtidighet i motsetning til å tenke sekvensielt. Den ene fokusgruppen bruker begrepet samtidighet aktivt gjennom hele intervjuet. Samtidighet må tilpasses i praksis:

*«Du kan ikke til enhver tid være samtidig på alle arenaer. ...det er en kompetanse å oppøve kompetanse i å vurdere når du må være samtidig i samhandling med andre, og når du kan være sekvensiell. Når er det i denne saka jeg kan sende epost og vente til neste uke og avtale et møte, og når må jeg få tak i NN Nå. Det er en kompetanse som jeg tror blir veldig viktig hvis du skal overleve og ikke bruke opp deg sjøl, og ikke bruke opp alle rundt deg. Det må oppdages på en måte.»*

Sitatet viser at selv om prinsipper blir introdusert og integrert i tenkningen til aktørene, må den helt konkrete anvendelsen av det tilpasses tid, sted, person og situasjon.

Andre eksempler på lederatferd (både fra formelle ledere og veilederne) som er utvist og ble omtalt i intervjuene er samlet i denne punktlisten:

- Leder viser fagfolk tillit, går ikke etter dem og kontrollerer hva de gjør. Leder trenger ikke å vite detaljer.
- Vise fleksibilitet overfor samarbeidspartner, gjensidig.
- Fortelle når det skjer bra ting. Øve seg på å glede seg over at andre lykkes. Heie på andre, både oppover, nedover og sideveis.
- Lederstøtte, at leder støtter medarbeidere når de har utfordringer og er tilgjengelig for problemløsning og trøst når det butter.
- Uortodoks kommunikasjon, humor. Ta noen snarveier når det trengs. Vise dristighet.
- Lytte riktig godt og dypt.
- Å vie oppmerksomhet til NAV som sektor er en spesiell utfordring for vertskapet (skolen). Et eksempel på det var f.eks. at skolens ledere gjennomgikk og viste interesse for veiledningsplattformen til NAV.
- Åpenhet mht feil.
- Ta opp ting som er uklart, tåle å sette grenser og tåle uenighet.
- Å faktisk gi feedback.

## 6 KONKLUSJON OG AVSLUTNING

---

I det følgende vil jeg gi et sammenfattet svar på undersøkelsens forskningsspørsmål.

### 6.1 SAMARBEID LEDER MEDARBEIDER

Hvordan har samarbeidet mellom ledere og medarbeidere i virksomhetene fungert?

I begge fokusgruppene kommer det fram en entydig oppfatning av at samarbeidet mellom ledere og medarbeidere har vært godt og fruktbart. Det blir både sagt eksplisitt, og understøttet av kommunikasjonsstilen under fokusgruppeintervjuene. Lederne verdsetter veilederens erfaringer og refleksjoner, de bryr seg om deres arbeid og arbeidsbetingelser og bidrar til å sette arbeidet inn i en større sammenheng. Veilederne fra NAV og skole verdsetter lederens engasjement og tilstedeværelse. De opplever at de har stor grad av medvirkning i utvikling av tjenestene, og støtte fra lederne når de møter vanskeligheter, motbør eller skepsis.

Samarbeidet mellom Leder NAV og Leder Skole bar også preg av tillitt og gjensidig forståelse av sektorenes institusjonelle logikk. Det er sannsynlig at relasjonen mellom disse kan ha noe å si for at pilotene har utviklet seg positivt, noe som også uttrykkes eksplisitt i intervjuene. De har samme forståelse av sitt felles samfunnsoppdrag og demonstrerer at de har felles verdier på viktige områder. Prosessen rundt valget av hvilke skole og hvilke NAV-kontor som skulle delta som piloter i det nasjonale forsøket, inneholdt både lokale, regionale og nasjonale beslutninger. Når lederne forteller om den prosessen, trekker de fram både faglig interesse og mer praktiske og tilsynelatende tilfeldige faktorer. Jeg stiller spørsmål ved om det virkelig er tilfeldig hvem som «finner hverandre» over tid. Jeg tolker det slik at lederne fra de to sektorene deler et grunnleggende tankesett og engasjerer seg i prosjektet fordi de finner det inspirerende og lærerikt. Alle parter understreker hvor mye læring som finner sted i grenseflaten. Læringen øker «spørrekompetansen» på den måten at jo mer du kan og vet, jo mer vet du hva du skal spørre om. Det gjelder både ledere og veiledere.

