

Stine Margrethe Blakstad

Sosialfaglig kompetanse i frafallsforebyggende arbeid

The use of social workers´ competence in dropout prevention

Bacheloroppgave i sosialt arbeid

Mai 2021

Stine Margrethe Blakstad

Sosialfaglig kompetanse i frafallsforebyggende arbeid

The use of social workers' competence in dropout prevention

Bacheloroppgave i sosialt arbeid
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Frafall i videregående opplæring har fått økende oppmerksomhet over tid, og det viser seg at frafall kan ha negative konsekvenser for både elever og samfunnet for øvrig. Forskningen viser at det er flere faktorer som kan medføre frafall blant elever, deriblant psykisk uhelse, psykososiale problemer, negative lærer-elev-relasjoner, lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen og redusert skoleengasjement. Anvendelse av sosialfaglig kompetanse ved videregående skoler er en relativt ny trend i Norge, og det foreligger i mindre grad forskning som belyser effekten av sosialfaglig kompetanse i skolen generelt og i frafallsforebyggende sammenheng. Problemstillingen som skal besvares i denne oppgaven er: «*Hvordan kan sosialfaglig kompetanse i videregående skole være frafallsforebyggende?*».

Denne oppgaven er en teoretisk bacheloroppgave, og ved deler av innsamlingen av oppgavens samlede litteratur har det blitt benyttet metodikk som kjennetegner litteraturstudier. Funnene viser at flere elementer i den sosialfaglige kompetansen kan ha positive gevinster for både elever og lærere, og at kunnskapene og ferdighetene som den sosialfaglige kompetansen består av, kan påvirke frafallsgraden i positiv retning. Dette gjelder blant annet frigjøring av lærerens tid til å skape positive lærer-elev-relasjoner, øke elevenes skoleengasjement, fremme elevenes psykiske helse og øke inkludering blant elever. Oppgaven viser at det foreligger behov for ytterligere forskning innenfor området.

Abstract

Dropout in upper secondary school has received increasing attention over time, and it turns out that dropout can have negative consequences for both students and the society in general. Research shows that there are several factors that can lead to dropout among students, including mental illness, psychosocial problems, negative teacher-student relationships, low grades from compulsory education and reduced school engagement. Hiring school social workers is a relatively new trend in Norway, and there is less research examining the effect of school social workers competence in general and in dropout prevention context. This paper addresses the following question: “*How can school social workers’ competence prevent dropout in upper secondary school?*”.

This is a theoretical bachelor’s thesis, and some of the referenced literature is gathered through a method known from the study of literature. The results show that several elements in school social workers competence can have a positive impact on both students and teachers, and that knowledge and skills in school social workers competence can affect dropout rates in a positive direction. This includes liberating the teachers time and resources to create positive teacher-student relationships, increasing students’ school engagement, promote students’ mental health and increase inclusion among students. The paper show that this subject requires more research.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
1.1. Innføring i valgt tema og oppgavens relevans for sosialt arbeid.....	2
1.2. Personlig begrunnelse for valg av tema.....	3
1.3. Sentrale avgrensninger og begrepsdefinisjoner.....	4
1.3.1. Avgrensninger.....	4
1.3.2. Sosialfaglig kompetanse.....	4
1.4. Oppgavens videre oppbygging.....	5
2. Metode.....	6
2.1. Innledning.....	6
2.2. Litteratursøkeprosessen.....	6
2.3. Avgrensninger og utvidelser.....	7
2.4. Hvordan ble litteraturen valgt ut?.....	7
3. Teori/litteratur.....	9
3.1. Innledning.....	9
3.2. Videregående opplæring i Norge.....	9
3.2.1. Elevenes psykososiale miljø.....	10
3.3. Hvilke faktorer kan føre til frafall i videregående opplæring?.....	11
3.3.1. Psykisk uhelse.....	11
3.3.2. Psykososiale problemer.....	12
3.3.3. Lærer-elev-relasjonen.....	12
3.3.4. Karakterer og skoleengasjement.....	12
3.3.5. Andre faktorer.....	13
3.4. Anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen.....	13
3.4.1. Miljøterapi og miljøterapeutisk arbeid.....	13
3.4.2. Arbeidsoppgavene til miljøterapeutene i skolen.....	14
3.4.3. Sosionomens mandat og kompetanse.....	15
3.4.4. Hvorfor er det behov for sosialfaglig kompetanse i skolen?.....	15
3.4.5. Tverrprofesjonelt samarbeid.....	16
4. Diskusjon.....	17
4.1. Innledning.....	17
4.2. Betydningen av lærer-elev-relasjonen.....	17

4.3. Karakterer og skoleengasjement.....	18
4.3.1. Metodiske tilnærminger til økt skoleengasjement.....	19
4.4. Elevenes psykiske helse.....	21
4.4.1. Behovet for flere profesjoner i skolen.....	21
4.4.2. Viktigheten av et tverrprofesjonelt samarbeid i det psykiske helsearbeidet.....	22
4.4.3. Tilstedeværelse og tidlig innsats.....	22
4.4.4. Å få hjelp som samsvarer med elevenes behov.....	23
4.5. Elevenes psykososiale miljø.....	24
4.5.1. Arbeidet med å redusere ensomhet og øke inkludering.....	25
5. Avsluttende refleksjon.....	27
6. Litteraturliste.....	29

1. Innledning

1.1. Innføring i valgt tema og oppgavens relevans for sosialt arbeid

I Norge foreligger det økende bekymring omkring frafallsgraden blant elever på videregående skole (Vogt, 2017, s. 105). På Stortinget ble «fracfall i videregående» nevnt under to plenums møter på 90-tallet, under 44 plenums møter på 2000-tallet og ved 90 plenums møter på 2010-tallet (Vogt, 2017, s. 107). Dessuten blir fracfall ansett som et av våre hovedproblemer når det gjelder norske ungdommer i dag (Vogt, 2017, s. 105). Manglende fullført videregående opplæring kan medføre konsekvenser for både eleven og samfunnet for øvrig. Det viser seg at ungdom uten fullført videregående opplæring risikerer både dårligere psykisk helse og å komme dårligere ut når det gjelder fremtidig jobb (Edvardsen et al., 2019, s. 69; Haugan et al., 2019, s. 1260). Videre er også fracfall i videregående opplæring samfunnsøkonomisk kostbart (ibid.).

Fracfall blir i Norge definert som andelen som ikke har fullført videregående innen fem år etter at de påbegynte videregående opplæring (Vogt, 2017, s. 106). Videre inkluderer definisjonen både de som har avbrutt skolegangen, de som har strøket i noen fag, men likevel fullført, og de som fortsatt befinner seg i videregående opplæring (ibid.). Basert på definisjonen, kan en si at fracfall er et komplekst og vidtrekkende begrep. Dessuten åpner definisjonen opp for at årsakene til fracfall i videregående opplæring kan være flerfoldige. Dette presiseres også i NOU 2015:2 (s. 63) som hevder at fracfall både kan være knyttet til individuelle faktorer, som «egenskaper og erfaringer hos elevene selv, inkludert helse, atferd og prestasjoner», men også strukturelle faktorer, som «egenskaper ved deres omgivelser, for eksempel familie og venner, skole og lokalsamfunn».

I en kvalitativ studie om yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i psykisk helsearbeid, tyder intervjudataene på at psykisk helsearbeid er et fagfelt som lærerne har begrenset kjennskap til (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 281). Disse funnene er i tråd med NOU (2015:2, s. 172) som peker på at psykisk helse er et tema som i mindre grad blir berørt i lærerutdanningen. I en annen kvalitativ studie som omhandler skolehistorien til jenter som har avbrutt videregående opplæring, påpeker jentene som ble intervjuet at de savner tettere voksenoppfølging, og at de støttepersonene og tiltakene som var tilknyttet skolen var mest til hjelp (Edvardsen et al.,

2019, ss. 73-75). I en studie som belyser barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres (BSV) rolle og status i skolen, hevdes det at omtrent 20 prosent av elevene i skolen har behov for ytterligere hjelp for å beherske skolens faglige krav og/eller sin sosiale kompetanse (Gjertsen et al., 2018, s. 167). Dessuten foreligger det en korrelasjon mellom manglende trivsel, psykisk uhelse og frafall i videregående opplæring (Markussen & Seland, 2012).

Det foreligger en økende tendens til ansettelse av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som miljøterapeuter på norske skoler (Borg & Lyng, 2019, s. 10).

Fellesorganisasjonen (u.å. a) hevder at barnevernspedagoger, vernepleiere og sosionomer har nødvendig kompetanse til å tilrettelegge for et godt miljø på skolen og gi oppfølging til barn som har det vanskelig. Studien som belyser BSV-eres rolle og status i skolen, viser at det er nødvendig med yrkesgrupper i skolen som kan komplettere læreren, som har et sosialpedagogisk fokus og som også arbeider utenfor klasserommet (Gjertsen et al., 2018, s. 164). Profesjonene kan også bidra til å dekke barn og unges mangfoldige behov i skolen, og bistå på områder hvor lærerens kompetanse ikke strekker til (Gjertsen et al., 2018). På bakgrunn av dette, kan en si at sosialfaglig kompetanse i videregående skole kan ha positive gevinster, både for elevene og lærerne. Det kan dermed være interessant å undersøke hvor vidt sosialfaglig kompetanse kan påvirke frafallsgraden i positiv retning. Problemstillingen for oppgaven blir derfor:

«Hvordan kan sosialfaglig kompetanse i videregående skole være frafallsforebyggende?»

