

# Valghandlingsarkitektur som design – en plattform for ledelse av en spesialscole

*En kvantitativ studie av elever i et tilrettelagt  
skoletilbud innen rus og psykiatri*

Arne Sygard



Masteroppgave i Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2013



Valghandlingsarkitektur som design – en  
plattform for ledelse av en spesialscole

*En kvantitativ studie av elever i et tilrettelagt  
skoletilbud innen rus og psykiatri*

Arne Sygard

© Arne Sygard

2013

Tittel

Arne Sygard

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Print Shop, Oslo

IV

# Sammendrag

Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke forskjellige faktorerers påvirkning av elever som går på skole som en del av rusbehandling eller psykisk sykdom. Hovedfokuset er å se hvordan designet av skoletilbudet kan fungere som et koherent trykk, slik at eleven hjelpes fram gjennom rehabiliteringen til et selvstendig liv. ”Strategisk bruk av ressurser”, en av Vivian Robinsons fem dimensjoner for pedagogisk ledelse, er utgangspunktet for studien

Hovedteorien i oppgaven er Cass Sunstein og Richard Thalers teorier om ”choice architecture”, et begrep de redegjør for i boken *Nudge: improving decisions about health, wealth, and happiness*. Denne teorien illustrerer poenget med at for eksempel en institusjon designer ”nudge” i læringsomgivelsene. Dette kan skje på en slik måte at den som påvirkes, opplever beslutningen som sin egen frie beslutning. Uttrykket ”libertansk paternalisme” uttrykker denne kombinasjonen. De sentrale ”nudge”-faktorene i denne oppgaven er det tverretatlige samarbeidet, urinprøveordning og medelever.

Sunstein og Thalers teori knyttes i oppgaven opp mot Erling Lars Dales dannelsesbegrep, Albert Banduras teorier om ”self-efficacy”(mestringsforventning), forskjellige teorier om selvregulering for læring, Mark H. Moores teori om ”creating public value” og andre teorier rundt begrepet utsettelsesatferd eller prokrastrinering, dessuten mot andre faktorer som kan være en trussel mot å gjøre fornuftige valg. Til det siste er det viktig å nevne begreper som ”delayed gratification” eller utsatt behovstilfredstillelse (Walther Mischel) og ”hyperbolsk diskontering” (George Ainslie). Ut i fra teorigjennomgangen ble følgende hypoteser utformet:

- Egenskaper for selvregulert læring predikerer mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring
- Egenskaper for selvregulert læring predikerer innsats
- Elevers oppfatninger av skolens viktigste ”nudge”-faktorer predikerer mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring
- Elevenes oppfatninger og opplevelse av samarbeid med NAV og behandler predikerer innsats i fag
- Alder kan sammen med de personlige egenskapene innsatsvilje, utsettelsesatferd og selvkontroll predikerer mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring

Ekstra utforskende spørsmål:

- I hvor stor grad opplever elevene de uformelle faktorene medelever og familie/venner som viktige?

Det ble gjennomført en spørreundersøkelse blant elever tilknyttet Kirkeveien videregående skole våren 2013. Hovedområdene for spørreskjemaet skulle dekke følgende aspekter:

- Egen opplevelse av skole og skolearbeid – kartlegging av egenskaper og atferd.
- Oppfatning av hvor viktige de forskjellige aktørene er for at de skulle kunne gjennomføre planene sine./Opplevd støtte fra NAV og behandler og egen oppfatning av etatenes samarbeid/Oppfatning av skolens urinprøveordning.
- Egen opplevelse av mestring av planlegging og gjennomføring.

Analysen av datasettet ble gjennomført ved hjelp av SPSS versjon 20. Det ble gjennomført korrelasjons- og faktoranalyser for å finne hvilke variabler som best kunne dekke problemstillingene. Deretter ble det gjennomført regresjonsanalyser med modeller som belyste elevenes ”self-efficacy’ i forhold planlegging og gjennomføring” og ”innsats”.

Analysene viste at det var forskjell mellom gruppen av elever som hadde rusbakgrunn og gruppen som kun hadde vært i behandling for psykiske lidelser. Funnene i undersøkelsene viste signifikante statistiske sammenhenger mellom utsettelsesatferd, alder, støtte og forventninger fra behandler og mestringsforventninger for planlegging og gjennomføring”. I gruppen for elever med rusbakgrunn hadde faktorer som utsettelsesatferd, alder og oppfatning av urinprøveordningen ved skolen signifikante forklaringsverdier for variansen i dataene for mestringsforventninger for planlegging og gjennomføring”. For gruppen ”ren psykiatri” viste det seg at forventninger og støtte fra behandler ga større forklaringsverdi. Det viste seg at elevenes opplevelse av det tverretatlige samarbeidet ikke kom ut med noen viktig forklaringsverdi.

Funnene i undersøkelsen satt opp imot teori tilsier at faktorene i tverretatlige samarbeidet kan ha en sentral rolle i designet av dette skoletilbudet. Behandlerkontakten framstår som viktig, men det kan se ut som det kan være hensiktsmessig å styrke koordineringen av samarbeidet med behandler og NAV. Rektors rolle blir veldig viktig her.

Det kan tyde på at utsettelsesatferd eller prokrastinering er en faktor som er så viktig for gjennomføringsevnen at det vil være fruktbart fokusere sterkt på det i arbeidet med elevene.

# Forord

Da jeg startet opp som student ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) i januar 2010, var det med spenning jeg entret første samling. Den falt på min 42. fødselsdag og det morsomme var at gjennomsnittsalderen for oppstartsstudentene var 42 år. Jeg lå godt an til å bli en gjennomsnittsstudent. Det var en overgang å gå tilbake til studier etter femten år, men studiet viste seg både være lærerikt, utviklende og ikke minst bevisstgjørende.

Masterstudiet har gitt meg mye inspirasjon til å tenke helhetlig og finne nye innfallsvinkler i arbeidet som rektor ved en spesialskole for elever i rus og psykiatrisk behandling i Oslo. Når jeg skulle velge tema i oppgaven var det naturlig å velge den spesielle elevgruppen denne skolen gir et tilbud til. Dette er elever som har vært gjennom mer enn de fleste, men som klarer å ta tak i seg selv og ved litt støtte og hjelp klarer komme tilbake fra å være klienter og pasienter til å bli selvstendige elever med mål i livet. I tillegg er dette er en elevgruppe det har vært forsket lite på, derfor var valget lett.

Jeg vil rette en stor takk til elevene som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen midt i eksamensforberedelsene. Uten dem hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Videre vil jeg takke Eyvind Elstad for kyndig veiledning, samt min bi-veileder Per Einar Garmannslund har hjulpet i å få verdifull innsikt i bruk av SPSS.

En ekstra stor takk til Eva Torstrup som har vært til stor hjelp gjennom hele skriveprosessen. Hun skal ha en ekstra stor takk for korrekturlesingen og språkvasken. Takk også til personalet på Kirkeveien vgs for at de stiller opp og gjør den jobben dere gjør. I tillegg vil jeg takke Geir Kolden for utlån av ”skrivestue” mens han har vært borte for å spille inn Kaptein Sabeltannfilm.

Til slutt vil jeg takke min ektefelle Anette Øvre og mine barn for å ha holdt ut en fraværende far og mann i denne hektiske høsten. Nå er jeg tilbake på plass.

Oslo 28.10.2013





# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Fenomenet jeg beskriver.....	1
1.2	Kontekstbeskrivelse .....	2
1.2	Oversikt over fremdrift av oppgaven.....	5
2	Teoretiske rammeverk.....	6
2.1	Oversikt .....	6
2.2	Utdypende beskrivelse av kontekst -elevgruppen og skoletypen.....	6
2.2.1	Personlige egenskaper og holdninger til skolearbeid.....	9
2.3	Egenskaper og atferd som styrker læringsarbeid.....	9
2.3.1	Motivasjon.....	9
2.3.2	Faglig selvoppfatning.....	10
2.3.3	Selvregulert læring .....	10
2.4	Atferd som svekker læringsarbeid.....	11
2.4.1	Utsettelsesatferd .....	11
2.5	Oppsummering .....	12
2.6	Veien tilbake fra behandling til skole: hovedmålsettinger for skolen.....	12
2.6.1	Dannelse og selvstendighet .....	12
2.6.2	Hvorfor er dannelsesbegrepet viktig i denne undersøkelsen?.....	13
2.6.3	Oppsummerende hypoteser .....	14
2.7	Valghandlingsarkitektur- Puff i riktig retning.....	15
2.7.1	”Nudge”-teorien .....	15
2.7.2	“Rational choice” og valghandlingsarkitektur .....	16
2.7.3	Mestringstillit til egen evne til å legge og gjennomføre planer.....	19
2.7.4	Oppsummering .....	20
2.8	Valghandlingsarkitektur og skolen.....	20
2.8.1	Valghandlingsarkitektur - Tverretatlig samarbeid rundt elevene.....	22
2.8.2	”Adding value to society” .....	22
2.8.3	”Prinsipal agent”-teori og relasjonell tillit .....	23
2.8.4	Oppsummering .....	25
2.9	valghandlingsarkitektur- Et eksempel på små og store ”nudge”.....	25
2.9.1	Pre-commitment .....	25

2.9.2	Oppsummering .....	27
2.10	”Choice-architecture” – ” Sosiale puff” - De viktige andre utenom behandlerapparatet. ....	27
2.11	Oppsummering .....	29
3	Metode.....	30
3.1	Innledning.....	30
3.1	Valg av design .....	30
3.2	Datainnsamling.....	31
3.3	Utvalg .....	32
3.4	Målinger og spørreskjema .....	33
3.4.1	Bakgrunnsspørsmål .....	33
3.4.2	Variabler og items .....	34
3.4.3	Måling av ”generelle egenskaper” .....	35
3.4.4	”Nudge”-faktorer: Aktørers rolle og betydning .....	37
3.4.5	Egenkontroll og mestringsforventning - planlegging og gjennomføring.....	39
3.4.6	”Nudge”-faktor – ”Pre-commitment” .....	40
3.4.7	”Nudge-faktor”- Det sosiale aspektet.....	41
3.4.8	Dataanalyse og fremgangsmåte.....	41
3.4.9	Etiske vurderinger .....	42
4	Resultater.....	43
4.1	Innledning.....	43
4.2	Korrelasjon og faktoranalyser .....	44
4.3	Deskriptiv statistikk for sumvariablene .....	45
4.4	Korrelasjonsanalyse av sumvariablene .....	46
4.4	Regresjonsanalyser .....	47
4.4.1	Regresjonsanalyse: mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring .....	48
4.4.2	Regresjonsanalyser: Innsats .....	52
4.4.3	Alder.....	55
5	Diskusjon.....	57
5.1	Innledning.....	57
5.2	Hva har egenskaper for selvregulert læring å si for eleven i utvalget? .....	58
5.3	Hvilken rolle spiller “nudge”-faktorene .....	61