Jeg konkluderer med at samarbeidet ledere- medarbeidere har et potensiale for fagutvikling og organisasjonsutvikling i begge sektorer som går dypere enn bare å lede gjennom å koordinere roller og oppgaver.

### 6.2 PÅVIRKNING PÅ VEILEDNING SARBEIDET

Hvordan har samarbeidet mellom skole og NAV påvirket det direkte arbeidet med ungdom i videregående skole, altså selve veiledningsarbeidet?

Undersøkelsen viser at NAV-veilederne og rådgiverne ved skolene bruker begrepet «hjelp» eller «bistand» heller enn «veiledning». De bruker ikke betegnelsen «veisøker».

Faglitteraturen innen veiledning og sosialt arbeid er samstemte i at bistand og veiledning treffer best hvis den blir aktivt etterspurt av den saken gjelder. Dette er et etisk grunnpremiss som er spesielt framhevet i dialogisk praksis (Seikkula & Arnkil, 2013). Det er etter min erfaring som veileder for veiledere en delikat balanse mellom oppsøkende rådgiving og veiledning på brukers premisser, noe som også kommer fram i litteraturen om arbeidsinkludering (Frøyland & Spjelkavik, 2014). De unge elevene i videregående er en viktig overgangsfase fra barn til voksen, og de blir formelt myndige mens de går på skolen. I hvor stor grad en ungdom ber aktivt om hjelp når vedkommende trenger hjelp, er avhengig av om den enkelte har tillit til hjelperne, men også av tilgangen til hjelp, at de faktisk vet at det finnes hjelp å få. Blant de etablerte voksne fagfolkene kan det være mange sprikende antakelser

om unge menneskers vilje og evne til å kommunisere sine behov tydelig, eller om de egentlig er modne nok til å vite hva som er best for dem selv med tanke på en ukjent framtid.

Undersøkelsen viser at NAV veiledere i videregående trenger tid til å etablere seg, finne sin rolle og opparbeide seg et positivt omdømme blant de unge. På begge skolene har dette skjedd, og det åpner for at enda flere unge etterspør og får hjelp til det de strever med.

Hjelpen er skreddersydd til deres aktuelle behov, og skiller seg klart fra standardiserte tilbud, f. eks. fellestilbud med karriereundervisning. Terskelen er lav, enda lavere enn kommunenes lavterskeltilbud for lettere psykiske lidelser. Den fysiske plasseringen har mye å si for at det er en lav terskel, sammen med det tette samarbeidet og integrasjonen med den øvrige elevtjenesten. Hjelpen griper inn i elevens prosess for å bli selvstendige voksne og mestre livene sine. Den kan sies å være både forebyggende mot akselererende sosiale problemer, og intervensjoner for at elevene skal få ro til å lære det de skal. Veiledningens innhold er gjerne en blanding av hjelp til å klare seg, faktisk informasjon om regler og strukturer og emosjonell støtte. Et godt eksempel er elever som ikke blir forsørget av foreldrene, som får konkret hjelp til kreve det bidraget de har juridisk krav på, sammen med emosjonell støtte på at det å kreve bidrag ikke er å «være slem» mot foreldrene.

Jeg vurderer at det etiske og faglige fundamentet i veiledningsfaget blir godt ivaretatt i de to pilotene. Det kan tenkes å være personavhengig, men jeg mener at selve rammene for samarbeidet, slik de er fortolket og praktisert i disse pilotene, fremmer en etisk holdbar (JEG-DU-sortert) veiledningspraksis overfor unge sårbare mennesker, og dermed bidrar til å løse noen av utfordringene i tverrsektorielt inkluderingsarbeid.

### 6.3 AVKLARE FORVENTNINGER

Hvilke virkemidler har aktørene faktisk brukt til å avklare gjensidige forventninger?

Hva er de virksomme mekanismene i disse prosessene?

I forordet til dette notatet beskriver jeg essensen i god forventningsavklaring ut fra hva en representant fra Skoleproffene demonstrerte: Å uttrykke seg på egne vegne, fortelle ærlig om sin tilstand og sine ønsker til den Andre, å si noe enkelt og konkret som likevel koster litt å si i klartekst, rettet som en forventning til den du kommuniserer med. Disse kvalitetene er overførbare til gruppenivå.