1.2. Personlig begrunnelse for valg av tema

Bakgrunn for valget av temaet baserer seg på at jeg hadde praksis ved Heimdal videregående skole sammen med miljøveiledere høsten 2020. På Heimdal fikk jeg anledning til å arbeide tett med elever som både sto i fare for å falle fra videregående opplæring, og elever som hadde falt fra og havnet i Oppfølgingstjenestens lister. Vedrørende elevene som sto i fare for å falle fra videregående opplæring, erfarte jeg viktigheten av tett og grundig oppfølging både for å øke oppmøte, og for å redusere sannsynligheten for å falle fra. Den økende bekymringen over frafall i videregående opplæring, vekket også nysgjerrigheten omkring hvor vidt sosialfaglig kompetanse kan ha en preventiv virkning på frafallet. Ansettelse av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere er en relativt ny trend i Norge (Borg &

Lyng, 2019, s. 6), og min erfaring er at behov for og anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen er et relativt dagsaktuelt tema.

1.3. Sentrale avgrensinger og begrepsdefinisjoner

1.3.1. Avgrensninger

I denne oppgaven er det to fenomener som skal undersøkes og ses i sammenheng med hverandre; sosialfaglig kompetanse og frafall i videregående skole. For å undersøke hvor vidt sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforebyggende, er det nødvendig å undersøke hvilke faktorer som kan medføre frafall i videregående opplæring. Det er altså årsakene til frafall som skal danne grunnlaget for om sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforebyggende. Videre skal det i oppgaven fokuseres på hva sosialfaglig kompetanse kan bidra med *på* skolen når det gjelder frafallsforebygging.

1.3.2. Sosialfaglig kompetanse

Sosialfaglig kompetanse kan sies å være et mangfoldig og vidtrekkende begrep. Dette kommer til uttrykk i en rapport i regi av Universitet- og høyskolerådet (UHR), hvor ansatte fra de tre BSV-utdanningene og representanter fra praksisfeltet ble delt inn i arbeidsgrupper som blant annet skulle beskrive hva de forstår med sosialfaglig kompetanse (Gundersen, 2014, ss. 3-11). I følge rapporten, kan sosialfaglig kompetanse forstås som «en kompetanse som er rettet mot å forbedre livskvaliteten til en gitt person eller gruppe med sosiale virkemidler, og rettet mot de områdene det er mulig å endre eller tilpasse med sosiale virkemidler» (Gundersen, 2014, s. 30). Derimot hevdes det i rapporten at forståelsen av begrepet ligger tettest opp mot sosialt arbeid som profesjon (ibid.).

Imidlertid kan det være utfordrende å generalisere sosialfaglig kompetanse som begrep, basert på svarene fra arbeidsgruppene. I rapporten poengteres det at det ikke finnes et entydig svar på hva sosialfaglig kompetanse innebærer (Gundersen, 2014). Det åpner opp for at en kan anvende og definere begrepet slik det er hensiktsmessig. På bakgrunn av at litteratur som skal legges til grunn for oppgaven både omhandler BSV-eres samlede kompetanse og sosionomens kompetanse, ble det naturlig å benytte begrepet sosialfaglig kompetanse. Det vil dermed både være fokus på BSV-profesjonenes rolle samlet sett, men et spesielt fokus på sosionomen rolle isolert sett. I denne oppgaven blir benevnelsene miljøterapeut, BSV-profesjonene og sosionomen anvendt for å belyse den sosialfaglige kompetansen. Benevnelsen «sosionom»

blir benyttet hvor jeg ikke har tilstrekkelig kunnskap til å uttale meg om barnevernspedagogenes og vernepleiernes kompetanse.

Den sosialfaglige kompetansen vil i denne oppgaven basere seg på ovennevnte definisjon i rapporten til Gundersen (2014), samt Greta Marie Skau sin kompetansetrekant. I følge Skau (2011, s. 57-61) består den samlede profesjonelle kompetansen av tre elementer som påvirker hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Derimot vil kontekstuell kunnskap inkluderes som del av den samlede profesjonelle kompetansen, fordi den innebærer hvilken sammenheng brukeren og sosialarbeideren inngår i, samt inkluderer organisasjonen som sosialarbeideren arbeider innenfor (Kleppe, 2015, ss. 142-143).

1.4. Oppgavens videre oppbygging

I metodekapittelet skal det redegjøres for litteratursøkeprosessen, samt hvordan jeg har gått frem ved innsamling av relevant litteratur. Videre er teorikapittelet delt inn i tre hovedområder. I den første delen skal det redegjøres for videregående opplæring generelt. I den andre delen skal faktorer som kan medføre frafall i videregående opplæring presenteres, før det i den siste delen skal redegjøres for anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen. I diskusjonskapittelet skal det drøftes hvor vidt sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforebyggende, sett i sammenheng med de faktorene som kan medføre frafall. Til slutt skal det i den avsluttende refleksjonen besvares hvordan sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforbyggende.

2. Metode

2.1. Innledning

I denne delen skal det redegjøres for litteratursøkeprosessen og fremgangsmåten for innsamling av oppgavens litteratur. Metodikken som kjennetegner litteraturstudier benyttes til deler av innsamlingen av litteratur. I den anledning har jeg utført systematiske søk i elektroniske databaser og kjedesøk.

2.2. Litteratursøkeprosessen

Prosedylene som ble benyttet i søkeprosessen var både systematiske søk i elektroniske databaser og kjedesøk. Databasene som ble brukt for å finne relevant litteratur ved systematiske søk i elektroniske databaser var Oria, Idunn, Scopus, Sociological Abstracts og Google Scholar. Dog var det Oria og Idunn som ga flest relevante treff basert på valgte søkeord, og det er dermed disse databasene jeg har innhentet litteratur fra. Imidlertid opplevde jeg variasjon vedrørende hvor mange treff de valgte søkeordene medførte, i de ulike databasene. Derfor spisset jeg søkeordene og justerte kombinasjoner av søkeord, både for å justere antall treff og for å finne flere relevante treff. Etter gjennomgang av relevant litteratur innsamlet gjennom systematiske søk i elektroniske databaser, benyttet jeg meg av kjedesøk for å finne ytterligere relevant litteratur.

Ved systematiske søk i elektroniske databaser, ble det vektlagt å finne litteratur som tar utgangspunkt i begge fenomenene som problemstillingen bygger på; sosialfaglig kompetanse og frafall. På den ene siden, søkte jeg etter litteratur som undersøker årsaker til frafall. I den anledning har jeg benyttet følgende engelske søkeord, hver for seg eller kombinert: «dropout», «early school leaving», «high school», «upper secondary school», «Norway» og «cause». På norsk har jeg benyttet «fracfall» «videregående skole» «årsak» som søkeord. På den andre siden, søkte jeg etter litteratur som ser fenomenene sosialfaglig kompetanse og frafall i sammenheng med hverandre. Søkeordene jeg benyttet for å undersøke fenomenene i sammenheng med andre, hver for seg eller kombinert, er «school social work», «social work», «dropout prevention», «upper secondary school» og «high school». Når det gjelder norske søk, har jeg benyttet følgende søkeord: «videregående skole», «sosialt arbeid» og «fracfall».

Etter en grundig gjennomgang av tilgjengelig litteratur i ulike databaser med flere ordkombinasjoner, erfarte jeg at det i mindre grad eksisterer forskning som undersøker fenomenene i sammenheng med hverandre. Det at anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen er en relativt ny trend i Norge (Borg & Lyng, 2019, s. 6), gjenspeilet antall relevante funn ved litteratursøk i ulike databaser. På bakgrunn av dette, var det mest hensiktsmessig for oppgaven å utføre et todelt litteratursøk.

Videre ble det søkt etter litteratur i offentlige publikasjoner. Dette ble gjort på grunnlag av at frafall er et tema som det i offentlige publikasjoner skrives mye om, og fordi frafall kan sies å være et politisk anliggende. For å finne relevante bøker til valgt tema og problemstilling, brukte jeg Nasjonalbibliotekets database aktivt, samt søkte etter litteratur i pensumlister fra tidligere emner.

2.3. Avgrensninger og utvidelser

Når det gjelder avgrensninger, bestemte jeg meg for å finne *artikler* som var fagfellevurdert, på engelsk, norsk, dansk og svensk og fra 2011 til 2021. Avgrensningene var de samme både ved litteratursøk på årsaker til frafall, samt litteratursøk på sosialfaglig kompetanse og frafall (i den grad databasene hadde disse avgrensningmulighetene). Det jeg vurderte som hensiktsmessige og relevante treff var anslagsvis under 200 treff, fordi jeg skulle få anledning til å velge ut relevant litteratur. I de databasene hvor de valgte søkeordene medførte for mange treff basert på min vurdering, justerte jeg utgivelsesdatoen fra og med 2016 til og med 2021. Dette kan også være fordelaktig med tanke på innsamling av nyere og mer dagsaktuell litteratur. Utvidelser som ble gjort i søkeprosessen, var å endre bibliotek på databasen Oria fra NTNU Universitetsbibliotek til Norske Fagbibliotek. Dette ble gjort for å få tilgang til samlingene til alle norske universitets- og høyskolebibliotek.