5.3.1	Behandler som "nudge"-faktor	62
5.3.2	NAV som "nudge"-faktor	63
5.3.3	Samarbeidet rundt elevene	64
5.3.4	Urinprøvene	66
5.3.5	Hvilken rolle spiller alder?	69
5.3.6	Hvilken rolle spiller medelevene?	70
5.3.7	Konklusjon	71
5.4	Implikasjoner for ledelse og institusjonelt samarbeid	72
5.4.1	Lederskap	72
5.4.2	Implikasjoner for institusjonelt samarbeid	76
5.4.3	Studiens begrensninger	78
	Litteraturliste	79
	Vedlegg	83



# 1 Introduksjon

## 1.1 Fenomenet jeg beskriver

Frafall fra videregående skole blir ansett som et stort problem i Norge. Både de individuelle og samfunnsmessige kostnadene er store ved å falle ut av skolen og dermed få vanskeligheter med å komme inn i yrkeslivet (Falch et. al, 2009). Denne oppgaven handler om de som kommer tilbake for å fullføre, men som trenger litt ekstra støtte for å klare gjennomføringen.

Fenomenet jeg beskriver i denne undersøkelsen er elever som har falt ut av det ordinære skoleløpet i løpet av ungdomsårene, eller de som ikke har klart å bruke den yrkesfaglige kompetansen de har oppnådd, og som trenger et tilrettelagt tilbud for å fullføre de skolefaglige målene som kreves for å komme videre. Denne oppgaven handler om ledelsesutfordringer i utformingen av et skoletilbud til denne elevgruppen.

Vivian Robinson (2011) viser i ”*Student-centered Leadership*” hvor viktige forskjellige typer ledelse er for pedagogiske skoleledere. Hun har gjennom en metaanalyse kommet fram til fem dimensjoner av ledelse som er viktige. Av disse fem er det ”å fremme og delta i lærerens læring og utvikling” som sett under ett kommer ut som det mest effektfulle i å fremme elevenes læringsutbytte. Hun understreker at selv om de andre dimensjonene har lavere skår, betyr det ikke at de er uviktige for den enkelte skole. Den skolen og skoletypen denne oppgaven beskriver, er tradisjonelt små skoler med et lite personale. Derfor vil rektor ha en noe annerledes rolle i den daglige kontakten med elever. Mens rektor på en større skole leder det pedagogiske arbeidet gjennom mellomledere og lærere, vil han/hun på en slik skole være i førstelinjen og arbeide i direkte kontakt med elevene. Derfor har jeg valgt å ta for meg en annen dimensjon som Robinson (2011) beskriver. ”Strategisk bruk av ressurser” har i følge hennes undersøkelse en indirekte og moderat effekt på elevenes læringsresultater, men jeg velger likevel å fokusere på denne dimensjonen, sammen med ”å sikre orden og trygge omgivelser”. Sistnevnte blir rangert lavest av de fem dimensjonene for ledelse, men regnet som et fundament for å lykkes med resten.

Jeg har valgt å fokusere på hvordan man som rektor og skoleleder kan bruke valghandlingsarkitektur som design i den strategiske bruken av ressurser for designe et best mulig skoletilbud til denne elevgruppen. Begrepet ”valghandlingsarkitektur” vil bli forklart

og drøftet i selve oppgaven, men det kommer fra Thaler og Sunsteins (2008) teori om hvordan ved hjelp av små og store puff, eller ”nudges”, kan hjelpe personer til gjøre valghandlinger som er det beste for dem. Utfordringen for ledelsen blir å føre an i utviklingen og designet av disse ”nudge”-faktorene.

Hovedmålet for skolen er at elevene gjennomfører skolegangen og får de eksamenene de trenger. I tillegg er behandlingsaspektet svært sentralt. Skolen blir en viktig del av tilfriskningen og selvstendigjøringen av elevene. Her kommer samarbeid med behandler og NAV inn som en faktor som skal hjelpe elevene fram til å bli friske og klare seg selv i samfunnet.

## 1.2 Kontekstbeskrivelse

Kirkeveien videregående skole har røtter tilbake til 1968 og narkotikaproblematikken som oppstod i Oslo denne tiden. På denne tiden ble rusmisbrukende ungdom tauet inn av politiet og brakt til Psykiatrisk avdeling XVI på Ullevål sykehus. Her så lederen Henrik Bauge, som også var politioverlege i Oslo den gang, at det var behov for undervisning og skole for disse ungdommene. Skolen startet som to relativt udefinerte lærerstillinger som skulle gi ungdommer i skolepliktig alder et skoletilbud. Bauge var veldig tidlig ute med å se nytten av det tverretatlige aspektet ved behandling av denne pasientgruppen.

Skolen har med andre ord eksistert i 45 år.. Den har fått lov å utvikle seg litt på siden av normalskolen og er ikke lett å plassere i det vanlige skolekartet, kanskje rett og slett fordi den ikke er basert på noen rettigheter. Den har fått lov å utvikle seg på grunn av det sosialmedisinske behovet den dekker og ikke minst fordi elever som fullfører, faktisk gir samfunnet nyttevirkninger i form av sparte trygdeutgifter.

Kirkeveien vgs skole ble grunnlagt i en tid der man enda ikke hadde fokus på målstyring og resultatformidling. Skolen har dermed utviklet seg fra å være preget av syttitallets ”la de tusen blomster blomstre”-tanker til å bli stadig mer eksamensrettet og resultatorientert. Dette er i tråd med den generelle utviklingen på skoleområdet. I den offentlige skole opplever man i dag økt målstyring og press og resultatformidling, kontroll og rapportering (Langfeldt, 2008). Skolen avvikler mellom 170 og 220 individuelle eksamener i året, og hvert år fullfører mellom 15 og 25 elever skolegangen og går videre i utdanningssystemet.

Skolen sprang ut fra et tverretatlig samarbeid, og som organisasjon har den hatt som tradisjon å videreføre dette aspektet, selv etter at den ble en selvstendig skole med eget bygg i 1992. Dette kan sies å være den ene bærebjelken skolen hviler på. Dette er en av ”nudge”-faktorene i valgbehandlingsarkitekturen for skolen. Eleven kan ikke velge bort å ha en behandlerkontakt som skolen skal samarbeide med, men det ligger mange elementer av valgfrihet i hvordan man vil bruke denne kontakten. Kvaliteten på det tverretatlige samarbeidet med Psykiatrisk ungdomsteam Ullevål gav skolen ”Det nytter”-prisen i 1998. Dette er en statlig pris som deles ut av Helsedepartementet, og den skal fremme nettopp tverretatlig samarbeid.

I tillegg er samarbeidet med NAV viktig. Først og fremst fordi de sørger for livsopphold for eleven mens de går på skolen gjennom arbeidsavklaringspenger (AAP). De vedtar individuell plan, som skal være med på å føre klienten eller eleven ut i en selvstendig rolle i samfunnet og yrkeslivet. Innenfor begrepet AAP opererer NAV med begrepene ”støtte i behandling” og ”støtte til utdanning”. Etter hvert har det blitt en praksis at NAV godkjenner skoleløpet ved Kirkeveien videregående skole som en del av behandlingen. Elevene trenger derfor ikke bruke av den vanlige ”potten” på tre års støtte til utdanning. Dette gir rom for større grad for tilfriskning i løpet av tiden ved Kirkeveien videregående skole. Dette gir større handlingsrom for elev, skole og behandler. Det viser også hvor avgjørende det er at NAV er inne i prosessen og anerkjenner at skole er viktig, også som helsemessig rehabilitering. Jeg vil gi et eksempel på hvordan dette fungerer i praksis helt i slutten av oppgaven.

En annen bærebjelke i arkitekturen, er ordningen med urinprøver. Søker du deg inn på denne skolen velger du å gå inn i et ”urinprøve-regime”. Elevene har dermed valgt å bli del av en ordning som er ment å hjelpe dem i å motstå fristelsen av å ruse seg.

Den tredje bærebjelken er elevene selv. En hovedmålsetning for skolen har vært å skape et trygt og forutsigbart skolemiljø preget av engasjerte og samhandlende elever. Tanken har hele tiden vært at elevene har vært viktige støttespillere for hverandre. De har ofte svært forskjellig bakgrunn, men de har det til felles at de har eller har hatt problemer som har satt dem utenfor ”normallivet”. Alle er på et eller annet stadium på veien mot å få kontroll på dette problemet. De som har kommet lengst kan være med å dra med seg de andre.

Skolen har også noen andre faktorer som skiller den fra en ”normal” videregående skole. Disse vil ikke bli være berørt i undersøkelsen, men de utgjør en viktig del av designet av skoletilbudet. Den første er at elevene er anonymiserte så langt det lar seg gjøre. De er

registrerte med fiktive personnummer i det sentrale elevregistreringssystemet (SATS). Den andre er at de ikke har normal elevstatus, men avlegger alle eksamener som privatister via Privatistkontoret i Oslo. Her er de registrert som selvmeldte privatister. Denne ordningen medfører at de kan gå videre uten å måtte oppgi at de har gått på Kirkeveien videregående. Dermed slipper de eventuelt å måtte gjøre rede for en trøblete fortid. Elevene får med andre ord sjansen til å få en ny start der de kan selv velge å dele med andre hva de har vært gjennom.

Kirkeveien videregående skole har på mange måter hatt høy grad av autonomi i egen utvikling. Skolen er underlagt mange av de samme kravene som andre videregående skoler fra Utdanningsetaten og Oslo kommune forøvrig, både med tanke på målstyring og regelverk. Skolen skiller seg fra andre skoler på to punkter: skolen styrer sitt eget inntak, og målgruppen er ikke primært elever med lovfestet rett til videregående utdanning. Målgruppen har akkurat som skolen ellers, blitt redefinert ettersom tiden har gått. Elevgruppen har gått fra utelukkende å være pasienter innskrevet ved avdeling XVI ved Ullevål sykehus, til nå å omfatte unge voksne i rusbehandling og psykiatrisk behandling generelt. Inntaket har vært basert på ideen om å kunne gi et tilbud til de som har et behov for skolegang som et ledd i behandlingen. Inntaket har ikke vært styrt av rett til utdanning etter opplæringsloven.