En av pilotene brukte aktivt framgangsmåten for forventningsavklaring som ble presentert på nettverkssamling, se vedlegg 2. Den andre piloten har integrert en tilsvarende prosess i utviklingsarbeidet, uten å bruke dette verktøyet. Verktøyet fungerer slik at partene først har en dialog i egen faggruppe. De vurderte hvilke avhengigheter som finnes mellom partene og hva de vil prioritere å ønske seg fra den andre. Ønskene ble formulert, fremmet og besvart. Prosessen har til hensikt å skape ryddighet i den meta-kommunikasjonen som alltid vil forekomme i et samarbeid, og forhindre feiltolkninger, misforståelser og feilrettet feedback (snakke om de andre i stedet for med dem). Brukt med klokskap kan verktøyet fremme dialogisk praksis mellom horisontale samarbeidspartnere.

I følge systemteorien er kvaliteten av feedback mellom samarbeidsparter avgjørende for utfallet av en kommunikasjonsprosess (Jensen & Ulleberg, 2011). Tydelig og eksplisitt kommunikasjon, kombinert med lydhørhet overfor samarbeidspartneren, fremmer tilliten og dybden i samarbeidet. Dette kan vi kalle de virksomme mekanismene i prosessen, det som får noe til å skje.

Undersøkelsen viser at i en innledningsfase var spørsmålene mange, og på ulikt detaljnivå. Typiske spørsmål i innledningsfasene var knyttet til koordinering, hvem som skal gjøre hva. I et usikkert samarbeidsklima vil dette kunne rette seg mot å beskytte egen profesjon og egen sektor. I et utviklet samarbeid (som begge pilotene er eksempler på), får innholdet ha dypere faglig karakter, jfr. begrepet «spørrekompetanse».

Undersøkelsen viser at integrasjonen til en reelt tverrfaglig tjeneste, reduserer behovet for forventningsavklaring – deltakerne kjenner hverandre, vet hva partene har å by på og har integrert i sitt team en innovativ, undersøkende holdning til problemløsning. Gjennom prosessen er det utviklet kompetanse i kommunikasjon hos ledere og veiledere fra å være sektoravhengig og sektor-preget, til en form for «meta-kompetanse». Det har blitt naturlig å «zoome ut» til et større bilde og se sammenhenger og helhet, samtidig som de «zoomer inn» på enkeltmenneskers behov og situasjon. Slik blir det uttrykt av informanter fra hver sin pilot:

*Eg er veldig imponert over ...kor masse et veldig lite tiltak kan utgjøre for en elev...Denne følelsen av å løse samfunnsoppgaver i lag med nokon andre, ....eg føler nesten det er litt sånn pompøst, men det er faktisk nokke altså...*

*Det som er så spesielt med dette, er at det er så rett på enkelteleven og så konkret, samtidig som det er så innmari stort og visjonært. Og du opererer i de to feltene hele tiden, og det synes jeg er så lærerikt, og det gjør at jeg blir aldri lei jobben, jeg går aldri tom.*

#### **6.4 ANBEFALINGER OG SLUTTORD:**

Det aller viktigste jeg vil trekke fram til slutt som min anbefaling til ledere som skal arbeide tverrsektorielt, er:

- 1) Rammene for samarbeidet er svært betydningsfulle for hvordan samarbeid og kommunikasjon over grensene kommer til å utvikle seg. Ledelse er å håndtere rammer (management). Det ligger spennende muligheter i å få flere profesjoner fysisk og organisatorisk inn i hele skolesystemet, for eksempel BUP, men ikke hvis de ikke er modne for å arbeide etter et samtidighetsprinsipp. Helhetstenkningen bør være den overordnede teoretiske rammen.
- 2) Dialogisk praksis i ledelse og veiledning betyr ekte to-veis kommunikasjon. Det etiske fundamentet er grunnleggende respekt for elevene og grunnleggende respekt for medarbeidere. Respekten og interessen bunner i det samme menneskesynet, og det kan utvikles når det får god næring av respektfulle ledere. En konkret anbefaling er å legge opp til mer «bottom up» prosesser – både i kommunikasjon med de unge og i utviklingsarbeid i organisasjonene. «Top-down»- retningen er også viktig, og er godt ivaretatt i offentlig sektor i vår tid. Lederkunsten ligger i balansen.

Når det gjelder arbeidet med å videreføre forsøket inn i ordinær drift, vil jeg framheve omdømmet til NAV som en interessant faktor. Skeptikerne til «NAV i skolen» tror antakelig at NAV bare gir reparerende hjelp og at NAV gjør mennesker avhengige og uselvstendige. Derfor er det svært viktig at det blir dokumentert og informert om hvordan NAVs bistand i denne rammen fungerer mer forebyggende enn reparerende.