2.4. Hvordan ble litteraturen valgt ut?

Ved valg av litteratur er det nødvendig å vurdere relevans og pålitelighet (Dalland, 2018, s. 159). Litteraturen som ble innsamlet gjennom systematiske søk, ble valgt ut gjennom å lese nøkkelordene og sammendragene til de mest relevante artiklene som de valgte søkeordene, avgrensningene og utvidelsene resulterte i. Denne fremgangsmåten gjorde jeg også ved kjedesøk. For å sikre at artiklene som ble innsamlet gjennom kjedesøk er fagfellevurderte,

søkte jeg opp artiklene i de elektroniske databasene som ble benyttet ved systematisk søk. Etter gjennomgang av relevante artikler, ble det undersøkt hvor vidt artiklene var vitenskapelig fremstilt. Dette ble gjort ved å sjekke ut hvilket tidsskrift de var gitt ut i, og om de hadde vitenskapelig struktur.

Ved valg av litteratur har jeg bevisst benyttet kilder som anses som pålitelig. Vitenskapelige artikler utgjør en større del av oppgavens samlede litteratur. I tillegg baserer en stor del av oppgaven seg på offentlige publikasjoner, eksempelvis NOU 'er, Stortingsmeldinger, proposisjoner til Stortinget, Lovdata og Statistisk sentralbyrå. Videre benyttes også bøker, rapporter og master- og doktorgradsavhandlinger. Som et supplement til de ovennevnte kildene, har jeg også benyttet litteratur fra fagforeningen til BSV-profesjonene. Det bør dog nevnes at FO driver påvirkningsarbeid (Fellesorganisasjonen, u.å. b), og derfor kan innholdet til dels være subjektivt. Vår førforståelse kan bidra til å påvirke oppgaven (Dalland, 2018, s. 58), og jeg har forsøkt å være dette bevisst under innsamling og valg av litteratur.

3. Teori/litteratur

3.1. Innledning

Teorikapittelet består av tre hoveddeler, hvor den første delen redegjør for videregående skole som system, statistikk over gjennomføringsgrad og viktigheten av et godt psykososialt miljø. I del to skal det redegjøres for hvilke faktorer som kan medføre frafall eller intensjon om frafall ved norske videregående skoler. I den siste delen beskrives anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen, hvilke arbeidsoppgaver miljøterapeuter har og behovet for sosialfaglig kompetanse i videregående opplæring.

3.2. Videregående opplæring i Norge

I følge opplæringslova § 3-1 første ledd har ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring etter søknad, rett til tre års heltids videregående opplæring. Retten til videregående opplæring står sterkt i dagens samfunn, og Edvardsen et al. (2019, s. 73) hevder at «det ligger en disiplinerende kraft i dette som gjør at de aller fleste ungdommer søker seg inn selv om de er skolelei, sliter med manglende motivasjon eller har andre vansker». Dette kan komme til uttrykk gjennom at omtrent 98 prosent melder seg til videregående opplæring umiddelbart etter fullføring av ungdomsskolen (Haugan et al., 2019, s. 1260; Vogt, 2017, s. 108). Selv om alle har rett til videregående opplæring, er det ikke obligatorisk (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

I følge den siste oppdateringen til Statistisk sentralbyrå (figur 1), fullførte 78,1 prosent av elever og lærlinger med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem til seks år. Tabellen viser at det er flere kvinner enn menn som fullfører ved både studieforbereende utdanningsprogram og yrkesfaglige utdanningsprogram (ibid.). Videre viser tabellen at flere fullfører studieforbereende utdanningsprogram sammenlignet med yrkesfaglige utdanningsprogram (ibid.).

Elever som startet i Vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år				
	2013-2019		Endring i prosentpoeng	
	I alt	Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem/seks år	2012-2018 - 2013-2019	2006-2012 - 2013-2019
I alt	65 433	78,1	0,5	6,1
Menn	33 756	74,1	0,1	6,2
Kvinner	31 677	82,4	0,9	6,1
Studieforberedende utdanningsprogram	34 643	87,5	0,0	4,6
Menn	15 536	84,0	-0,1	5,3
Kvinner	19 107	90,4	0,1	3,9
Yrkesfaglig utdanningsprogram	30 790	67,5	0,6	7,0
Menn	18 220	65,6	0,2	6,5
Kvinner	12 570	70,2	1,3	7,9

Figur 1. Elev som startet i Vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år, 2020, av Statistisk sentralbyrå.

(<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>). CC BY-NC-ND 2.0.

3.2.1. Elevenes psykososiale miljø

Psykososialt miljø angår de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og læringsmiljøet (NOU 2015:2, s. 30). Jf. oppl. § 9 A-2 har alle elever «rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Skolemiljøet gjelder både det fysiske og det psykososiale miljøet (Prop.57 (2016-2017)). Ansatte på skolen har aktivitetsplikt når det gjelder å sikre at elever har et godt psykososialt skolemiljø, og skal dermed både følge med på om elevene har et godt og trygt skolemiljø, samt gripe inn mot krenkelser, mobbing og trakassering (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4 første ledd). I følge NOU 2015:2 (s. 304) er arbeid med det psykososiale miljøet primært lærerens arbeid. Videre poengteres det at tverrfaglig kompetanse kan være sentralt virkemiddel for å forbedre det psykososiale miljøet på skolen (ibid.)

Elevenes sosiale situasjon i skolen er viktig for både utvikling av identitet og dannelse, og skolen er en viktig sosialiseringarena for elevene (Nordahl et al., 2016, ss. 2-3).

Et godt psykososialt miljø anses som betydningsfullt for å fremme elevenes trivsel, helse og læring (Meld. St. 34 (2012-2013); Borg & Lyng, 2019; NOU 2015:2). For å sørge for at elevene har et godt læringsmiljø og for å forhindre at barn og unge blir syke, er et godt psykososialt miljø i skolen essensielt (Meld. St. 34 (2012-2013), s. 95). Videre poengteres det at et godt psykososialt miljø anses som et mål i seg selv og som et virkemiddel for å øke læring (Borg & Lyng, 2019, s. 10).

3.3. Hvilke faktorer kan føre til frafall i videregående opplæring?

Faktorer som kan medføre frafall i videregående opplæring kan være sammensatte og komplekse. Dette kommer også til uttrykk gjennom at litteraturen som i det følgende skal legges til grunn for å beskrive hvilke faktorer som kan medføre frafall, til dels er sprikende når det gjelder hvilke faktorer som har størst betydning. Derimot er det de faktorene som nevnes flere ganger i litteraturen, som det skal redegjøres for her. Det kan derfor være flere faktorer som medfører frafall enn det som blir nevnt i denne delen. Det bør også nevnes at forskningen som blir benyttet for å avdekke faktorer som kan medføre frafall, baserer seg på forskning gjort ved videregående skoler i *Norge*. Videre er flere av faktorene som nevnes i denne delen tvetydige, da det finnes både hemmende og fremmende faktorer i dem.

3.3.1. Psykisk uhelse

De fleste ungdommer i dag er optimistiske på hva som venter de i fremtiden, ser positivt på fremtidig jobb, har gode sosiale nettverk og familierelasjoner (NOU 2015:2, ss. 62-63). Imidlertid er det flere som sliter psykisk, opplever manglende trivsel på skolen og har utfordrende familieforhold (ibid.). Det blir anslått at 15 til 20 prosent av barn og unge opplever symptomer på psykiske lidelser som begrenser livsutfoldelse og trivsel (NOU 2015:2, s. 171; Meld. St. 34 (2012-2013), s. 34). Videre viser NOU 2015:2 (s. 64) til at psykisk uhelse kan ha konsekvenser for skolegang, relasjoner og deltakelse i arbeidslivet. Det er nødvendig at ansatte på skolen har kompetanse i å avdekke elever som sliter psykisk og elever som lever under risiko grunnet forhold i familien (NOU 2015:2, s. 172).

I en kvalitativ studie som baserer seg på årsakene til frafall ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune, var psykiske vansker den mest fremtredende årsaken til avbrutt videregående opplæring blant elevene som ble intervjuet (Markussen & Seland, 2012, ss. 42-43). I de nordiske landene er psykisk uhelse en essensiell årsak til frafall i videregående opplæring (Anvik & Waldahl, 2016, s. 21). Videre avdekker to kvantitative studier som undersøker hvilke faktorer som har størst betydning ved *intensjonen* om å avbryte skolegangen før fullføring av videregående, at opplevelsen av ensomhet er en av de mest fremtredende faktorene (Frostad et al., 2015; Haugan et al., 2019). I den ene studien utkonkurrerte ensomhet klassiske indikatorer som kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, faglig prestasjon og lærerstøtte (Frostad et al., 2015, ss. 118-119). Derimot er ikke intensjonen om å avbryte skolegangen før fullføring ensbetydende med å droppe ut fra videregående opplæring,

men det er sannsynlig at elevene som tenker på å avbryte skolegangen, har en større risiko for å droppe ut sammenlignet med andre (ibid.).