Viktige deler av spørreundersøkelsen dreier seg om hvordan elevene opplever samhandlingen mellom skole, behandler og NAV. Med framveksten av nye sektorer med nye profesjoner og etater innenfor disse, har det blitt satt økte krav til samarbeid på tvers av institusjonene og forvaltningsnivåene i samfunnet. Samhandlingsreformen er et resultat av at politikerne har sett et behov for økt samarbeid mellom nivåene og fagfeltene. Dette er en helsereform som skal sikre samhandling blant annet mellom statlig spesialhelsetjeneste i regi av helseforetakene og kommunale helsetjenester. Et eksempel på hvordan reformen fungerer i praksis er at sykehuset på statlig nivå utfører operasjonen, mens det er kommunen som har ansvaret for rekonvalesensen eller tilbakeføringen til de friskes rekke. Pasienten er innlagt på sykehuset så lenge det er medisinsk påkrevd og flyttes tilbake til kommunen når skal trene seg opp igjen. Dette er essensen i Samhandlingsreformen.

I Stortingsmelding nr 18, *Læring og fellesskap*, sies det følgende: “*Samhandlingsreformen*, som følges opp gjennom en ny stortingsmelding om Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011–2015), ny lov om helse- og omsorgstjenester og ny lov om folkehelsearbeid. Vektlegging av folkehelsearbeid, forebygging og tidlig innsats er sentralt i samhandlingsreformen, og forslag



til ny folkehelselov tydeliggjør betydningen av tverrsektorielt samarbeid” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 8). Dette illustrerer hvor mye tverretatlig samarbeid vektlegges av regjeringen og resten av det folkevalgte systemet.

## 1.2 Oversikt over fremdrift av oppgaven

I denne oppgaven vil jeg først gi en oversikt over det teoretiske rammeverket for undersøkelsen (kapittel 2). Her vil jeg presentere teori som belyser valgbehandlingsarkitektur eller ”choice architecture”. Jeg har valgt å bruke begrepet ”valgbehandlingsarkitektur” gjennomgående i oppgaven. Det er en god oversettelse, men begrepet ”nudge” er noe vanskeligere å oversette til et begrep som rommer det teorien omfatter, men jeg vil forsøksvis bruke begrepen e ”puff”

Erling Lars Dales (2008) bruk av dannelsesbegrepet er også et viktig aspekt av teoritilfanget. Selvstendighet og ansvarlighet er gjennomgående viktig begreper i oppgaven. Det samme gjelder ”institusjonell samhandling” eller tverretatlig samarbeid.

Videre i teorikapitlet vil jeg presentere noen sentrale teorier rundt læring generelt. Her er ”self-efficacy”-teorien til Bandura sentral. Teori som belyser den spesielle elevgruppen omfatter ”hyperbolsk diskontering” av Ainslie,(2001) ”delayed gratification” fra Mischel (1989) ”rational choice” av Elster og Skog(1999). Brumoens(2007) anvendelse av begrepet mestringsstillit som en utledning av ”self-efficacy” er også sentral. Jeg kommer til bruke begrepet ”mestringsforventning” som oversettelse av ”self-efficacy” i denne oppgaven.

Datainnsamlingsmetoden er basert på en spørreundersøkelse blant elever tilknyttet skolen. Elevene i utvalget fikk et spørreskjema som skulle belyse deres oppfatning av de ”nudge”-faktorene jeg har satt opp som sentrale. I tillegg belyser undersøkelsen elevenes oppfatning av egen atferd, holdninger og egenskaper som berører læring og gjennomføringsevne.

I kapittel 3 vil jeg presentere valg av metode, utvikling av spørreskjema, utvalget og gjennomføringen av datanalysen. I kapittel 4 gjør jeg rede for resultatene, og til slutt vil jeg i kapittel 5 drøfte funnene opp mot teorien og gjøre rede for hvilke implikasjoner resultatene gir for ledelse og institusjonell samordning.

## 2 Teoretiske rammeverk

### 2.1 Oversikt

Fenomenet jeg skriver om krever bruk av flere teoriperspektiver for å ha begreper om det komplekse samspillet mellom institusjonell tilrettelegging og individers opplevelse og erfaring overfor de relevante institusjonene. Innledningsvis vil jeg gi en presentasjon av det jeg vil kalle hovedteoriene som ligger bak undersøkelsen og som jeg senere vil drøfte resultatene opp mot. Deretter vil jeg presentere sentrale begreper som beskriver de personlige egenskapene som blir ansett som viktige når elever skal lykkes med skolegangen. Videre vil jeg peke på noen andre personlige faktorer som spiller spesielt inn for denne elevgruppen.

Hovedteorien jeg tar utgangspunkt i er ideene Thaler og Sunstein presenterer boka *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*(2008). Her beskriver de hvordan institusjoner, myndighetspersoner eller enkeltpersoners ideer kan påvirke mennesker til å bevege seg i en ønsket retning. Jeg kommer tilbake til denne hovedteorien litt senere i kapitlet. Der vil jeg presentere hovedideen, samt de mest sentrale begrepene som ligger til grunn for forståelsen av teorien. I en videre presentasjon vil jeg også gjøre rede for noen begreper som beskriver faktorer som teoretikere har lagt vekt på i forståelsen av elevgruppen.

Jeg har derfor valgt å presentere noen faktorer og sammenhenger som kan representere et hinder for at eleven når målene sine. I tillegg vil jeg se på hvordan skolen med tverretattlig samarbeid med behandler og helsevesen, NAV og andre støttespillere, kan være med på å dytte elevene i riktig retning.

Bakteppet eller utgangspunktet for undersøkelsen er Erling Lars Dales beskrivelser av dannelse, samt Banduras begrep ”human agency” og Roald Nygårds aktør-brikke begrepspar. Disse selvstendigheten utgjør på mange måter hovedmålet for den rehabiliteringen elevene i undersøkelsen er i.

### 2.2 Utdypende beskrivelse av kontekst - elevgruppen og skoletypen

For å kunne forklare teorien, finner jeg det hensiktsmessig å gi en beskrivelse av konteksten i undersøkelsen allerede her i teoridelen. Både elevgruppen og skoleslaget jeg undersøker, er

såpass spesielle at teorien må rammes inn av en forklaring for å kunne konkretisere problemstillingene. Skoleslaget jeg ser på, er spesielt tilrettelagte videregående skoler for elever med behov for tett oppfølging på grunn av rusproblemer, psykiske lidelser eller andre sosiale vansker. Jeg vil gi en nærmer presentasjon av selve skolen det gjelder i empiridelen. Her vil jeg gi en kort beskrivelse av noen særtrekk ved Skolene.

Dette er skoler som har blitt opprettet for å gi unge voksne og voksne et skoletilbud på grunnskole- og videregående nivå utenom det ordinære tilbudet innen voksenopplæring og videregående skoler. Det finnes flere slike skoler rundt om i Norge, disse er gjerne tilknyttet til en institusjon innen rus eller psykiatri. Oppfølgingsskolene og skoletilbudet i fengslene kan også regnes inn i denne kategorien. Alle disse skoletilbudene er forskjellig organisert fra fylke til fylke, både når det gjelder finansiering og hvilke institusjoner de er tilknyttet. Felles for dem alle er at målgruppen er elever som trenger et mer tilrettelagt skoleløp fordi de ikke de klarer å benytte seg av det ordinære skoletilbudet.

I det vanlige skoleløpet vil de fleste elevene fullføre videregående skole innen de er 21 år. Det vil si, i følge SSB var frafallet for de elevene som begynte videregående i 2007 på bortimot 30 % (SSB/Aftenposten 13.8.2013). Dette er et svært høyt tall. Myndighetene er derfor bekymret og har satt i gang flere tiltak for å bekjempe frafallet. Som sagt tidligere vil ikke oppgaven dreie seg om generelle årsaker til frafall. Jeg konsentrerer meg her om den gruppen som på grunn av rus og psykiske problemer har falt utenfor så vel skole som andre deler av samfunnslivet i ung alder. En annen begrensning ligger i at informantene er elever som selv har valgt å gå på skole og som ar sikte på å skaffe seg en utdanning som en del av rehabiliteringen. De har altså beveget seg ut av skolesystemet for så å komme tilbake til en skole som kan gi dem et tilrettelagt løp i form av tettere oppfølging og samarbeid med behandlerapparatet.

Det kan være vanskelig å gi et entydig bilde av skolebakgrunnen til denne elevgruppen som går på skole som en del av rehabiliteringen. Det er mange av elevene har fullførte deler av videregående skole. Noen har et eller flere grunnkurs på vg1-nivå, andre har gjennomført vg2 yrkesfag og trenger påbygging for å oppnå studiekompetanse. Noen har vært lærlinger og oppnådd fagbrev, men erfart at sykdom og/eller rusproblemer har ført til at de ikke kan benytte seg av denne yrkeskompetansen. Atter andre har nesten fullført videregående og mangler bare noen få fag. En siste gruppe er elever som ikke har fullført fag i det hele tatt på videregående nivå og som kanskje har falt ut allerede i ungdomskolen.

Som jeg viser til senere i beskrivelsen av utvalget, er det et ganske stort sprik i alder. Fødselsåret til deltagerne varierer fra 1970 til 1993, altså 23 års aldersforskjell. I tillegg er sykdoms- og problembakgrunnen til elevene i gruppen svært sammensatt. Flertallet har hatt problemer med rusavhengighet. I tillegg dreier det seg om psykiske lidelser knyttet personlighetsforstyrrelser, spiseproblemer, ADHD-diagnose og andre psykiske lidelser.

Det er også svært forskjellig hvor elevene er i behandlingsløpet. Noen er i et tidlig stadium av behandlingen og er ikke helt ferdig med for eksempel bruk av illegale rusmidler, andre har vært rusfri lenge og har klart å etablere seg ganske godt i "normallivet". Hvor etablerte de er i forhold til bosituasjon varierer også svært mye.

Likevel kan vi bruke en standardbeskrivelse som går som følger: Alle elevene har for det første vært skoleelever tidligere. De har deretter på et eller annet tidspunkt falt ut av "normalløpet" for så å bli pasienter i et behandlingssystem og klienter i et NAV-system, for til slutt å bli elever på nytt.