NAV er en sammensatt etat med innebygde motsetninger og et stort spenn i oppgaver, kompetanse og interessefelt. Ungdom er satsningsområde for alle NAV-kontorer, og i den prioriteringen ligger et innebygd forebyggende prinsipp. De som har jobbet innen dette forsøket kan inspirere andre medarbeidere i NAV som ivrer for å jobbe helhetlig og dristig i sin tilnærming. Jeg er tilhenger av å vise fram NAVs kvaliteter – og ikke gjemme seg bort som en uglesett tjeneste. NAVs beste praksis kan utgjøre en positiv forskjell også på andre områder. Vær stolt av NAV!

## LITTERATURLISTE

---

- Alm, T., & Bergene, A. C. (2011). Forpliktelse, omsorg eller nytte – arbeidsgiveres inkluderingsansvar og forventninger til NAV. *Søkelys på arbeidslivet*, 28 E(04).
- Amdam, R. (2005). *Planlegging som handling*. Oslo: Universitetsforl.
- Andersen, T., Thomsen, H., & Bøgeskov, T. (2005). *Reflekterende prosesser : samtaler og samtaler om samtalerne* (3. udg. [kapitlet "Et nyt gensyn med bogen - ti år etter" er oversat fra norsk af Tom Bøgeskov]. utg.). København: Dansk Psykologisk Forl.
- Andreassen, T. A., & Fossetøl, K. (2014). Utdfordrende inkluderingspolitikk - Samstyring for omforming av institusjonell logikk i arbeidslivet, helsetjenesten og NAV. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(02).
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnulf, J. K. (2018). *En kultur kalt ledelse : om ledelse på tvers av tid og sted*. Oslo: Universitetsforl.
- Barth, T., Børtveit, T., & Prescott, P. (2013). *Motiverende intervju : samtaler om endring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bhaskar, R., & Danermark, B. (2006). Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278-297. doi: 10.1080/15017410600914329
- Bhaskar, R., & Danermark, B. (2015). *Interdisciplinarity and well-being*: Routledge.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K., & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! : et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Vol. 6/2015.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren : en kunnskapsoversikt*. Vol. 8/2014.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., & Solberg, A. (2017). Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole - Utdfordringer og gode grep: IRIS.
- Bunting, M., & Moshuus, G. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 20. doi: 10.5617/adno.3182
- Carlsen, A. (2012). *Idea work: om profesjonell kreativitet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Carpenter, J., & Dickinson, C. (2016). Understanding interprofessional education as an intergroup encounter: The use of contact theory in programme planning. *Journal of Interprofessional Care*, 30(1), 103-108. doi: 10.3109/13561820.2015.1070134
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jacobsen, L., & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället* (2. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Dolva, A.-S., Johansen, A. S., Lindstad, M. Ø., Martinsen, F. R., Steinseth, E. B., & Wangensteen, S. (2017). Studenters erfaringer med tverrprofesjonell samarbeidslæring: Fra «prøvekanin» til pioner. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 3(03), 216-226. doi: 10.18261/issn.2387-5984-2017-03-07
- Frøyland, K., Maximova-Mentzoni, T., & Fossetøl, K. (2016). *Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV. Tiltak, metoder, samarbeid og samordning i og rundt NAV-kontoret. Sluttrapport fra evaluering av utviklingsarbeid i 15 prosjektområder* (Arbeidsforskningsinstituttet. Hentet fra <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Rapport-om-sosialt-arbeid-og-oppfoelging-av-utsett-ungdom>)
- Frøyland, K., & Spjelkavik, Ø. (2014). *Inkluderingskompetanse : ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fyhn, H. r. (2009). *Kreativ tverrfaglighet: teori og praksis*. Trondheim: Tapir.