3.3.2. Psykososiale problemer

NOU 2015:2 viser til at det foreligger behov for å styrke det psykososiale miljøet i skolen. Det psykososiale miljøet kan både påvirke psykisk helse (Meld St. 34 (2012-2013), s. 40), og ha betydning for frafall (Markussen & Seland, 2012, s. 30). Studien som belyser hvilke faktorer som har størst betydning ved *intensjonen* om å avbryte skolegangen før fullføring av videregående, avdekker som nevnt at opplevelsen av ensomhet har betydning for elevenes tanker om å droppe ut (Frostad et al., 2015, ss. 118-119). Videre poengteres det at opplevelsen av ensomhet potensielt kan ses i sammenheng med følelsen av ikke å være inkludert blant jevnaldrende på skolen (ibid.). Støttende relasjoner til medelevene på skolen kan være beskyttende når det gjelder intensjonen av å droppe ut av videregående (Haugan et al., 2019, ss. 1263).

3.3.3. Lærer-elev-relasjonen

Lærer-elev-relasjonen kan både ha betydning for elevenes psykiske helse og frafall (Krane, 2017, ss. 49-50). Positive lærer-elev-relasjoner kan være beskyttende mot utvikling av depresjon og fremme elevenes selvfølelse, og motsatt kan negative lærer-elev-relasjoner ha betydning for utvikling av depressive symptomer og lav selvfølelse (ibid.). Både positive kvaliteter som støtte og omsorg fra lærere, og negative kvaliteter som ydmykelse, nedvurdering og konflikt antas å påvirke frafall blant elever (ibid.). Dette samsvarer med forskningsresultatene i Haugan et al. (2019), som avdekket at lærerstøtte har innvirkning på frafall, og at innvirkningen øker desto lengre elevene går på videregående skole.

3.3.4. Karakterer og skoleengasjement

Dæhlen (2018, s. 86) finner ut i sin studie at det foreligger sammenheng mellom manglende fullføring av videregående opplæring og et lavt karaktersnitt, men at gode karakterer ikke nødvendigvis sørger for fullføring. Når det gjelder karakterene fra ungdomsskolen, avdekker Haugan et al. (2019, ss. 1271-1273) at disse har innvirkning på intensjonen om å droppe ut fra videregående. Videre korrelerte også de variablene som skulle måle elevenes skoleengasjement (innsats, indre motivasjon og mestring), med intensjonen om å droppe ut fra videregående (ibid.). En annen studie som undersøker hvilke faktorer som predikerer manglende fullføring av videregående skole, finner ut at karaktersnittet fra obligatorisk

skolegang er den mest avgjørende faktoren når det gjelder fullføring eller manglende fullføring (Markussen et al., 2011, s. 237). Jo høyere karaktersnitt, desto høyere sannsynligheten for å fullføre og lavere sannsynlighet for ikke å fullføre (ibid.).

3.3.5. Andre faktorer

Flere av de demografiske og bakgrunnsvariablene, som kjønn, etnisitet og familiebakgrunn, har sammenheng med fullføring av videregående opplæring, men effekten svekkes når det blir kontrollert for andre variabler, som skoleengasjement og faglige prestasjoner (Markussen et al., 2011, s. 233). Ekren (2014, s. 20) poengterer at foreldrenes utdanningsnivå er en sentral faktor når det gjelder frafall i videregående opplæring, og hevder at det ser ut til at utdanning går i arv. Dog finner Haugan et al. (2019, s. 1271-1273) ut i sin studie at mors utdanningsnivå ikke hadde innvirkning på elevenes intensjoner om å droppe ut fra skolen, og hevder at dette står i kontrast til annen forskning. Imidlertid viser foreldrestøtte seg å ha innvirkning på intensjonen om å droppe ut fra videregående opplæring (ibid.).

3.4. Anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen

3.4.1. Miljøterapi og miljøterapeutisk arbeid

I følge Erik Larsen (2018, s. 16) er en generell beskrivelse av miljøterapi «en systematisk og gjennomtenkt tilretteleggelse av miljøets psykologiske, sosiale og materielle/fysiske sider i forhold til individets og gruppens situasjon og behov». Videre beskriver han at miljøterapiens hovedformål er å legge til rette for at barn og unge kan arbeide med utvikling og forandring (Larsen, 2018, s. 24). Borg & Lyng (2019, s. 11) definerer miljøterapi på en lignende måte, og vektlegger at miljøterapeutisk arbeid omhandler å bidra til at muligheter for å fremme mestring, læring og personlig ansvar hos individer og grupper realiseres. Det er disse definisjonene for miljøterapi som legges til grunn for denne oppgaven.

Arbeidet som miljøterapeuten utfører, kan variere ut ifra hvor miljøterapeuten er ansatt og hvilke brukergrupper som miljøterapeuten arbeider med (Utdanning, u.å.). En miljøterapeut i skolen kan ha flere ulike arbeidsoppgaver, og arbeidsoppgavene kan variere fra skole til skole (Borg & Lyng, 2019; NOU 2015:2, ss. 303-304). Det viser seg også at det foreligger stor variasjon når det gjelder hvordan skoler velger å benytte seg av og anvende den sosialfaglige kompetansen (Borg & Lyng, 2019, s. 11). Miljøterapeutisk arbeid kan derfor inneha flere ulike betydninger. Når det i denne oppgaven henvises til miljøterapeuter, siktes det til de

sosialfaglige yrkesgruppene barnevernspedagog, sosionom og vernepleier. Dette baserer seg på at det er disse tre profesjonene som den valgte litteraturen tar utgangspunkt i. Det bør likevel nevnes at flere yrkesgrupper enn BSV-profesjonene kan arbeide som miljøterapeuter i skolen (Utdanning, u.å.).

3.4.2. Arbeidsoppgavene til miljøterapeutene i skolen

En studie som undersøker BSV-eres rolle og status i skolen, finner ut at profesjonene har en relativt uklar yrkesrolle (Gjertsen et al., 2018, ss. 170-173). En av årsakene til dette kan være at deres rolle og status ikke er lovfestet (Gjertsen et al., 2018, ss. 174-177). Selv om det foreligger behov for å forbedre det psykososiale miljøet, foreslås det imidlertid ikke lovfesting av andre yrkesgrupper (NOU 2015:2, s. 304). Resultatene fra undersøkelsen til Gjertsen et al. (2018, ss. 174-177) viser at det til dels er glidende overganger mellom arbeidsoppgavene til BSV-profesjonene, helsesøster og lærere i skolen. Dog kan BSV-profesjonene sies å være spesialister i skolemiljøet på en måte som kompletterer lærerne (ibid.). I følge undersøkelsen arbeider også BSV-erne med elevenes psykiske helse (Gjertsen et al., 2018, s. 173).

Sosionomer og barnevernspedagoger bruker mest tid på elever med psykiske lidelser eller psykososiale problemer, og vernepleiere bruker mest tid på elever med generelle lærevansker eller elever som er innenfor autismspekteret (Peter Magnus, i Gjertsen et al., 2018, s. 165).

I rapporten som blant annet undersøker BSV-profesjonenes rolle ved tre skoler, har miljøterapeutene ved de tre skolene flere arbeidsoppgaver til felles (Borg & Lyng, 2019). Miljøterapeutenes arbeidsoppgaver er rettet mot tidlig innsats, elevenes psykososiale miljø og med tilpasset opplæring (Borg & Lyng, 2019, s. 51). Arbeidsmetodene blir også tilpasset de ulike behovene som eksisterer blant den aktuelle aldersgruppen (ibid.). Videre praktiserer ansatte ved de tre skolene som er inkludert i rapporten, arbeidsmetoder og samarbeidsformer som har som hensikt at elevene skal komme i læringsposisjon (ibid.). Miljøterapeutene arbeider på ulike nivåer; med enkeltelever, grupper, klasser og med skolemiljøet generelt (ibid.). Videre arbeider de også med å forebygge fremtidige problemer, løse nåværende problemer og med utfordringer som krever langsiktig innsats (ibid.). I følge NOU 2015:2 (s. 304) utfører mange miljøterapeuter arbeidsoppgaver som læreren ikke har kapasitet til, som for eksempel oppfølging av elever etter skoletid eller bistå ved leksegrupper. Videre viser materialet i studie til Gjertsen et al. (2018, ss. 174-177) at BSV-profesjonene kan bidra på områder hvor læreres kompetanse ikke strekker til, og at de kan utøve oppgaver på lik linje

med læreren. Materialet viser også at profesjonene står relativt fritt til å utforme egen yrkesrolle og har ofte høy grad av autonomi (ibid.).

3.4.3. Sosionomens mandat og kompetanse

I følge forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning § 2 første ledd, skal profesjonsutøvere kunne bistå «enkeltpersoner, familier eller grupper med å forebygge, redusere og mestre sosiale og helsemessige problemer». Videre skal sosionomer arbeide med å synliggjøre og motvirke forhold som bidrar til å skape sosial ulikhet, og forstå individuelle problemer i en samfunnsmessig sammenheng (ibid.).

Når det gjelder kunnskap og ferdigheter om sosiale problemer, blir det trukket frem at sosionomer kan anvende faglig kunnskap om sosiale problemer, overganger og livskriser for å bidra til mestring og skape endring i samarbeid med mennesker (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 8 bokstav a). Sosionomen har, i kraft av sin utdanning, faglig kunnskap om relasjon og kommunikasjon i veiledning, motivasjon og systematisk endringsarbeid, og kan veilede mennesker i prosesser som angår læring, mestring og endring (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 8 bokstav d).