Alle elevene har det til felles at de har vært gjennom en tilfriskningsprosess, og de fleste kommer fra behandlingsapparatet med en bestilling om å få tatt de eksamenene de trenger for å kunne "gå videre", for eksempel i form av høyere utdanning. Her må det også nevnes at noen bruker skolen til å lære seg rutiner i hverdagen. Det vil si at de ikke bare får de papirene, karakterene eller poengene de trenger for å komme videre i utdannelsen og rehabiliteringen. Skolens bidrag er først og fremst å gi den undervisningen og støtten som skal til for å kunne gjennomføre eksamen. Eksamenspapirene blir billetten videre, men for kunne få oppnå generell studiekompetanse eller annen kompetanse, må elevene dessuten tilegne seg ferdigheter og kunnskaper i vid forstand, som gjør dem i stand til å lykkes med både videregående og spesielt høyere utdanning.

Et interessant spørsmål her er i hvilken grad denne gruppen skiller seg fra det som kan karakteriseres som "normalelever" på en del områder som er viktig for skolegang. Er det mulig å finne noe som skiller disse gruppene? Jeg velger å fokusere på om det er noen personlige egenskaper som kan knyttes opp mot å fullføre skolegang. Eksempler på dette er begreper som faglig selvoppfatning, motivasjon, utsettelsesatferd, planlegging og innsats. Kan det være personlighetstrekk som skiller disse gruppene?

Her kan jeg vise til forsøket utført av Walter Mischel ved universitetet Stanford på 1960- og 70-tallet. Han gjennomførte eksperimenter for å studere fenomener som utsatt

behovstilfredsstillelse (Mischel et. al, 1989), viljestyrke og selvkontroll. Dette blir blant annet illustrert av Joachim de Posada i videoen ”Don’t eat the Marshmallow”, som blant annet ligger på You Tube. I forsøket satte han små barn alene i et rom med en marshmallow. Barnet fikk vite at dersom det ikke spiste godteriet innen femten minutter, ville det få én til. Det viste seg at to tredjedeler av barna som var med i forsøket ikke klarte å vente, og spiste den før femten minutter var gått. Alle barna i forsøket ble fulgt av forskerne gjennom ungdomsalder og langt inn i voksenalder. Det interessante med denne undersøkelsen er at de barna som hadde klart å holde seg, presterte bedre senere enn de som ga etter for fristelsen. Av de som ikke hadde klart utsette den umiddelbare tilfredsstillelsen, var det et en større andel som kom i kategorien drop-outs på high school-nivå. Posada viser med denne studien at det kan være en sammenheng med personlighetstrekk og hvordan man lykkes i livet.

Spørsmålet er om dette kan overføres til min undersøkelse. Jeg vil presentere noen flere begreper som beskriver noen personlige egenskaper som teoretikere har lagt vekt på som kritiske suksessfaktorer for læring og gjennomføringsevne på skolen.

### **2.2.1 Personlige egenskaper og holdninger til skolearbeid**

En rekke begreper kan være aktuelle å anvende når man skal redegjøre for faktorer som påvirker elevens evne til å lykkes med skolegang. I faglitteraturen finner vi begreper som beskriver egenskaper og holdninger som kan anses som grunnleggende for å lykkes, og vi møter begreper som beskriver hva som kan være til hinder for klare skolefagene.

## **2.3 Egenskaper og atferd som styrker læringsarbeid**

### **2.3.1 Motivasjon**

Et sentralt begrep som er knyttet til å lykkes i skolen er motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motivasjon kan karakteriseres som en drivkraft for menneskelig aktivitet, både når det gjelder valg av aktivitet og utholdenhet, selv om det butter imot (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Motivasjon er bestemmende for hvor mye krefter elevene legger i arbeidet. Dessuten indikerer flere undersøkelser at motivasjon henger sammen med begrepene faglig selvoppfatning (Bandura, 1997) og selvregulert læring (Zimmermann, 2008, Skaalvik & Skaalvik 2005).

### 2.3.2 Faglig selvoppfatning

Et begrep knyttet til motivasjon er faglig selvoppfatning. Dette er et begrep som blir behandlet og vinklet noe forskjellig (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Hovedskillet går mellom elevers selvvurdering og elevers forventning om mestring i skolefag. Jeg velger å fokusere på begrepet mestringsforventning eller ”self-efficacy”. ”Self-efficacy” er i følge Albert Bandura *“an individual’s belief regarding his/her own ability in exhibiting certain behaviours successfully”* (Bandura, 1997). Det dreier seg altså om en persons oppfatning og tro på egne evner til å gjennomføre bestemte handlinger på en god måte. Det dreier også seg om en persons forventning til seg selv om i hvilken grad han er i stand til å planlegge og å gjennomføre oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2007). I skolesammenheng vil det dreie seg om hva slags tiltro eleven har til egne evner for å mestre oppgaver i fag. Den vanlige oversettelsen av ordet blir derfor mestringsforventning. Jeg vil utdype dette begrepet videre i kapitlet om teori som beskriver elevgruppen, men i forbindelse med faglig mestringsforventning viser forskningen at elevenes faglige selvoppfatning er sterkt knyttet til innsats og engasjement i fagene og utholdenhet i skolearbeidet (Skaalvik og Rankin, 1995; Skinner, Wellbourn og Connell, 1990).

### 2.3.3 Selvregulert læring

Evne til selvregulering er et annet begrep som er sterkt knyttet til læringsarbeidet. Utgangspunktet for selvreguleringen ligger i at elevene har egne mål for læringsarbeidet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006.). Det kan være forskjellige typer mål. Det kan være vanlig at man tenker at eleven setter seg mål i form av karakterer. Zimmerman (2008) viser til at noen elever velger også mål for tidsbruk og for hensikten med selve læringsprosessen. Han viser også at målene har betydning for elevenes motivasjon på fire områder. Ved å sette seg mål vil eleven være mer motivert til å velge riktige oppgaver. I tillegg henger målene sammen med innsats og utholdenhet. Har du et konkret mål er det lettere å øke innsatsen og holde ut. Det er også en sammenheng mellom mål og motivasjon i og med at eleven vil øke troen på egne evner dersom han/han klarer målsettingene sine (Zimmerman, 2008).

Sett ut i fra de begrepene jeg har presentert, er dessuten innsats og evne til å planlegge svært viktige for å lykkes i skolen. Dersom man mener at godt utviklet selvregulert læring er essensielt for å lykkes, vil evnen til å sette seg mål og planlegge ut i fra disse være nødvendig for å lykkes (Pintrich, 2002; Schunk, 2004). Selvdisciplin er mer viktig for læringsarbeidet enn

intelligens (Duckworth & Seligman , 2005). Dette kan også sees lys av Mischels forskning (Mischel et al, 1989)

## **2.4 Atferd som svekker læringsarbeid**

I dette kapitlet jeg vil jeg presentere det jeg karakterisere som generelle negative egenskaper eller atferd som kan gjøre det vanskelig å lykkes i skolesammenheng. Jeg har valgt å legge vekt på ”utsettelsesatferd”. Dette utgjør et hovedbegrep som beskriver atferd eller handlingsmønstre som ifølge teorien kan hemme læringsarbeid generelt. Dette kan være en faktor som kan brukes for å sammenligne ”vanlige” videregående elever og elever i målgruppen for undersøkelsen.

### **2.4.1 Utsettelsesatferd**

Utsettelsesatferd eller prokrastinering er en tilnærming til oppgaver som kan regnes for å være en form for motpol til selvregulert læring. Prokrastinering betyr at man utsetter oppgaver. Utsettelsesatferden kan opptre både i forbindelse med oppstart av ny oppgave, og ikke minst i løpet av gjennomføringen, slik at man har problemer med å ferdigstille. Selv om man vet veldig godt at man ikke bør vente, ettersom resultatet bare vil bli negative, ”velger” man en slik utsettelse. Alt annet virker i øyeblikket mer spennende og viktigere enn å gjøre den oppgaven man burde.

Mens eleven med høy grad av evne til selvregulering stort sett vil være proaktiv og på høyde i skolefagene, vil eleven som preges av utsettelsesatferd slite både med mestringsforventning og gjennomføringsevne (Wolters, 2003). Forskningslitteraturen redegjør for flere former for prokrastinering. Garmanslund (2013) skiller mellom to varianter. Den første er generell prokrastinering, som beskriver den atferden som de fleste i større eller mindre grad er preget av. Vi har vel alle oppgaver vi oppfatter som ulystbetonte og gjerne finner unnskyldninger for å unngå. Dette gjelder alt fra plenklipping til skriving av masteroppgave. Problemene oppstår dersom denne atferden er så permanent og dominerende at det skaper alvorlige problemer for personen det gjelder. Den andre typen prokrastinering er akademisk prokrastinering (academic procrastination). Dette er utsettelsesatferd sett i sammenheng med skole og læringsarbeid. Elever med høy grad av denne atferden vil gjerne fylle tiden med fornøyer framfor å arbeide med fag.

”Oppgaver eleven kjenner motvilje mot, og som ikke gir gevinst på kort sikt, blir lettest utsatt” (Garmannslund , 2013 s.33) Dette ligger ganske tett opp til hva vi forstår med de to begrepene ”hyperbolsk diskontering” (Ainslie, 2001) og ”delayed gratification” eller utsatt behovstilfredstillelse (Mischel et al, 1989), som jeg vil kommentere nærmere senere.

Det virker ganske innlysende at prokrastinering er en uhensiktsmessig atferd som vil ødelegge mye for eleven. Teoretikere som bl. annet Bandura (1986) har vist til sammenhenger mellom mestringsforventning og høy grad av prokrastinering. Tiltroen til egen evne til å gjennomføre skolearbeid svekkes av høy grad av utsettelsesatferd. Jeg vil komme tilbake til termen ”ikke å gi gevinst på kort sikt” senere da dette også henger sammen med sentrale begreper som blir brukt til å beskrive elevgruppen i undersøkelsen.

## **2.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg presentert elevgruppen som er gjenstand for undersøkelsen. Jeg har forsøkt å gi et bilde av gruppen, samt lage en oversikt over noen faktorer som kan være sentrale å bruke for å undersøke om det er noe som skiller denne elevgruppen fra gruppen vi kaller ”normalelever” normalskolen.