- Getz, L., Kirkengen, A. L., & Ulvestad, E. (2012). Menneskets biologi – mettet med erfaring. *Tidsskr Nor Legeforen*, 2011; 131:683-7. doi: 10.4045/tidsskr.10.0874
- Gjelstad, L. (2015). Skoleverkstedet som frigjørende handlingsrom : yrkesfagelevers vilkår for faglig og sosial deltakelse i det post-industrielle Norge. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 18(1), 18-33.
- Halvorsen, E. S. (2017). *Kapasitetsbyggende prosesser i elevtjenesten på en videregående skole – Hvordan finne de rette sosialpedagogiske tiltakene?* (Høgskulen i Volda).
- Halvorsen, G. S. (2011). *Relasjonen mellom hjelpere og hjelpesøkende : en studie i forståelsens og anerkjennelsens betingelser og utviklingsmuligheter*. nr. 3-2011, Universitetet i Nordland, Bodø.
- Hansen, H.-T., Lundberg, K. G., & Syltevik, L. J. (2013). *Nav - med brukeren i sentrum?* Oslo: Universitetsforl.
- Haug, E., & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. *Nyelvtudományi Közlemények*(3), 5-15.
- Honneth, A., Willig, R., & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Houston, S. (2005). Philosophy, Theory and Method in Social Work: Challenging Empiricism's Claim on Evidence-based Practice. *Journal of Social Work*, 5(1), 7-20. doi: 10.1177/1468017305051242
- Hugvik, K. m. f. (2017). Utvikling av NAV-kontor - større handlingsrom og ansvar.
- Hyggen, C., & Hammer, T. (2013). *Ung voksen og utenfor : mestring og marginalitet på vei til voksenliv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer? *Søkelys på arbeidslivet*.
- Høst, H., Seland, I., & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring : en undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole*. Vol. 2013/16.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjørstad, M., & Solem, M.-B. (2018). *Critical realism for welfare professions*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leung, D. Y. P., & Kember, D. (2003). The Relationship Between Approaches to Learning and Reflection Upon Practice. *Educational Psychology*, 23(1), 61-71. doi: 10.1080/01443410303221
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt* ([www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)): Kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E., Lødding, B., & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ : om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. Vol. 10/2012.
- Mingers, J. (2014). *Systems thinking, critical realism and philosophy : a confluence of ideas*. London: Routledge.
- Modig, N., & Åhlström, P. (2012). *Dette er Lean: løsningen på effektivitetsparadokset*. Stockholm: Rheologica publishing.
- Müller, R., Sankaran, S., Drouin, N., Vaagaasar, A.-L., Bekker, M. C., & Jain, K. (2018). A theory framework for balancing vertical and horizontal leadership in projects. *International Journal of Project Management*, 36(1), 83-94. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.003>
- Nenseth, V., Thaulow, H., Vogt, R. D., & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning – en kunnskapsstatus* (Oslo Centre for Interdisciplinary Environmental and Social Research).

- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 1-14. doi: 10.1080/19012276.2015.1028763
- Nyhus, L. (2011). Refleksjon, læring og endring på ulike nivå - et metaperspektiv. I G. Haugsbakk, Ø. Haaland & S. Dobson (red.), *Pedagogikk for en ny tid* (Oplandske Bokforlag).
- Nyhus, L. (2012). *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling: et metaprojekt*. Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Olsen, T. S., & Jentoft, N. (2010). Et liv jeg ikke valgte. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 206-216.
- Olsen, T. S., & Jentoft, N. (2013). *En vanskelig start Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet*. Vol. 6/2013.
- Pilgrim, D. (2015). The Biopsychosocial Model in Health Research: Its Strengths and Limitations for Critical Realists. *Journal of Critical Realism*, 14(2), 164-180. doi: 10.1179/1572513814Y.0000000007
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund : hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Reegård, K. (2015). En selger in spe. Orienteringer mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag. *Søkelys på arbeidslivet*, 32(3), 206-222.
- Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Integrating Knowledge and Practice to Advance Human Dignity*, 4(2), 155-169. doi: 10.1007/BF01405730
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schafft, A., & Mamelund, S.-E. (2016). *Forsøk med NAV-veileder i videregående skole. En underveisevaluering* (Arbeidsforskningsinstituttet, Høgskolen i Oslo og Akershus).
- Seikkula, J. (2012). *Åpne samtaler* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis: respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind, Second Edition : How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (2nd ed. utg.). New York: Guilford Publications.
- Skjeseth, E. (2004). Læring på arbeidsplassen - en selvfølge? *Hva kjennetegner arbeidsplassbasert læring? Hva skal til for å optimalisere arbeidsplassen som læringsarena?* (pp. 129 s.). Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Skjeseth, E. (2014). *Ledelse som kommunikasjon*. Vol. nr. 202/2014.
- Skyttermoen, T. (2014). *Verdiskapende prosjektledelse og Prosjekt-SOLA* (Vol. nr. 199/2014). Lillehammer: Høgskolen.
- Thornton, P. H., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective : A New Approach to Culture, Structure, and Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I J. Rogstad & K. Reegård (red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (Oslo: Gyldendal akademisk).
- Valla, B. (2014). *Videre : hvordan psykiske helsetjenester kan bli bedre*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer : evaluering av Kunnskapsløftet : sluttrapport fra prosjektet "Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring"* (Vol. 26/2012). Oslo: NIFU.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(01), 105-119. doi: 10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05 ER
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. [korrigerende] oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.