3.4.4. Hvorfor er det behov for sosialfaglig kompetanse i skolen?

I følge Fellesorganisasjonen (u.å. a) er det viktig at ansatte i skolen fanger opp barn som har det vanskelig og gir nødvendig oppfølging; det har BSV-profesjonene kompetanse til. Profesjonene kan dermed bidra til å dekke barn og unges mangfoldige og sammensatte behov i skolen (Gjertsen et al., 2018, s. 165). For at barn og unge skal mestre ulike oppgaver de står overfor, er det dessuten nødvendig med flere typer faglig kompetanse (Gjertsen et al., 2018, s. 171). I tillegg kan kompetansen som BSV-profesjonene besitter, tilføre et faglig supplement til lærerens arbeid (Gjertsen et al., 2018, s. 165).

Resultatene til en studie som undersøker en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole, viser at jentene generelt savner tettere voksenoppfølging, og at de støttepersonene og tiltakene som var tilknyttet skolen var mest til hjelp (Edvardsen et al., 2019, ss. 73-75). I en annen studie som undersøker en gruppe yrkesfaglæreres rolle i det psykiske helsearbeidet, etterlyser noen av deltakerne hjelp og støtte til de elevene med mest komplekse utfordringer (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 279). I den samme studien avdekkes det også at psykisk helsearbeid er et fagfelt som lærerne har begrenset kjennskap til (Refsnes & Danielsen, 2018,

s. 281). Dessuten hadde fåtallet av lærerne fått informasjon om psykisk helsearbeid i utdanningen (ibid.). Disse funnene er i tråd med NOU 2015:2 (s. 172) som peker på at psykisk helse er et tema som i mindre grad blir berørt i lærerutdanningen, og at det er nødvendig at lærerne innehar kunnskap om kjennetegn ved og forebygging av psykiske lidelser, samt vite hvordan en henviser til hjelpeinstanser ved behov.

I en rapport fra NTNU Samfunnsforskning, viser det seg at flertallet av lærerne trives godt som lærer, opplever engasjement for jobben og føler tilhørighet til skolen de er ansatt ved (Skaalvik & Skaalvik, 2013, ss. 64-67). Resultatene viser at det er fremtredende behov for stressreduisering hos lærere; av hensyn til lærerne selv, for elevene og for undervisningen (ibid.). Videre opplever mellom 80 og 90 prosent av lærerne i prosjektet et sterkt tidspress (ibid.). Det bør dog nevnes at det er lærere fra barne- og ungdomsskolen som ble inkludert i prosjektet, men med tanke på barn og unges mangfoldige behov og psykisk uhelse blant elever, er det grunn til å tro at resultatene til en viss grad kan ha overføringsverdi til lærere på videregående skole. Dessuten finner de samme forfatterne ut i en undersøkelse som omhandler trivsel og stress blant lærere på grunnskolen og videregående skole, at det foreligger høy grad av stress og utmattelse også blant lærerne på videregående (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dog rapporterte lærere i grunnskolen om høyere tidspress og stress sammenlignet med lærerne i videregående skole (ibid.).

3.4.5. Tverrprofesjonelt samarbeid

Tverrprofesjonelt samarbeid karakteriseres av et tett samarbeid mellom ulike profesjonsutøvere som har en felles oppgave eller et prosjekt. Et viktig moment i tverrprofesjonelt samarbeid er integrasjon av andre faggruppers kunnskap og ferdigheter, og at det foreligger engasjement omkring felles beslutninger (Willumsen, 2021, s. 39).

Tverrprofesjonelt samarbeid kan være en gunstig tilnærming for å dekke brukernes sammensatte behov, forbedre effektivitet og kvalitet i tjenestetilbudet (Willumsen et al., 2021, s. 24)

4. Diskusjon

4.1. Innledning

For å besvare problemstillingen «*Hvordan kan sosialfaglig kompetanse i videregående skole være frafallsforebyggende?*», er det essensielt å avdekke hvilke faktorer som kan medføre frafall blant elever på videregående skole. Litteraturen som ble presentert i teoridelen viser at psykisk helse, elevenes psykososiale miljø, lærer-elev-relasjonen og karakterer og skoleengasjement, har betydning for frafall i videregående skole. Det er altså disse faktorene som danner grunnlaget for å drøfte om sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforebyggende. Når det gjelder andre faktorer, som kjønn, etnisitet, familiebakgrunn, foreldres utdanningsnivå og foreldrestøtte, er disse faktorer som sosialfaglig kompetanse ikke nødvendigvis kan gjøre noe med. Disse faktorene vil derfor ikke bli videre berørt i denne delen. I det følgende skal hver av faktorene som kan medføre frafall drøftes i sammenheng med sosialfaglig kompetanse isolert sett.

4.2. Betydningen av lærer-elev-relasjonen

Lærer-elev-relasjonen er en relasjon mellom læreren og eleven, noe som i utgangspunktet ligger utenfor sosionomens kontroll. I teoridelen ble det nevnt at det særlig er negative lærer-elev-relasjoner som øker sannsynligheten for både psykiske plager og frafall, inkludert elevens opplevelse av lærerens negative kvaliteter, som ydmykelse, nedvurdering og konflikt (Krane, 2017, ss. 49-50). Årsakene til negative relasjoner mellom lærere og elever er det nødvendigvis ikke et entydig svar på. Krane (2017, s. 20) poengterer at lærerens emosjonelle tilstand kan påvirke relasjonen mellom læreren og eleven. For eksempel viste det seg at lærere opplever både stress og tidspress i sin arbeidshverdag (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det er rimelig å anta at stress og tidspress påvirker lærerens emosjonelle tilstand i negativ forstand, som videre kan ha betydning for hvordan elevene oppfatter sin relasjon til læreren. Kan et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid mellom læreren og miljøterapeuten være en hensiktsmessig løsning for å frigjøre lærerens tid eller redusere lærerens tidsklemme?

Materialet til Gjertsen et al. (2018, ss. 174-177) viser som nevnt at BSV-profesjonene utfører arbeidsoppgaver som læreren ikke har kapasitet til, og at profesjonene i studien har relativt

høy grad av autonomi når det gjelder utførelsen av sin yrkesrolle. Da det er miljøterapeutens kompetanse og yrkesrolle som fremstår som uklart (Gjertsen et al., 2018, ss. 170-173), kan det være essensielt at læreren blir kjent med miljøterapeutens bidrag i skolen for å oppnå tilstrekkelig utbytte av den sosialfaglige kompetansen (Borg & Pålshaugen, 2019). Motsatt, kan det være nødvendig for miljøterapeuten å erverve kunnskap om hva læreren eventuelt ønsker at miljøterapeuten skal bidra med, både når det gjelder av kompetanse og arbeidsoppgaver. Dersom læreren og miljøterapeuten har etablert et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid som letter lærerens arbeidsbelastning, kan en anta at lærer-elev-relasjonen påvirkes i positiv forstand ved at det frigjøres mer tid til at læreren kan skape positive relasjoner til sine elever. På denne måten kan anvendelse av sosialfaglig kompetanse ha en frafallsforebyggende effekt. På en annen side, inngår det i den sosialfaglige kompetansen å arbeide med konflikthåndtering (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 8 bokstav j). Dersom det er konflikter mellom læreren og eleven som skaper negative lærer-elev-relasjoner, kan en dermed anta at den sosialfaglige kompetansen kan bidra til konstruktiv konflikthåndtering – og på denne måten; bedre relasjonen mellom læreren og eleven og redusere sannsynligheten for frafall.

En kan også stille spørsmål ved om tilstedeværelsen til en miljøterapeut kan bidra til å kompensere for negative relasjoner mellom læreren og eleven. Sosialarbeiderens tilstedeværelse på skolen var betydningsfull for alle elevene som ble inkludert i studien til Gustavsson (2008). Dersom elever ved videregående skole opplever relasjonen til miljøterapeuten som essensiell, kan en anta at den sosialfaglige kompetansen på denne måten kan ha en frafallsforebyggende funksjon. Derimot konstateres det at lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevenes psykiske helse og tilbøyeligheten for frafall i både positiv og negativ forstand (Krane, 2017, ss. 49-50); dette tilsier at læreren har en helt sentral rolle og en viktig funksjon i elevenes liv.

Oppsummert, kan en si at sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforebyggende dersom det bidrar til å frigjøre lærerens tid til å skape positive relasjoner til elevene, dersom den sosialfaglige kompetanse kan bidra til konstruktiv konflikthåndtering mellom læreren og eleven, eller om miljøterapeutens rolle kan kompensere for negative lærer-elev-relasjoner.

4.3. Karakterer og skoleengasjement

Funnene beskrevet i teoridelen, avdekker at karakterene fra ungdomsskolen er avgjørende for intensjonen om frafall i videregående opplæring (Haugan et al., 2019; Markussen et al., 2011). En miljøterapeut som arbeider på videregående skole, kan dermed ikke bistå med sin sosialfaglige kompetanse for å endre elevenes karakterer fra ungdomsskolen. Dæhlen (2018, s. 86) finner ut i sin studie at det foreligger en korrelasjon mellom frafall i videregående skole og et lavt karaktersnitt. Dog gjelder dette for barnevernsbarn (ibid.), og det er trolig ikke et funn som kan generaliseres for elever i videregående opplæring generelt. Imidlertid foreligger det en korrelasjon mellom variablene som berører elevenes skoleengasjement; innsats, indre motivasjon og mestring, og intensjonen om å droppe ut fra videregående skole (Haugan et al., 2019, s. 1273). I den anledning kan en stille spørsmål ved om sosialfaglig kompetanse kan bidra til å øke elevenes skoleengasjement, og eventuelt hvordan.