## **2.6 Veien tilbake fra behandling til skole: hovedmålsettinger for skolen**

I dette kapittelet vil jeg gå litt videre og se på hovedmålsettingene de tilrettelagte skolene har for elevene som kommer ”tilbake” fra behandlerens systemet. De har gjerne en bestilling på å få tatt studiekompetanse, men sett i et skolelederperspektiv er det viktig at skolen blir organisert slik at eleven kommer ut med mer enn bare et papir i hånden.

### **2.6.1 Dannelse og selvstendighet**

Dales presenterer i *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle* (Oslo, 2008) sitt syn på hva skolens hovedmandat er. Han legger vekt på tre begreper eller fenomener, som han kaller dem. Disse fenomenene er kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og, til sist, ansvar. Denne fremstillingen av skolefaglig dannelse skiller seg fra den tradisjonelle oppfatningen hva dannelse er. Den tradisjonelle oppfatningen av dannelse har vært at man kun har fokusert på kunnskaper, forståelse og elevenes anvendelse av det de blir undervist i. Dale kritiserer



blant annet Blooms taksonomi, som har vært viktig i didaktikken de siste tiårene. Han mener at taksonomien utelater de viktige aspektene kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar.

I prosessen som skal gjøre elever til “gagns menneske” som skal kunne fungerer i og være med på å videreutvikle samfunnet er det ekstra viktig at de tre nevnte fenomenene blir internalisert hos den enkelte. Dale peker på at kun å fokusere på teknologisk og naturvitenskapelig utvikling som en målestokk for utvikling gjør at definisjonen av “sivilisasjon” vil mangle aspekter av demokrati og mellommenneskelig utvikling. Derfor er det viktig at samfunnsmedlemmene utvikler egenskapene ansvar og selvstendighet for å kunne forvalte teknologi og verdier på en samfunnsgagnlig og forsvarlig måte. I det dette ligger det at de kan være ansvarlig for både andre og seg selv (Dale, 2008).

Jeg vil i neste kapittel gjøre rede for dannelsesbegrepet jeg legger til grunn og også forklare hvorfor dette er en del av det viktige rammeverket for undersøkelsen.

## **2.6.2 Hvorfor er dannelsesbegrepet viktig i denne undersøkelsen?**

For at en elev skal fungere i samfunnet er det viktig at elevene utvikler egenskapene selvstendighet og ansvar. For at elevene som kommer tilbake til skolen skal få tatt de eksamenene de trenger for å gå videre i utdanningssystemet, må de klare “å legge av seg” en del gamle vaner, adferdsmønstre og verdier som tidligere har ført dem ut på sidelinjen av samfunnet. Ansvarlighet for eget liv blir derfor en viktig del av rehabiliteringen skolen er et ledd i. Men dette trenger de hjelp til gjennom institusjonelle ”nudge” eller dytt.

Som en videreføring av dette er det naturlig å bringe inn Banduras teorier om elevene og mennesker som agenter i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2011) og Roald Nygårds begrepspar som beskriver mennesker som aktører eller brikker (Nygaard, 1993). Begge disse teoriene tar for seg noen grunnleggende aspekter ved arbeidet med mennesker som er i behandling. Bandura (1997, 2006) står bak en sosialkognitiv teori om ”human agency” og ”self-efficacy”. Denne teorien beskriver menneskets konstruksjon av virkeligheten, selvregulering, avkodning av informasjon og utvikling av atferdsmønstre. Einar og Sidsel Skaalvik oversetter ”human agency” med det norske begrepet ”agent i eget liv” (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette begrepet innebærer at atferd, miljømessige forhold og personlige faktorer står i en tredelt, gjensidig avhengighet til hverandre. De personlige faktorene er kognitive, følelsesmessige og biologiske forhold. Å være agent i eget liv innebærer at mennesket er i stand til å sette seg

egne mål, vurdere hva som skal til for å nå målet, vurdere sin kompetanse, planlegge arbeidet, legger strategier, gjennomføre arbeidet, overvåker prosessen, reflektere over den, og vurdere resultatet. En forutsetning for at en person skal være agent i eget liv, må være at han/hun har kunnskap innenfor det bestemte området. I tillegg må personen ha definert mål som han/hun vil nå, og dessuten ha tro på at det er mulig å nå disse målene. Personen må ha evne til selvvurdering og selvrefleksjon, samt mot til å prøve og feile, og ikke minst mot til å søke hjelp.

Det tverretatlige samarbeidet som skolen legger opp til har som mål å være med på å bidra til at elevene beveger seg fra å være klienter og objekt til å bli elever og subjekt. De har vært det Roald Nygård (1993) kaller brikker. Nygård lanserte begrepsparet brikke – aktør for å beskrive to alternative selvforståelser blant mennesker. En brikke betrakter seg selv som styrt av andre, eller omgivelsene, uten særlig innflytelse på sitt eget liv og tilværelse. Brikken vil helst ikke ha ansvar. I tillegg vil gjerne brikken skyve ansvaret vekk fra seg selv og forklare sine egne ”feilaktige” handlinger ved å legge skylden på utenforliggende faktorer. Dette kan være et utslag av det Martin Seligman kaller ”lært hjelpeløshet” (Seligman, 1992).

Det motsatte av brikken er aktøren. Denne ser på seg selv som et fritt og selvstyrt individ, og vil i stor grad være ansvarlig for egne handlinger. En aktør vil lettere mestre å regulere sin egen læring og ta ansvar (Nygård 2007). Før jeg går videre med teorier rundt atferd og egenskaper som kan hemme rehabilitering eller gjøre det vanskelig for elevene i å bli selvstendige aktører, vil jeg utdype noen av tankene bak ”nudge”-ideen presentert av Thaler og Sunstein (2009).

Mestringsforventning eller ”self-efficacy” i forhold til tro på egen evne til å legge planer og gjennomføre disse kan ut i fra disse teoriene være et mål på selvstendighet. Viljen til å gjøre en innsats kan være et mål på at man tar ansvar og gjør det beste man kan.

### **2.6.3 Oppsummerende hypoteser**

Som en oppsummering av ovenstående og det foregående kapitlet kan jeg utlede to hypoteser.

- **”Egenskaper for selvregulert læring predikerer self-efficacy for planlegging og gjennomføring”**
- **”Egenskaper for selvregulert læring predikerer innsats”**

## 2.7 Valghandlingsarkitektur- Puff i riktig retning

### 2.7.1 "Nudge"-teorien

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedteorien for denne masteroppgaven. Richard H. Thaler og Cass R. Sunstein presenterer denne i *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness* (2008). Disse forfatterne har bakgrunn fra tenkning innen fagfeltet "behavioral economics". Dette feltet prøver å forstå hvordan kognitive, sosiale og psykologiske faktorer påvirker hvordan individer og selskaper fattet økonomiske beslutninger. De står bak begrepet "choice architecture" som illustrerer poenget med at for eksempel en institusjon designer "nudge" i læringsomgivelsene. Dette kan skje på en slik måte at den som påvirker, opplever beslutningen som sin egen frie beslutning. Uttrykket "libertansk paternalisme" uttrykker denne kombinasjonen.

Thaler og Sunsteins hovedtanke er at mennesker ofte vil trenge et "dytt", "puff" eller "knuff" i riktig retning for å gjøre de "rette" eller "fornuftige" valgene. I dagliglivet kan et hevet øyebryn fra en far være nok til at den litt impulsive sønnen "husker" å ta seg inn igjen. Tanken er at de fleste gjerne trenger hjelp til å handle optimalt i forskjellige situasjoner. Et "nudge" kan oversettes med et dytt, med også et (vennlig) knuff. Det kan også være synonymt med "prod", som er beslektet med det å spore (en hest). Tilhengere av Monty Python kjenner til "Nudge, nudge-sketsjen", der Eric Idles karakter gir en svært visuell demonstrasjon av hvordan han bruker blinking og knuff med albuen for å få motkarakteren til å tenke i hans retning.

Et "nudge" kan være hjelp og påminnelser for å unngå de største feilene. Dette kan dreie seg om små og store tiltak som gjør det lettere for den som skal ta valgene. Det betyr at den som vil påvirke andre ikke bare skal ta dem i hånden og lede dem til riktig sted. Man kan heller ikke ta valgene for den andre uten å presentere vedkommende for noen form for alternativer. På den andre siden bør man heller ikke tilby så mange valg at det blir umulig for den andre å få oversikt og å avgjøre selv hva som er riktig.

Thaler og Sunstein bruker begrepet "choice architect" og "choice architecture", eller fritt oversatt valghandlingsarkitekt og valghandlingsarkitektur, om personer eller institusjoner som lager en design for hvordan mennesker skal handle riktig. For å illustrere hva de mener, forteller de om lederen av en skolekantine som arrangerer matutvalget slik at elevene lettest

velger de sunne alternativene. Hun tar ikke vekk den usunne maten, men legger det opp slik at det blir naturlig å velge det som er best for eleven ernæringsmessig.

Forfatterne skiller dessuten mellom “econs” og “humans”. ”Econs” er en utledet av begrepet ”homo economicus” som i følge Thaler og Sunstein er oppfatningen om at alle vi mennesker ”thinks and chooses unfailingly well, and thus fits within the textbook picture of human beings offered by economists” (Thaler og Sunstein, 2008, s. 6). Med andre ord vil dette være de som kan handle rasjonelt og gjøre kloke valg i alle situasjoner. Dette er i følge forfatterne en konstruksjon. “Econs” er de personene som alltid har privatøkonomien på stell og som alltid gjør de rette valgene når det gjelder helse, ernæring, utdanning og i livet ellers. Det kan kanskje finnes slike personer, men hovedbudskapet er at ingen kan være “econs” på alle områder.

Det er derfor viktig for ledere å tenke på alle som “humans”, som framstår som mer kvasirasjonelle enn rasjonelle. Det vil si at man som regel trenger et “dytt” for å endre atferd eller foreta riktig valg. Hovedforskjellen mellom ”econs” og ”humans” er at ”econs” bare responderer på incentiver, det vil si at de handler etter det som gir økonomisk gevinst eller når de får en form for direkte belønning. ”Humans” responderer også på incentiver og incitament, men de vil dessuten i like stor grad bli påvirket av de riktige ”puffene”. Noe av det mest grunnleggende i valghandlingsarkitektur er å forvente at mange vil gjøre feil fordi det rett og slett er menneskelig å feile.