## VEDLEGG A VERKTØY FOR SAMARBEID

---

### 1) ANALYSE AV CASE

Gruppeøvelse i å analysere aktørenes tenkning i henhold til teorien om ulik institusjonell logikk og «isfjellet».

Intensjonen er å dempe farten i beslutningsprosesser for å få fram det mangfoldige grunnlaget som beslutninger bør tas på. Videre gir det trening i å lytte konsentrert til mennesker som har andre roller enn seg selv, og trening i å forstå deres tenkesett.

Velg et case der tverrfaglig samarbeid er nødvendig. Sørg for å ha en renskrevet case på ca ½ side som beskriver utgangspunktet for den saken gjelder (subjektet) og hvem som kan tenkes å ha noe å bidra med i problemløsningen, det kan være både fagpersoner og privatpersoner. Velg en prosessleder.

Rammesetting (5 min): Gruppene etableres og deltakerne hilser på hverandre. Case deles ut. Prosessleder leser caset høyt, alle har det foran seg. Trekk roller slik at de blir tilfeldig fordelt.

A: Individuelt arbeid (10 min). Tenk deg selv inn i rollen. Hvis du vet svært lite om den, spør de andre om informasjon. Du står fritt til å forme rollen slik du tror den er (ikke for vidløftig eller ekstrem tolkning). Tenk at du får informasjon om subjektet og har kontakt med vedkommende. Bruk profesjonelt skjønn i rollen, fantaser om hva som er rollens skjønnsgrunnlag hvis du ikke er i rollen til daglig. Hver enkelt fullfører (skriftlig) setninger under som starter med

- 1) «For meg er det sant at.....».  
«For meg er det viktig at.....» (antakelser, oppfatninger, verdier, forforståelse)
- 2) «Jeg vil gjerne.....» «I min kontakt med NN ønsker jeg å oppnå.....» (intensjoner)
- 3) ”Jeg kommer til å gjøre følgende:.....” (handlinger, tiltak)

B: Gruppearbeid (45 min)

- 1) Les opp rundt bordet (uten kommentarer i første omgang)
- 2) Diskuter – med subjektets behov i tankene:  
Hva var likt - det felles grunnlaget for tiltak? Hva var ulikt? Av det som er ulikt: Hva er ok, hva bør forhandles/avstemmes? Hvordan legge til rette for felles problemløsning? Hvordan kommuniserer vi hvis det er uenigheter mellom fagpersonene?

C: Avslutning (5-10 min)

Sammenfatt gruppens arbeid med tanke på overføringsverdi til andre case, og evt tilbakemelding til de som har formulert caset.



## 2) FORVENTNINGS-AVKLARING PÅ TVERS

**Grupper** på 2-7 personer, satt sammen av parter som samarbeider i felles prosjekt.

Velg en prosessleder. Tidsramme: 15 min forberedelse hver for seg, 55 min til gjennomgang av saker. Partene tenker over og drøfter hver for seg:

Vi er sammen om prosjektet, og dermed avhengige av hverandre for å lykkes. Hva består egentlig denne avhengigheten i? Hva trenger vi av samarbeidspartneren for å lykkes?

Skriv ned og prioriter.

Som bestillere: Formuler en skriftlig henvendelse som innledes med Til.....Fra.....

Som tilbydere: Ta imot henvendelser og vurder hva dere vil og har mulighet til å tilby. Svar.

### Prosessleder:

Er nøytral i sakene. Holder rammene. Sørger for at én og én henvendelse blir tatt opp og slutført. Leder saksgangen.

Hjelper til med at både bestillinger og tilbud er tydelige, forståelige, og helt uten undertoner. Sikrer at avtaler blir tydelige.

Tar initiativ til å gå fra skriftlig til muntlig forhandling når det trengs.

En mal for arbeid med forventningsavklaring:



### 3) FRAMTIDSDIALOG

Kilde: Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis: respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Oslo: Gyldendal akademisk. Bearbeidet av Eli Skjeseth, HINN.

Framtidsdialog er betegnelsen på et strukturert møte med deltakere fra både privat nettverk og profesjonelle tjenester kan delta.

Utgangspunkt: En veisøker har behov for veiledning (behovet oppleves som uro) og trenger støtte fra flere personer eller instanser/sektorer for å lykkes/nå sine mål.