Det kan være et diffust skille mellom pedagogisk-, spesialpedagogisk- og miljøterapeutisk arbeid (Gjertsen et al., 2018, ss. 170-173). Gjennom årene har skolen tradisjonelt sett vært lærerens arena, og en av de viktigste oppgavene til en lærer er pedagogisk arbeid (ibid.). Sosionomen har ikke samme pedagogiske utdanningsbakgrunn som læreren, og innehar derfor nødvendigvis ikke fagkompetanse innenfor fagene til elevene. På denne måten er det uvisst hvor vidt sosionomen kan bistå elever med faglig innhold eller ikke. Derimot hevdes det i NOU 2015:2 (s. 304) at miljøterapeuter for eksempel arbeider med å bistå elever ved leksegrupper. Ytterligere viser materialet til Gjertsen et al. (2018, s. 176) som nevnt at BSV-profesjonene kan utøve oppgaver på lik linje med læreren. Derimot spesifiseres det ikke hvilke oppgaver dette gjelder, og en kan dermed stille spørsmål ved om det er faglig innhold som miljøterapeutene bidrar med eller om det er sosialfaglig kompetanse.

4.3.1. Metodiske tilnærminger til økt skoleengasjement

Som nevnt i teoridelen, kan sosionomen anvende faglig kunnskap i veiledning, motivasjon og systematisk endringsarbeid, og veilede mennesker i prosesser som angår læring, mestring og endring (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 8 bokstav d). Når det gjelder systematisk endringsarbeid, kan elementer fra endringsfokuset rådgivning og løsningsfokuset tilnærming være sentrale metodiske tilnærminger til elever som opplever redusert skoleengasjement eller som står i fare for å falle fra (Barth et al., 2001; Berg & Miller, 1998). Derimot bør det nevnes at årsakene til elevenes reduserte skoleengasjement kan være mangfoldige, og kan være et resultat av flere ulike faktorer. Redusert skoleengasjement kan også være naturlig for elever i perioder, og bør dermed ikke problematiseres unødige.

Derimot kan redusert skoleengasjement være problematisk dersom det medfører intensjoner om frafall.

Endringsfokuset rådgivning innebærer en dialog mellom rådgiver og klient hvor rådgiveren følger klienten i utforskningen mot endring og arbeider med å muliggjøre endring (Barth et al., 2001, s. 132). Det sentrale i endringsfokuset rådgivning er at klientens syn (i dette tilfellet eleven) på egen situasjon danner utgangspunktet for endring (Barth et al., 2001). Dersom en elev på den ene siden ønsker å avslutte skolegangen, men på den andre siden har et ønske om å fullføre, kan dette kalles ambivalens. Ambivalens er en tilstand hvor man opplever motstridende forventninger til hva en handling vil medføre, og kan sies å utgjøre en sentral del av endringsprosessen (ibid.). For at ambivalensen skal medføre endring derimot, må det som er negativt gjøres om til en grunn for endring (Barth et al., 2001, s. 53). En endringsfokuset samtale baserer seg i stor grad på to tema, hvor det første er årsaker til å forandre atferd (motivasjon), og det andre er konkrete fremgangsmåter for å få det til (mestring) (Barth et al., 2001, s. 191). Rådgiveren (i dette tilfellet sosionomen) kan aktivisere og styrke den allerede eksisterende motivasjonen og mestringsevnen til eleven, eller arbeide med å tilføre eleven motivasjon og mestring (ibid.).

En annen metodisk tilnærming til redusert skoleengasjement eller intensjonen om frafall, kan som nevnt være løsningsfokuset tilnærming (LØFT). Å anvende elementer fra LØFT, alene eller i kombinasjon med endringsfokuset rådgivning, kan være hensiktsmessig. Sentrale elementer i LØFT er blant annet fokus på klientens sterke sider, ressurser og evner fremfor mangler eller svakheter (Berg & Miller, 1998, s. 27). Ytterligere, kan det være sentralt å formulere målsettinger i samarbeid med eleven. Eventuelle mål som formuleres bør blant annet være små, tiltrekkende for eleven, positivt formulert og realistisk og oppnåelig (Berg & Miller, 1998, ss. 55-64).

Basert på elementene som endringsfokuset rådgivning og LØFT bygger på, kan dette være sentrale metodiske tilnærminger når det gjelder både å øke elevens motivasjon og mestringsevne. Sosionomen kan utforske elevens ambivalens, noe som kan medføre at eleven oppnår større bevissthet over eventuelle ulemper og fordeler ved de ulike valgene han eller hun står overfor. Utforsking av ambivalens kan være aktuelt dersom en elev står i fare for å droppe ut av videregående skole, da det kan bidra til at konsekvensene med frafall tydeliggjøres og gjøres om til gjenstand for motivasjon. Ved å samarbeide med eleven om å

utforme målsettinger som er realistiske for eleven i tråd med LØFT-metoden, kan en anta at motivasjonen og mestringsevnen stiger ved oppnåelse av de formulerte målene. Videre kan en trolig også anta at fokus på elevens ressurser og synliggjøring av disse, kan ha en positiv innvirkning på motivasjonen og mestringsevnen. På bakgrunn av dette, er det sannsynlig at de to metodiske tilnærmingene kan bidra til å øke elevens skoleengasjement, og som et resultat; redusere sannsynligheten for frafall.

4.4. Elevenes psykiske helse

4.4.1. Behovet for flere profesjoner i skolen

Som nevnt i teoridelen, blir det anslått at mellom 15 til 20 prosent av barn og unge opplever symptomer på psykiske lidelser som begrenser livsutfoldelse og trivsel (NOU 2015:2, s. 171; Meld. St. 34 (2012-2013, s. 34). Psykisk uhelse blant elever er også en essensiell årsak til avbrutt videregående opplæring (Markussen & Seland, 2012, ss. 42-43; Anvik & Waldahl, 2016, s. 21). Jentene som ble intervjuet i studien til Edvardsen et al. (2019, ss. 73-75) hevder at de savner tettere voksenoppfølging, og at de støttepersonene og tiltakene som var tilknyttet skolen var mest til hjelp. De var registrert under Oppfølgingstjenestens kode OTSY, noe som indikerer at de er for syke til å gjennomføre videregående (Edvardsen et al., 2019, s. 69). Som tidligere nevnt, etterlyser også noen av yrkesfaglærerne hjelp og støtte til de elevene med mest komplekse utfordringer (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 279). Videre er også psykisk helsearbeid et fagfelt som i mindre grad blir berørt i lærerutdanningen (Refsnes & Danielsen, 2018, s. 281; NOU 2015:2, s. 172).

På bakgrunn av at barn og unge opplever psykiske plager som begrenser deres livsutfoldelse, at psykisk helsearbeid i mindre grad inkluderes som del av utdanningen til lærere og at psykisk uhelse korrelerer med frafall (se ovennevnte kilder), er det grunn til å tro at det foreligger behov for å innlemme flere profesjoner i skolen. BSV-profesjonene har, i følge Fellesorganisasjonen (u.å. a), kompetanse til å fange opp og gi nødvendig oppfølging til barn og unge som har det vanskelig. Videre understrekes det i forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning § 2 første ledd, at profesjonsutøverne kan bistå mennesker med «å forebygge, redusere og mestre sosiale og helsemessige problemer». Psykisk uhelse kan sies å være et problem av slik karakter, og dette tilsier at sosionomer, i kraft av sin utdanning, skal ha faglig kompetanse til å hjelpe mennesker som opplever slike plager. Derimot er det ikke

nødvendigvis slik at anvendelse av sosialfaglig kompetanse kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse.

4.4.2. Viktigheten av et tverrprofesjonelt samarbeid i det psykiske helsearbeidet

Et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid mellom miljøterapeutene og lærerne på skolen *kan* være gunstig for å ivareta elevenes psykiske helse. Det viser seg som nevnt at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til å dekke brukeres sammensatte behov (Willumsen et al., 2021, s. 24). På den videregående skolen som ble inkludert i rapporten til Borg og Lyng (2019, ss. 48-49), hevdes det at det er avgjørende å få til det gode samarbeidet for å løse eventuelle utfordringer. Ved å ha et tverrprofesjonelt samarbeid, kan den samlede kompetansen som lærerprofesjonen og BSV-profesjonene representerer, bidra til å møte de mangfoldige behovene som eksisterer blant barn og unge (Gjertsen et al., 2018). Læreren og miljøterapeuten kan for eksempel samarbeide om hva de enkelte profesjonene kan bidra med av kompetanse og ressurser, samt hvilke tiltak som kan eller bør iverksettes for å ivareta elevenes psykiske helse. Gjennom samarbeid kan en også oppnå en tettere voksenoppfølging, som jentene i studien til Edvardsen et al. (2019) savner og etterspør. På en annen side, kan også samarbeidet bidra til at lærerne får hjelp og støtte til de elevene som sliter mest, som lærerne i studien til Refsnes og Danielsen (2018) etterlyser.