Et annet eksempel er hvordan man kan designe løsninger for å unngå at folk gjør feil. Ved å gå ut i fra at det er menneskelig å feile vil man utvikle produkter eller lage oppsett som gjør det blir vanskeligere å gjøre feil eller glemme å gjøre ting. Dette eksemplifiseres med hvordan bilprodusentene har designet bilen slik at det piper når du ikke har tatt på deg bilbeltet. Du kan velge å la være å ta på deg beltet, men lyden er så irriterende at de fleste vil handle ganske fort.

### **2.7.2 “Rational choice” og valghandlingsarkitektur**

Jeg vil presentere noen trekk som kan være kjennetegn for elever som har vært gjennom behandling. Jeg skal ikke forklare årsaken til hvorfor de ikke har utviklet de ferdighetene og evnene som skal til for å lykkes som, i andres og egne øyne, fullverdige aktører i samfunnet. Jeg vil bare peke på noen faktorer og sammenhenger som kan være med på å forsterke

læringshemmende egenskaper og uhensiktsmessige atferden som kan virke negativt inn på skolesituasjonen.

Thaler og Sunstein beskriver hvordan hjernen og måten vi tenker på er satt sammen av to systemer. Enkelt sagt kan man si at vi tenker på to forskjellige måter. Det ene systemet kaller de automatisk og intuitivt. Dette fungerer når vi gjør noe uten å tenke gjennom det først. Dette er det systemet vi bruker når vi har lært noe og kan utføre handlingen uten å måtte konsentrere oss, for eksempel det å sykle eller bruke et spesielt program på PCen.

Det andre systemet er det reflekterende og rasjonelle. Det er dette systemet vi bruker når vi skal gjøre noe vi ikke har gjort før, når vi skal lære noe nytt eller er på et nytt sted og skal orientere oss. Disse systemene fungerer parallelt, men noen ganger er det ene mer aktivt og overskygger det andre. Stort sett vil hjerneaktiviteten veksle mellom systemene kontinuerlig. Dette kan også sammenlignes med "hot" og "cool" system (Metcalf & Mischel, 1999).

Slik sett er vi satt sammen av en rasjonell "planlegger" (planner) og en noe mer automatisert "utøver" (doer). Noen ganger vil det oppstå en konflikt mellom disse systemene. Et eksempel på dette er når man setter klokka til å ringe klokka seks fordi det rasjonelle systemet sier oss at de er viktig å stå opp tidlig for å få mest mulig ut av dagen. Men klokka seks våkner ikke kroppen og hjernen. Det vil si man blir vekket av ringingen, men man er ikke våken nok til å unngå at den automatiserte utøveren overvinner den rasjonelle planleggeren og slår av klokken for å sove videre. Dersom man setter vekkerklokka fem meter fra senga, er det at den rasjonelle "planner" utmanøvrerer "the doer" som handler ut fra nuets umiddelbarhet. Når det er en motivasjonell konflikt mellom "the planner" og "the doer", illustrerer dette kjernen i hyperbolsk tidsdiskontering (Ainslie, 2001), dvs. at vi har tendens til å rangere to valgalternativer på to tidspunkter. Om kvelden foretrekker vi å stå opp tidlig, men om morgenen kan vi foretrekke å sove videre framfor å stå opp. Elstad (2012) viser til nevrobiologisk forskning som kan tolkes som en støtte til denne teorien om "multiple selves". Vi består av flere personligheter eller mer presist: personlighetstrekk (Ainslie, 2001). Vi kan være både en latsekk og en som vil gjøre det han kan for å oppnå best mulig resultater, spørsmålet er hvilken av disse "personlighetene" som er mest dominerende til enhver tid.

I følge Elster og Skog (1999) kan ikke ønsker, preferanser eller begjær rangeres som rasjonelle eller irrasjonelle. De viser til at akkurat som noen foretrekker vanilje framfor jordbær, vil noen foretrekke nåtiden framfor fremtiden. Å ruse seg eller gjøre det som i

øyeblikket er mest lystbetont, vil være rasjonelt for en person som ikke ser framover og som mener nåtiden er viktigst.

Litteraturen viser også til at det som vanligvis blir oppfattet som irrasjonelle valg og atferd kan være rasjonelt begrunnet hos den enkelte (Elster og Skog, 1999). Dette utleder de fra "rational choice"-teorien som i utgangspunktet er med på å forklare handlinger med det utgangspunkt at man handler ut i fra det man mener er best for en selv. Denne teorien forklares med forholdet mellom ønsker/begjær ("desires"), utførelse/handling ("action"), informasjon ("information") og oppfatninger eller tro ("beliefs"). Ut i fra deres modell er en handling rasjonell dersom denne avspeiler personens ønsker, sett i sammenheng med hvordan denne personen oppfatter forholdet mellom mål og middel. I tillegg må disse oppfatningene, eller tro på hva som bør gjøres, være det de kaller optimale i forhold til den informasjonen som er tilgjengelig. Til slutt må denne informasjonen være optimal sett i sammenheng med hvor mye tid og krefter personen vil bruke for å fatte en beslutning om hvordan han vil handle. Rasjonelle valg og handlinger avhenger altså av en persons evne og vilje til å bearbeide og innhente informasjon og handle.

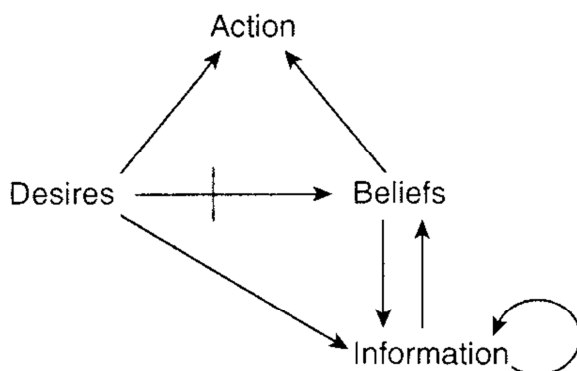


Figure 1.

Fra Elster og Skog (1999)

I sammenheng med dette er det interessant å se på hvordan mennesker utvikler seg mentalt.

Forskningen viser at hjernen er ferdig utviklet i 25-års alder (Giedd et al, 1999).

Frontallappene i hjernen styres og administreres med hensyn til planlegging, gjennomføring og kontroll av hvordan vi oppfører oss. (Metcalf & Mischel, 1999 ). Denne delen av hjernen utvikler seg aller senest. Man mener frontallappene er viktig for planlegging, beslutninger og impulsivitet. Derfor kan det være interessant å se på aldersaspektet her. Jeg spør meg: Spiller alder inn som en faktor for elevers selvkontroll og evne til å se framover? Dette utgjør et forskningsspørsmål i denne oppgaven.

### 2.7.3 Mestringstillit til egen evne til å legge og gjennomføre planer

I *Vanen, viljen og valget* forklarer Hallgeir Brumoen hvordan vanestyrte individer kan få hjelp til å endre vaner og livsførsel. Banduras “self-efficacy” er et hovedbegrep i denne boken. Brumoen oversetter begrepet med *mestringstillit* (Brumoen, 2007) istedenfor mestringsforventning. Han legger vekt på at self-efficacy ikke er det samme som self-esteem og at mestringstillit ikke er det samme som selvtillit. Selvtillit er altfor vidt og vagt som fagbegrep og er dessuten vanskelig å måle. Ifølge Brumoen henger mestringstillit sammen med endring. Man må ha tro på seg selv i å klare å gjennomføre de situasjonene som fremstår som vanskelige. Det kan være så enkelt som å si hei til sidemannen på toget. Dette handler om sammenligninger med seg selv. Mestringstillit er knyttet til situasjoner og øyeblikk. Det vil si at en person med mestringstillit har troen på å lykkes i de situasjonene vedkommende opplever som vanskelig.

Mestringstillit er en betegnelse på det som vokser eller endres, når man trener på endring (Brumoen, 2000). Det dreier seg altså om å øke tilliten til at man kan mestre problematiske situasjoner, som det å forbli rusfri og få et stabilt liv. Brumoen (ibid) mener at rusmisbruk er en vane og at vaner er svært vanskelig å endre. Denne oppfatningen støttes dessuten av Thompson (2013). Dette poengterer at eleven må ha forståelse og innsikt i hvordan automatikken i sin egen atferd virker og man må ha stor nok tillit til seg selv. Dette koster tid og krefter å bygge opp.

Her er det naturlig å bringe inn begrepet ”empowerment”, som innebærer at man i løpet av fem faser går fra å være underlagt kontrollen av en last, avhengighet eller vane til å være herre over situasjonen igjen (Walseth og Malterud, 2004). Prosessen innledes av en vekker. Dette kan være at alkoholikeren våkner på et ukjent sted uten vite hvor du er, hvordan du kom dit og hvorfor. Dette er en mobiliserende hendelse som gjør at personen innser at han/hun må endre livsstil. De neste fasene kan karakteriseres med usikkerhet, orientering og utprøving. Til slutt karakteriseres femte fase ved at man har kontroll.

Mestringsforventning eller mestringstillit er ifølge teorien viktig for at eleven skal lykkes. Det handler ikke om faktisk evne til å gjennomføre handlingen, men at utøveren har en forventning og også tillit til at han skal mestre situasjonen (Brumoen, 2007; Bandura, 1997). Thaler and Sunstein (2009) snakker om ”cold state” og ”hot state”. Dette samsvarer med Metcalfe & Mischels ”hot and cool systems” (1999). ”The cold state” er når situasjonen er fremme i tid. I denne tilstanden er det vanlig å være overbevist om at man vil klare å mestre

situasjonen eller oppgaven som nærmer seg. Dette kan være alt fra at man planlegger å stå opp tidlig, eller at man bare skal forsyne seg med én porsjon dessert til lunsjen på seminaret. Problemet er at når ”tampen brenner” har man ikke viljestyrke nok til å si nei eller gjøre det man hadde planlagt. Dette knytter Mischel til fenomenet manglende evne til å utsette behovstilfredsstillelse.

Bakgrunnen til elevene i den tilrettelagte skolen skulle tilsi at disse elevene vil ha mindre selvkontroll når det gjelder å regulere seg selv mot det som fortøner seg som ulystbetont. På den andre siden må man ta høyde for at nettopp disse elevene har vært gjennom behandling og kan ha lært seg å håndtere slike utfordringer.