En person kjenner på uro eller bekymring for egen eller en annens situasjon og framtidssikter. Det er flere fagpersoner og /eller instanser som kan bidra i prosessen. Den saken gjelder (subjektet) ønsker virkelig å holde møtet for egen del.

**Intensjonen** er å samle ressurser og legge planer for å nå subjektets ønskede tilstand/mål.

#### **Rammer:**

Subjektet bestemmer fullt og helt hvem som inviteres til møtet og hvor det skal holdes.

Mennesker fra subjektets private nettverk er ønsket og velkomne. Ingen som ikke selv vil være til stede, skal delta.

1-2 møteledere sørger for å holde rammene og skape framdrift. Møtelederne er rammeholdere som skal være nøytrale i forhold til innholdet og derfor ikke trenger forhåndsinformasjon ut over hvem som er subjekt og hvem som skal delta. En møteleder stiller spørsmål, den andre skriver momenter på en flippover.

Møtet har to hovedfaser: 1) framtid, 2) her og nå

#### **Fase 1:**

Framtidshorisont avtales – f.eks. 1 år.

Subjektet og personer fra privat nettverk intervjues i tur og orden med utgangspunkt i at *de er i ønsket framtidstilstand*, dvs at det har gått ganske bra for subjektet.

De får hypotetiske grunnspørsmål (tilpasset situasjonen og subjektet):

- Hvordan har du det nå som ting går greit?
- Hva gjorde du for å komme hit?
- Hvem hjalp deg, og hvordan?
- Hva var det som uroet deg den gang da, og hva dempet uroen?

Deretter intervjues fagfolkene med hypotetiske spørsmål:

- Hva gjorde du (i din rolle) den gang da for å støtte opp under denne gode utviklingen?
- Hvem hjalp deg og hvordan?
- Hva var det som uroet deg den gang da, og hva dempet uroen?

#### **Fase 2:**

Deltakerne på møtet går tilbake til her og nå. Møtelederne bidrar til at de sammen legger en konkret plan for hva som skal gjøres på kort sikt for å fremme ønsket utvikling, av hvem og når. Planen skrives ned av møtelederne i møtet, og bekreftes av alle deltakerne i møtet. Subjektet får siste ord for å godkjenne planen. Alle får tilgang til den.

### Dialogens regler – felles for begge faser:

Alle snakker for seg selv, bruker jeg-språk, også fagpersonene. Snakk heller om subjektiv uro enn om problembeskrivelser.

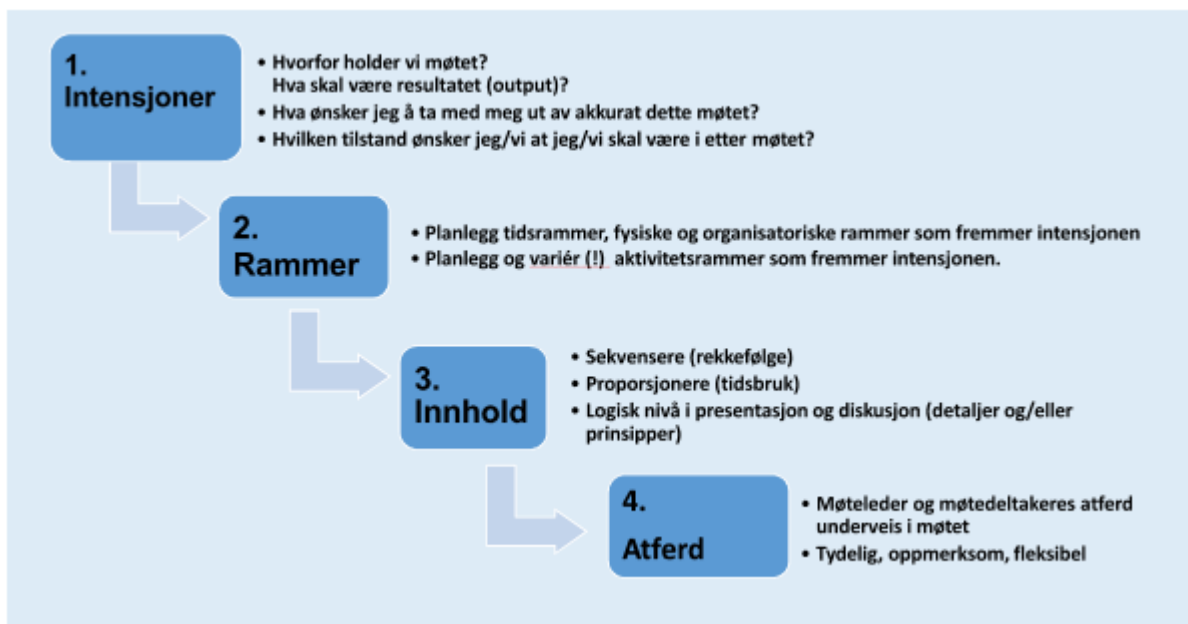
Alle kommer til ordet en og en. Møtelederne lar folk snakke ut og stiller oppfølgingsspørsmål, evt parafraseringer.