4.4.3. Tilstedeværelse og tidlig innsats

Tidlig innsats kan medføre forbedrede skolerresultater og begrense en ugunstig skoleutvikling for elever (Dæhlen, 2018, s. 87). I følge Borg og Lyng (2019, ss. 46-51) har miljøterapeutene en sentral rolle i skolens arbeid med tidlig innsats. Materialet viser også at miljøterapeutene ved den videregående skolen som ble inkludert i undersøkelsen, driver med oppsøkende miljøarbeid hvor de både følger med på elevene og tar kontakt med elever som av ulike årsaker vekker bekymring (ibid.). Gjennom tilstedeværelse i for eksempel klasserom og fellesarealer hvor elevene oppholder seg, kan miljøterapeutene få mulighet til å interagere med elevene. På denne måten kan miljøterapeutene få innblikk i hvilke behov som eksisterer blant elevene, og avdekke elever som av ulike årsaker har det vanskelig. Gustavsson og Tømmerbakken (2011, s. 37) poengterer at sosialarbeidere har kompetanse til å observere og se etter kjennetegn på negativ utvikling hos elever generelt og ved grupperinger i skolemiljøet.

Ensomhet viste seg å være en fremtredende faktor som medfører intensjon om frafall blant elever på videregående skole (Frostad et al., 2015; Haugan et al., 2019). På den ene siden, kan miljøterapeutene gjennom tilstedeværelse i klasserom og fellesareal, bidra til at ensomme elever blir fanget opp. I den anledning kan miljøterapeutene for eksempel bidra til å iverksette prosesser som gjør at elevene får den hjelpen de har behov for, for eksempel informere lærere, foreldre eller andre ansatte. På den andre siden, kan en stille spørsmål ved om miljøterapeutens nærvær kan medføre redusert ensomhet blant elever. Som nevnt tidligere, var sosialarbeiderens tilstedeværelse på skolen betydningsfull for alle ungdomsskoleelevene som ble inkludert i studien til Gustavsson (2008, s. 65). På bakgrunn av at miljøterapeutens tilstedeværelse kan bidra til at psykiske utfordringer blir oppdaget tidligere – og at dette kan iverksette prosesser som gjør at elevene får den hjelpen de har behov for, kan en anta at sosialfaglig kompetanse kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse. På denne måten kan en anta at sosialfaglig kompetanse kan ha en frafallsforebyggende funksjon.

4.4.4. Å få hjelp som samsvarer med elevenes behov

Årsakene til psykisk uhelse blant elever kan være avgjørende for *hva* sosialfaglig kompetanse kan bidra med, og *om* sosialfaglig kompetanse kan bidra. For elever med psykiske lidelser er det grunn til å tro at eksterne instanser kan være til hjelp. I følge materialet til Borg og Lyng (2019, s. 51) har miljøterapeutene kjennskap til tjenesteapparatet ved skolen. På denne måten kan miljøterapeutene ta kontakt med de hjelpeinstansene som kan bidra til å møte den enkelte elevens behov. Dette er noe som blant annet sosionomer kan bidra med (Borg & Lyng, 2019, s. 12). Et grunnleggende hensyn i den sosialfaglige kompetansen er å utforme eventuelle løsninger og tiltak i samarbeid med brukeren (Kleppe, 2015). Ved å la eleven medvirke i egen prosess, *kan* en bidra til at eleven får hjelp som samsvarer med deres behov. Flere av ungdomsskoleelevene i studien til Gustavsson (2008, s. 72) poengterte at det var rom for både medvirkning og deltakelse i møte med sosialarbeideren, noe som hadde flere positive gevinster for elevene.

Læreren kan sies å tilbringe mye tid sammen med elevene, og det er derfor rimelig å anta at også læreren har mulighet til å avdekke psykiske utfordringer blant elevene. På denne måten kan også læreren informere miljøterapeuten om elever som av ulike årsaker har det vanskelig. Miljøterapeuter kan ha støttende samtaler for elever med psykiske lidelser, i påvente av eller i tillegg til behandling (Borg & Lyng, 2019, ss. 47). I følge forskrift for nasjonal retningslinje for sosionomutdanning § 7 bokstav c, har profesjonsutøverne bred kunnskap om både

kommunikasjon, relasjon, samhandling og veiledning. Dette tyder på at sosionomer kan være en velegnet yrkesgruppe til både å ha konstruktive og støttende samtaler med elevene – og at læreren trygt kan henvise elever med ulike utfordringer til sosionomen.

Oppsummert kan en si at det ikke er noe entydig svar på hvilke elementer i den sosialfaglige kompetansen som kan fremme elevenes psykiske helse. Det er grunn til å tro at det er individuelt hvor vidt elevene opplever at miljøterapeutene er til hjelp når det gjelder å fremme deres psykiske helse. Det er også rimelig å anta at i hvor stor grad den sosialfaglige kompetansen bidrar til å fremme elevenes psykiske helse, kan avhenge av hvor alvorlige plager elevene har. Imidlertid er det flere elementer i den sosialfaglige kompetansen som kan bidra positivt når det gjelder elevenes psykiske helse, deriblant tilstedeværelse, tidlig innsats, bred kunnskap innenfor kommunikasjon og relasjoner og fokus på brukermedvirkning. Dersom dette bidrar til bedret psykisk helse blant elever, kan en trolig også anta at den sosialfaglige kompetansen kan ha en frafallsforebyggende funksjon.

4.5. Elevenes psykososiale miljø

Det psykososiale miljøet består både av det sosiale miljøet og læringsmiljøet (NOU 2015:2, s. 30). Det viser seg som nevnt at det foreligger en sammenheng mellom ensomhet og elevenes intensjon om å droppe ut fra videregående skole (Frostad et al., 2015; Haugan et al., 2019). Opplevelsen av ensomhet kan potensielt ha sammenheng med følelsen av ikke å være inkludert blant jevnaldrende i skolen (Frostad et al., 2015, ss. 118-119). Dog er det ikke nødvendigvis slik at elever som opplever manglende aksept fra jevnaldrende og ikke har venner, føler seg ensomme (ibid.). Imidlertid er det grunn til å tro at dersom en elev opplever ensomhet, kan en anta at elevens sosiale miljø ikke er optimalt, fordi opplevelse av ensomhet kan indikere at elever ikke føler seg inkludert blant jevnaldrende. Dette kommer også til uttrykk gjennom at støttende relasjoner til medelevene på skolen kan være en beskyttende faktor mot intensjonen av å droppe ut av videregående opplæring (Haugan et al., 2019, s. 1263).

I følge NOU 2015:2 (s. 304) er arbeid med det psykososiale miljøet primært lærerens arbeid. Dog har miljøterapeutene i undersøkelsen til Borg og Lyng (2019, s. 51) en sentral rolle i skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø. For å ivareta elevenes psykososiale miljø, er både det fremmende og forebyggende arbeidet sentralt (NOU 2015:2, s. 151). Det fremmende

arbeidet består av skolens innsats for å ivareta elevenes trivsel, relasjoner og samarbeid med hjemmet, og det forebyggende arbeidet retter seg mot å redusere risikoen for at det oppstår mobbing, krenkelses, trakassering og diskriminering (ibid.). Valgt litteratur vektlegger opplevelsen av ensomhet og følelsen av ikke å bli inkludert blant jevnaldrende som sentrale faktorer som medfører intensjoner om frafall blant elever. Det er dermed disse faktorene som skal drøftes i sammenheng med sosialfaglig kompetanse.

4.5.1. Arbeidet med å redusere ensomhet og øke inkludering

Det er rimelig å anta at opplevelsen av ensomhet ikke bare kan påvirke den psykiske helsen, men også gjenspeile det psykososiale miljøet. Arbeidsoppgavene som retter seg mot å fremme elevenes psykiske helse, kan trolig ha overføringsverdi når det gjelder arbeid med elevenes psykososiale miljø, herunder ensomhet og manglende inkludering. Oppsøkende miljøarbeid kan være en hensiktsmessig tilnærming for å oppdage forhold i elevenes psykososiale miljø som ikke er optimale, fordi det kan bidra til at miljøterapeutene får innsikt i hva som rører seg i skolemiljøet (Borg & Lyng, 2019, s. 47). I den anledning kan miljøterapeuter for eksempel informere læreren om elever som opplever ensomhet eller manglende inkludering, og gi nødvendig oppfølging til elevene det gjelder (Fellesorganisasjonen, u.å. a).