## 2.7.4 Oppsummering

*Ut i fra det jeg har presentert i dette kapitlet, samt i de foregående, har jeg kommet fram til følgende hypotese:*

- **”Alder kan sammen med de personlige egenskapene innsatsvilje, utsettelsesatferd og selvkontroll predikere self-efficacy for planlegging og gjennomføring”**

## 2.8 Valghandlingsarkitektur og skolen

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for i hvilken grad valghandlingsarkitektur er aktuelt for skolen. Jeg vil også gå inn på begrepet ”libertarian paternalism”, som er viktig for helhetsforståelsen av teorien.

Overfører vi begrepet valghandlingsarkitektur til skolen, og i dette tilfellet spesielt til tilrettelagte skoler, blir hovedpoenget å organisere skolen slik at den gir elevene de riktige ”knuffene”, slik at de beveger seg i den riktige retningen. Dette innebærer en helhetlig tankegang der en må legge flere faktorer til grunn i designet. I faglitteraturen uttrykkes det slik:

*“A good rule of thumb is to assume that “everything matters. Even something as seemingly insignificant as the shape of a door handle.” (Thaler, 2010, s. 3)*

Elevgruppen er, som nevnt, unge voksne som har falt utenfor det man kan kalle standardløpet i skolen. De har ikke fullført videregående skole og noen har svært mangelfull grunnutdannelse fra barne- og ungdomsskolen. I mange tilfeller har de levd utenfor det



“normale” samfunnslivet. De har hatt behov for behandling og hjelp for å kunne fungere selvstendig og ta ansvar for seg selv og andre. Skolen blir en etappe på veien inn i et liv der de kan klare seg mest mulig på egen hånd. Men for å mestre disse etappene må de endre de vanene og livsmønstrene som har gjort at de har havnet på “sidelinjen”. De vil trenge et spesialdesignet løp som passer for dem.

Et annet hovedbegrep vi møter i forbindelse med “nudge”-tankegangen er “libertarian paternalism”, som direkte oversatt blir libertanistisk paternalisme. Dette kan framstå som et selvmotsigende begrep (Thaler og Sunstein 1983). Libertanisme har individuell valgfrihet som sitt store mål, mens paternalisme betyr formynderi. Forfatterens ide er at man kan eller bør bruke en form for styrt valgfrihet når man vil at mennesker skal gjøre noe spesielt, alt fra å velge riktig pensjonsplan til å spise sunn mat. De mener at det er lettere å få fram et ønsket handlingsmønster ved å la individet føle at det har et reelt valg. Dette er i tråd med annen motivasjonsteori som vektlegger selvbestemmelse som en viktig forutsetning for motivasjon (Deci og Ryan, 1985). Det paternalistiske elementet er at det er en autoritet eller ekspert på et område som kan geleide den som trenger det. Dette kan tilretteleggerne gjøre ved foreta valghandlingsarkitektur. Hensikten er å gjøre det naturlig for folk å ta det som i sammenhengen er et riktig valg. I skolesammenheng vil det dreie seg om lage et opplegg som ledelsen og læreren mener er best for elevene

”Defaults”, eller standardiserte oppsett, er også et viktig element i denne framstillingen. Forfatterne har et litt ambivalent for til dette, ettersom det på mange måter tar vekk valgfriheten. De anser det som fordelaktig dersom designeren ”tvinger” velgeren til å ta et påkrevd valg. Dette tilsier at skolen må gi eleven valg innenfor en ganske fast ramme.

## **2.8.1 Valghandlingsarkitektur - Tverretatlig samarbeid rundt elevene**

I dette kapittelet vil jeg presentere noen viktige aspekter ved samarbeidet rundt unge voksne som går på skole som et ledd i rehabiliteringen. Jeg vil først beskrive begrepet tverretatlig samarbeid. Deretter vil jeg gjøre rede for noen teorier som kan knyttes opp mot den institusjonelle samordningen.

Et av nøkkelbegrep i hele denne undersøkelsen er altså "tverretatlig samarbeid". Dette er et begrep som er utledet fra "tverrfaglig" samarbeid, som er godt kjent både i skolesammenheng og i samfunnet ellers. Det dreier seg om samarbeid på tvers av fagfelt. I skolesammenheng kan det være samarbeid mellom for eksempel norsk- og naturfaglærer. Det kan også være samarbeid mellom kontaktlærer, PPT og helsesøster. Her operer man fra forskjellige fagfelt, men de arbeider innenfor samme organisasjon eller etat. I denne oppgaven dreier det seg om samarbeid på tvers av etatene eller sektorene. Tverrfaglig, tverretatlig og tverrsektorielt samarbeid er begreper blir ofte brukt om hverandre (Glavin og Erdal, 2013).

Elevene med bakgrunn fra rus og psykiatri møter en rekke utøvere av forskjellige profesjoner i hverdagen. Alle disse utøverne har samme oppgave. De skal hjelpe den som trenger støtte i nå målene sine. Elevene må forholde seg til lærere, leger, psykologer, sosionomer, sykepleiere, miljøarbeidere, NAV-konsulenter, ruskonsulenter. I møtet med hver enkelt av disse utøverne må de innta forskjellige roller. De er skoleelever, NAV-klienter og pasienter i rus og psykiatri. Mange av dem har tilknytning til NA (Anonyme Narkomane). Her har de ofte en sponsor de må forholde seg til, i tillegg til at de kan være sponsor for andre. Dessuten har de sine roller i privatlivet, som foreldre, kjæreste, venn, sønn eller datter osv.

## **2.8.2 "Adding value to society"**

Hva skal til for at disse representantene fra forskjellige fagfelt skal virke "samhandlende" og gi et mest mulig enhetlig tilbud til klienten, pasienten eller eleven? Opplever eleven at de samarbeider om å skape et felles mål som er til det beste for eleven? Eller opplever eleven/klienten at de som skal hjelpe arbeider med hver sine mål og krav, slik at det ikke blir noen helhetlig plan å forholde seg til for eleven? Et kjennetegn på tverrfaglighet er at den enkeltes kompetanse nyttiggjøres til beste for helheten og på en integrert måte (Nilsen, 2011).

Ledere av de forskjellige offentlige organisasjonene på forskjellige nivåer sitter i utgangspunktet med samme kravene til seg. De skal i størst mulig grad gi en økt verdi inn i

samfunnet, eller "adding value to society". Rammeverket for denne teorien er "den strategiske triangelen" (M. H. Moore, 1995) Det første hjørnet er "verdistrategi": Hva er verdifullt for organisasjonen å gjøre i forhold til oppdraget? Det andre er "politisk styring" eller håndtering. Hva er de politiske forventningene til foretaket og hvordan kan ledelsen arbeide opp mot det politiske miljøet for å sikre ressursene? Det tredje hjørnet er den operasjonelle kapasiteten til foretaket. Her spør man etter hva som er gjennomførbart for organisasjonen man leder med de ressursene man har, og hva må utvikles for å få til en utvikling fremover mot "social value" (M.H. Moore, 1995). Disse tre spørsmålene kan brukes for å belyse verdien for den enkelte etat eller institusjons utnyttelse av det tverretatlige samarbeidet. En politisk forventning vil være at pasienten kommer ut i samfunnet som "samfunnsnyttig" borger. Behandleren gjør pasienten frisk, NAV greier å tilrettelegge et nyttig løp for klienten og skolen greier å uteksaminere eleven. Poenget her er at klienten, pasienten og eleven er en og samme person. Erfaringsdeling og samhandling mellom skole, NAV og behandler blir derfor en ressursbesparende strategi for alle partene. Spørsmålet blir om eleven/klienten/pasienten opplever den som nyttig. Opplever han/hun de forskjellige aktørene som like viktige for skolegangen sin, eller oppleves de som forskjellige enheter som nærmest fungerer motstridende? På den andre siden kan man spørre om han/hun må føle samarbeidet som nyttig.

### **2.8.3 "Prinsipal agent"-teori og relasjonell tillit**

Dersom eleven opplever at det ikke er noe samarbeid mellom behandler, NAV og skole, øker sjansen for manipulering fra elevens side. En del av livsmønsteret til elever i denne gruppen har vært preget av at løs kontroll rundt seg, slik at de har kunnet spille ut for eksempel foreldre mot skole. De har sagt til foreldrene at de har vært på skolen, og med liten kontakt mellom skole og hjem har det gått lang tid før fraværet ble tatt tak i. Dette mønstret er lett å ta med seg i behandlingssituasjonen også. Man bor på institusjon og sier at man er på skolen hver dag, og til skolen sier man at man er i behandling eller har avtale med NAV. Dersom det ikke er tilstrekkelig kontakt, vil eleven kunne fortsette slik lenge uten at det blir tatt tak i. Empowerment forutsetter at eleven ser egne behov og opplever det som nyttig at det er et samarbeid rundt ham (Brumoen, 2007).

Det er avgjørende at hjelp og støtte er samordnet og at partene sitter på felles informasjon som er viktig for at eleven eller klienten skal få den riktige hjelpen. Man møter eksempler på at

behandlere har kontaktet NAV for å innlede et samarbeid, for så oppdage at konsulenten på den kommunale sosialdelen og arbeidskonsulenten på den statlige delen, som etter NAV-reformen hadde kontor ved siden av hverandre, ikke visste at de hadde samme klient.

Det kan være flere årsaker til at de forskjellige aktørene ikke klarer å samarbeide optimalt rundt en elev eller klient. En innfallsvinkel er den som blir brukt i ”prinsipal-agent”- teorien. Dette er også en teori som i utgangspunktet blir brukt i økonomisk tenkning, men den blir også brukt for å belyse forholdet eller samhandlingen mellom to parter i en operasjon. Denne teorien kan være med på å beskrive dynamikken i en organisasjon, eller den kan være med på å forklare hvorfor ledelsens mål ikke nås.

Et av hovedelementene i teorien er at alle parter styres av egeninteresse, og dette vil for eksempel være med å påvirke hvilken avgjørelse som blir tatt overfor eleven. NAV, behandler og skole sitter med forskjellige budsjetter og i noen tilfeller kan NAV sette mål som er vanskelige for eleven å nå når det settes opp en aktivitetsplan for å få klienten hurtigst mulig ut i arbeidslivet. Her kan behandler og skole sitte med informasjon som tilsier at eleven trenger lengre tid. For mye press fra den ene parten eller aktøren kan føre til at tilbudet blir mangelfullt og lite koherent.