Fase en innebærer fantasi-snak. Alle bestreber seg på å hoppe inn i framtida, og bli der til fasen er over. Hvis det er vanskelig å holde på fantasien om uttale seg i framtiden, kan det være til hjelp å bruke ulike fysiske rom eller plasseringer. Møtelederne etterspør konkrete, sansebaserte beskrivelser.

Møtelederne skaper og hegner om rommet for dialog. Stemmene skal ikke fusjoneres, hver stemme må lyttes oppmerksomt til og aksepteres uten forbehold.

Gir stort rom for indre dialog som ikke skal luftes før en får ordet. Ingen avbrytelser er tillatt.

## 4) MØTEPLANLEGGING



## VEDLEGG B INTERVJUGUIDE:

---

1. Hvilke forventninger hadde du som deltager i pilotprosjektet da dere startet opp?
2. Hva mener du har vært det viktigste resultatet av dette prosjektet?
3. Hvilke erfaringer gjorde dere med forventningsavklaringer i prosjektet?
  - a. Hvilke virkemidler har dere brukt til å avklare gjensidige forventninger?
  - b. Dere fikk tilgang til en framgangsmåte for forventningsavklaring på nettverkssamlingene i 2015 og 2016. Fortell hvorvidt og hvordan denne ble tatt i bruk i prosjektet.
  - c. Hvordan ble denne prosessen ledet?
  - d. På hvilke områder har det vært behov for forhandlinger?
4. Fortell om hvordan tverrsektorielt samarbeid mellom skole og NAV har gitt erfaring som dere kan ta med til nye oppgaver?
5. Med denne erfaringen i minne, hva mener du er de viktigste kompetansene i tverrsektoriell ledelse?
6. Hvilke veiledningsmetodiske grep er tatt i bruk i piloten?
7. I hvilken grad har dere benyttet prinsipper for dialogisk praksis? Disse er: samtale med ungdommen (ikke om) og involvering av privat nettverk.

I dette forskningsnotatet belyses noen prosesser og resultater av tverrsektorielt samarbeid mellom NAV og videregående skoler. Aktører ved to pilotprosjekter på store videregående skoler forteller hvilke erfaringer ledere og veiledere har gjort i sitt faktiske samarbeid for å bistå unge som har utfordringer med å gjennomføre skolen.

Aktørenes praksiserfaringer analyseres med vekt på hvordan arbeidet i prosjektet er ledet.

Ledelse beskrives på tre nivåer; 1) ledernes atferd/handlinger, 2) ledernes intensjonsarbeid og 3) lederens håndtering av rammer, herunder både gitte og egensatte rammer for virksomheten. Av særlig interesse er hvordan aktørene utnytter sitt handlingsrom og skaper vilkår for forandring og læring, både for de unge som skal nyte godt av samarbeidet, og for de profesjonelle hjelperne og deres organisasjoner. Analysen viser til teorien om institusjonell logikk og ser på de samstyingsutfordringer som eksisterer når aktører fra sektorer med ulik institusjonell logikk samarbeider om felles problemløsning, i dette tilfellet knyttet til inkludering av utsatt ungdom. Teori om tverrfaglighet fra kritisk realisme legges til grunn for å forstå samspillet mellom aktørene.

Det empiriske materialet er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer der ledere og veiledere ved de to pilotskolene deltok. Utvalget av informanter er valgt for å belyse og analysere positive erfaringer. Det teoretiske bakteppet er tidligere delvis presentert gjennom en seminarrekke for deltakerne i det nasjonale forsøket (alle pilotene) på nettverkskonferanser i perioden 2015-2017.

Forskningsnotatet er en del av kunnskapsoppsummeringen i forsøket «NAV-veileder i videregående skole»; et felles prosjekt mellom Utdanningsdirektoratet og Arbeids- og velferdsdirektoratet 2013-2018. Overordnet målsetting for forsøket er å forebygge frafall i videregående skole og inkludere ungdom i arbeidslivet.