Det inngår det i den sosialfaglige kompetansen å formidle faglig kunnskap som bidrar til likestilling, inkludering, mestring og deltakelse ved blant annet skolen (Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning, 2019, § 9 bokstav h). Dette indikerer at sosionomen har kompetanse til å arbeide med å øke inkludering av elever. Hvordan man kan øke inkludering i praksis er det nødvendigvis ikke et entydig svar på. Sosialt arbeids grunnleggende fokus på anerkjennelse, myndiggjøring og brukervedvirkning, som blant annet relateres til deltakelse og inklusjon (Ellingsen & Skjefstad, 2015, s. 97), kan være viktige bidragsyttere i arbeidet med å bidra til økt inkludering – og dermed også fremme elevenes psykososiale miljø. Det påpekes i NOU 2015:2 (s. 304) at et tverrprofesjonelt samarbeid kan være hensiktsmessig for å ivareta elevenes psykososiale miljø. Læreren er som nevnt sentral i skolens arbeid med å fremme det psykososiale miljøet (NOU 2015:2, s. 304), og dette tilsier at læreren har anledning til å iverksette tiltak for å ivareta elevenes psykososiale miljø. Dessuten har også skolens ledelse og andre ansatte sentrale roller i skolens arbeid med å fremme det psykososiale miljøet (NOU 2015:2). Ved å skape et inkluderende skolemiljø, kan en trolig også anta at en kan redusere opplevelsen av ensomhet blant elever. Utvalget i NOU 2015:2 (s. 152) poengterer at skoler som fokuserer på og fremmer inkludering, forebygger mobbing. På

denne måten kan arbeidet med økt inkludering både være fremmende og forebyggende, noe utvalget i NOU 2015:2 (s. 151) presiserer er viktig for å ivareta elevenes psykososiale miljø.

Oppsummert kan det være flere elementer i den sosialfaglige kompetanse som kan bidra til å redusere ensomhet og øke inkludering, deriblant oppsøkende miljøarbeid og fokus på anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. På denne måten kan en anta at anvendelse av sosialfaglig kompetanse kan ha en frafallsforebyggende funksjon. Imidlertid er det sannsynlig at også skolens ledelse og andre ansatte bør involveres i arbeidet med å ivareta elevenes psykososiale miljø, for helhetlig å skape og opprettholde et godt skolemiljø for alle skolens elever.

5. Avsluttende refleksjon

I denne oppgaven har det blitt drøftet hvordan sosialfaglig kompetanse i videregående skole kan være frafallsforebyggende. Funnene i teoridelen viser at det spesielt er negative lærer-elev-relasjoner, et lavt karaktersnitt fra ungdomsskolen og redusert skoleengasjement, psykisk uhelse og psykososiale problemer, som kan medføre frafall eller intensjon om frafall blant elever. Drøftingen viser at anvendelse av sosialfaglig kompetanse kan ha flere positive gevinster for både elever og lærere, og at kunnskapen og ferdighetene som den sosialfaglige kompetansen består av, kan påvirke frafallsgraden i positiv retning.

Det bør dog nevnes at faktorene som kan medføre frafall kan være flerfoldige, samt at elevenes beslutning om å droppe ut fra videregående opplæring kan være sammensatt av en rekke faktorer. Det kan derfor være flere faktorer som kan medføre frafall enn det som blir nevnt i denne oppgaven, og det er ikke selvsagt at sosialfaglig kompetanse kan være frafallsforebyggende på alle områder. For eksempel viste det seg at kjønn, etnisitet, familiebakgrunn, foreldres utdanningsnivå og foreldrestøtte kan ha sammenheng med frafall i videregående opplæring; faktorer som sosialfaglig kompetanse nødvendigvis ikke kan gjøre noe med. Dessuten kan det være andre virkemidler enn sosialfaglig kompetanse som kan ha en frafallsforebyggende effekt.

Samtidig viser det seg at sosialfaglig kompetanse kan bidra til å forebygge frafall eller intensjoner om frafall forårsaket av negative elev-lærer-relasjoner, manglende skoleengasjement, psykisk uhelse og psykososiale problemer, herunder opplevelsen av ensomhet og manglende inkludering. For at den sosialfaglige kompetansen skal bidra til å skape endring på disse områdene, er det dog sannsynlig at det forutsetter gode relasjoner til elevene som står i fare for å droppe ut fra videregående opplæring. For eksempel kan opplevelsen av tillit være avgjørende for at eleven våger å åpne seg opp om tanker, følelser og nederlag til sosionomen (Shulman, 2016, s. 88). Sosionomer arbeider *gjennom* relasjoner i interaksjonen med brukere, og relasjonen kan både være et middel til å skape endring og et mål for arbeidet med å skape endring (Levin & Ellingsen, 2015, ss. 115-116). Elementene i den sosialfaglige kompetansen som har blitt vektlagt i denne oppgaven er i større grad på individnivå. Sosialarbeidere arbeider på både individ-, gruppe- og samfunnsnivå (Berg et al., 2015, s. 19), og det kunne vært interessant å undersøke hvilket arbeid på hvilket nivå som gir

best uttelling i frafallsforebyggende arbeid. Avslutningsvis ønsker jeg å poengtere at det foreligger behov for mer forskning på anvendelse av sosialfaglig kompetanse i skolen generelt, men også når det gjelder frafall. Mer forskning på anvendelse av sosialfaglig kompetanse kunne for eksempel bidratt til å klargjøre miljøterapeutens rolle, styrke beslutningsgrunnlaget for ansettelser av BSV-profesjonene, analysering av tiltak og effekten av tiltak, og vurdering av organisasjonsformer og rollefordeling.

6. Litteraturliste

- Anvik, C. H. & Waldahl, R. H. (2016). *Når noen må ta regien: Om unge med psykiske helseproblemer: utfordringer, tiltak og samhandling på Island, Færøyene og i Norge* (NF Rapport 1/2016). https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2017/10/NF201_2016_netto_nc3a5r_noen_mc3a5_ta_regien.pdf
- Barth, T., Børtveit, T. & Prescott, P. (2001). *Endringsfokusert rådgivning* (1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berg, B., Ellingsen, I. T., Levin, I. & Kleppe, L. C. (2015). Hva er sosialt arbeid? I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok* (1. utg., s. 19-35). Universitetsforlaget.
- Berg, I. K. & Miller, S. D. (1998). *Rusbehandling: En løsningsfokusert tilnærming*. Ad Notam Gyldendal.
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). *Sosialfaglig kompetanse i skolen*. https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolen_til_netto.pdf
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2019). Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools. *School Mental Health*, 11(3), 476-488. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-018-9289-9>
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk
- Dæhlen, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring?: Videregående opplæring blant jenter med hjelp fra barnevernet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 86-102. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-01>

- Edvardsen, S. E., Hovland, H. & Thorød, A. B. (2019). «Jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv»: En kvalitativ studie av en gruppe jenters vei mot frafall i videregående skole. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 69-77. <https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3053>
- Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* Samfunnsspeilet/Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts=14a1afdd738>
- Ellingsen, I. T. & Skjefstad, N. S. (2015). Anerkjennelse, myndiggjøring og brukermedvirkning. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok* (1. utg., s. 97-111). Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen. (u.å. a). *Sats på sosialfaglig kompetanse: Landsmøtet vedtar uttalelsen «Sats på sosialfaglig kompetanse»*. Fellesorganisasjonen. Hentet 08. april 2021, fra <https://www.fo.no/uttalelser-fra-landsmotet-2019/sats-pa-sosialfaglig-kompetanse-article6672-2362.html>
- Fellesorganisasjonen. (u.å. b). *Fellesorganisasjonen (FO)*. Hentet 28 april 2021, fra <https://www.fo.no/om-fo/>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning. (2019). *Forskrift om nasjonal retningslinje for sosionomutdanning* (FOR-2019-03-15-409). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-409>
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Gjertsen, P-Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Gundersen, E. C. (2014). *Sosialfaglig kompetanse: En analyse av arbeidsrapporter fra BSV-utdanningene* (Småskrift 2014 nr. 2).

<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/39/38>

Gustavsson, U. & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider* (1. utg.). Kommuneforlaget.

Gustavsson, U. (2008). *Sosialarbeidere i ungdomsskolen: En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med sin kontakt med sosialarbeideren på skolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo]. ODA Open Digital Archive.

<https://oda.oslomet.no/oda->

[xmlui/bitstream/handle/10642/278/Gustavsson_Ulrika.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/278/Gustavsson_Ulrika.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Haugan, J. A. Frostad, P. & Mjaavatn, P-E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1259-1279. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-019-09527-0.pdf>

Kleppe, L. C. (2015). Sosialfaglig kompetanse. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok* (1. utg., s. 139-153). Universitetsforlaget.

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole: En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/15635/dr-thesis-2017-Vibeke-Krane.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Larsen, E. (2018). *Miljøterapi med barn og unge – organisasjonen som terapeut* (3. utg.). Universitetsforlaget

Levin, I. & Ellingsen, I. T. (2015). Relasjoner i sosialt arbeid. I I. T. Ellingsen, I. Levin, B. Berg & L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: en grunnbok* (1. utg., s. 112-124). Universitetsforlaget.

- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?: En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 6/2012). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFURapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld. St. 34 (2012-2013). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prop.57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/pro/#document/PROP/forarbeid/prop-57-1-201617/KAPITTEL_10

- Refsnes, A. H. & Danielsen, A. G. (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(4), 273-284.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02>
- Shulman, L. (2016). *Kunsten å hjelpe – individer og familier* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017, 01. juni). *Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (Rapport 2013).
<https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Elev som startet i Vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem/seks år* [Tabell]. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Utdanning. (u.å.). *Yrkesbeskrivelse: Miljøterapeut*. Utdanning. Hentet 18. april, fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/miljoterapeut>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 03. april, fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Willumsen, E. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 33-52). Universitetsforlaget.

Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2021). Nye samarbeidsformer – et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (2. utg., s. 17-32). Universitetsforlaget.