Hovedoppgaven for disse aktørene er å gi et helhetlig, koherent tilbud som gagnar den som trenger støtte. Aktørene må koordinere ansvarsoppgavene sine. Et vanlig problem er at det oppstår forsvarsmekanismer mot andre sektorer (Jacobsen,2004) . En årsak til dette er at det blir motsetninger mellom aktørenes kulturer, begreper og normer. Det blir derfor svært viktig at disse utøverne er i stand til å anerkjenne, bruke og trekke veksler på denne ulikheten på en slik måte at den helhetlige behandlingen blir best mulig for den hjelpetrengende. Det kan også mangle de riktige avklaringene av forventninger, slik at ansvar blir pulverisert eller at oppgaver gjøres dobbelt. For mye toppstyrt formalisering av samarbeid kan være med på å bidra til at aktørene opererer etter ulike «instrukser» og verktøy. Koordineringsarbeid er en krevende øvelse, men kanskje den viktigste forutsetningen er tillit mellom partene.

Uansett hvilken posisjon og formell rolle man har i skolen, er deltagerne eller aktører avhengig av andre for å nå målene sine eller komme styrket ut av egen *innsats* (Bryk and Schneider (2003). Derfor blir det først og fremst viktig å bygge opp tillit mellom aktørene. I denne sammenhengen blir det snakk om alle aktørene rundt eleven.

## 2.8.4 Oppsummering

En forutsetning for at det tverretatlige samarbeidet skal lykkes, er at partene har en helhetlig forståelse av eget ansvarsområde. Skal samarbeidet rundt eleven fungere som en dytt i riktig retning, må eleven oppleve det som positivt og ikke minst nyttig for ham/henne selv.

Spørsmålet er om dette kan ha positive sammenhenger med hvordan de gjøre det på skolen og hvordan det virker inn på deres selvstendighet. Jeg har valgt å bruke begrepet innsats som et mål på ansvarlighet. Det er selvsagt en forenkling å si at innsats er synonymt med ansvarlighet, men det å legge innsats i oppgaver som man må gjøre, betyr gjerne at man tar et ansvar også.

**Hypotese: ”Elevenes oppfatninger og opplevelse av samarbeid med NAV og behandler predikerer innsats i fag”**

## 2.9 valghandlingsarkitektur- Et eksempel på små og store ”nudge”

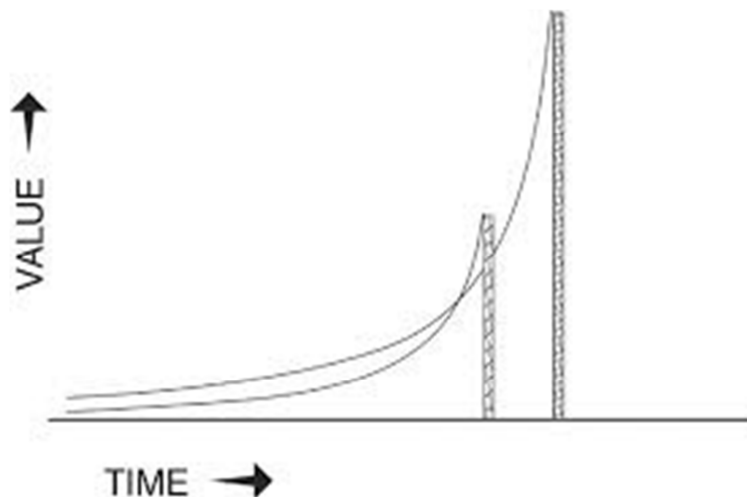
I dette kapitlet vil jeg presentere en faktor som kan tjene som eksempel på det å ”designer” skoleløpet for elevgruppen.

### 2.9.1 Pre-commitment

Diskontering betyr at i valget mellom en liten gevinst i dag og en større gevinst i fremtiden, velger veldig mange den gevinsten du kan få med det samme. Dette skjer til tross for at man ville få dobbelt så mye bare ved å vente én dag (Brumoen, 2007). Forskning viser at jo lengre fram i tid begge valgene ligger, desto større sjans er det for at man velger den største gevinsten. Sagt på en annen måte: i valget mellom hundre kroner i dag og to hundre i morgen ville mange velge det første alternativet. Dersom valget derimot var mellom hundre kroner om femti dager og to hundre om femtiten dager, ville de aller fleste velge det siste.

Elster (1999) bruker George Ainslie teori til å forklare hvordan rusmisbrukere tenker eller handler når de står overfor valget mellom på den ene siden den umiddelbare nytelsessituasjonen det å ruse seg er, og på den andre siden oppnå fordelene ved å la være å ruse seg. Hyperbolsk diskontering kan forklares ved at viktigheten av to valg endrer seg ettersom tiden går. Det valget som ligger nærmest i tid vil oppleves som mer attraktivt jo

nærmere det kommer, selv om det som kommer senere er ”større” eller verdimesig viktigere. Eleven kan på mandag tenke framover og mene at prøven på fredag er viktigere enn festen med kameratene torsdag og si til seg selv at han skal droppe festen, men jo nærmere torsdagen kommer, desto viktigere blir festen. På torsdagen overskygger festen prøven, og uten nok selvdisciplin eller hjelp til å la være, vil han gå på festen og dermed forringe prestasjonene dagen etter. Eleven kan, dersom han vet han sliter med å begrense rusinntaket, være veldig motivert for å gå på festen uten å ruse seg. I forkant er han også sikker på å klare begrense seg og kanskje til og med klare å si nei til rusmidler som blir tilbudt. Problemet er at når øyeblikket er der, virker verdien av rusopplevelsen større enn gevinsten ved å kunne gjennomføre en god prøve dagen etterpå. Denne situasjonen blir også beskrevet av Brumoen (2007). Når fristelsen blir for stor oppstår gjerne ”Jeg burde ikke, men ..”-situasjoner (Thompson, 2013) .



Figur 2. Illustrasjon av hyperbolsk diskontering (Ainslie, 2013).

I denne sammenhengen er det naturlig å trekke inn begrepet ”pre-commitment”, som beskriver tiltak personer setter opp for seg selv for å unngå at man gir etter i kritiske situasjoner (Elster og Skog 1999). Brumoen (2009), Elstad (2012C) og Thaler og Sunstein (2008) omtaler også dette begrepet ved å bruke eksemplet med Odyssevs og sirenene. Når Odyssevs befant seg i en såkalt ”kald” tilstand, var han i stand til å forutse at dersom han ikke forberedte seg på forhånd, ville han gi etter når situasjonen ble ”varm”. Da ville sirenesangen gjøre at han ville styre skipet på revene og alle ville gå til grunne. Derfor beordret han mannskapet til å binde ham til masten og tette deres egne ører. Elster og Skog (2009) viser til pasienter ved en avvenningsklinikk for kokain i Denver, Colorado, som skrev tilståelsesbrev

som et ledd i behandlingen. Disse brevene ble lagret på klinikken med ferdig frankert konvolutt og adressen til arbeidsgiver påført. Disse ville bli sendt så fort de avgav en positiv prøve slik at arbeidsgiver fikk vite om forholdet. Dette ble gjort for å gjøre valgene deres lettere i en ”fristelsessituasjon”. De visste at dersom de valgte å ruse seg ville konsekvensene bli store. På denne måten kan den som har et avhengighetsproblem legge et press på sin egen framtidige atferd.

Elstad (2012C) argumenterer for hvor viktig opptrening av viljen er for å øke evne selvregulering hos eleven. Han viser til hvordan skolen kan og bør legge opp forskjellige strategier mot viljestyrt læring. En av disse er ordninger som forplikter elevene og gir en form for ”pre-commitment” for å hjelpe dem i selvdisiplineringen.

## 2.9.2 Oppsummering

Ut i fra de foregående kapitlene har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

- **Elevens oppfatninger av skolens viktigste ”nudge”-faktorer predikerer mestringsstilling til egen evne til planlegging og gjennomføring.**

## 2.10 ”Choice-architecture” – ” Sosiale puff” - De viktige andre utenom behandlerapparatet.

Den siste delen av dette kapittelet vies til den typen ”nudge” som ifølge Thaler og Sunstein er den sterkeste, nemlig ”social nudges”. I følge forfatterne er det sosiale aspektet som har den sterkeste retningsstyringen. Mennesker har en tendens til å gjøre akkurat som alle andre.

Her kan man trekke en parallell til Damian Thompsons fremstillinger i *The Fix* (Thompson, 2013). Han bruker eksemplet med heroinavhengige soldater i Vietnam og frykten for at disse skulle ta med seg problemet hjem. Det viste seg at bare 12 % av de som hadde vært avhengige i Vietnam fortsatte rusbruken når de kom hjem. Thompson forklarer dette med blant annet to svært viktige faktorer: tilgjengelighet og sosial aksept. I Vietnam var heroin et sosialt akseptert, nærmest på lik linje med alkohol. I tillegg var tilgjengeligheten nærmest grenseløs. Når soldatene kom hjem kom tilbake til et samfunn der det var stikk motsatt, sluttet 88 % mer

eller mindre av seg selv. Dette er en indikasjon på at personer som har misbrukt narkotika kan ha en kapasitet til å stoppe misbruket. Denne kapasiteten vil styrkes dersom de sosiale faktorene kan trekke i en retning vekk fra misbruket.

Hvordan kan dette utnyttes i utformingen av skoletilbudet til elever er i rehabilitering? En faktor her er å skape kodebærere i skolemiljøet. Lærere og behandlere vil sannsynligvis alltid være viktige. De har sine oppgaver og roller for å skyve elevene i riktig retning. I tillegg til disse er den sosiale dimensjonen sannsynligvis like viktig. Tilhørighet er viktig for å skape motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Manglende tilhørighetsfølelse i skolen kan jo være en medvirkende årsak til at disse elevene falt ut før. I skoleteori er kodebærere oftest referert til i forbindelse med lærere og personalsammensetning (Helle, 2006), men jeg mener det kan være på sin plass å bruke kodebærere om elever, som kan fungere som ”nudge”-faktorer i læringsmiljøet.

Forskningen har vist at tillit kan være grunnleggende viktig dersom man skal skape skoler med godt læringsmiljø (Bryk og Schneider, 2002). I tillegg kan man anta at dersom elever føler ”affective commitment” (Meyer et al., 1993) for skolen sin, vil de også være positive bidragsyttere til læringsmiljøet på skolen. ”Affective commitment” er egentlig et begrep som er brukt i forhold til ansatte i en organisasjon, men med en stor andel voksne elever vil det være naturlig å anse dem som viktige aktører i utformingen og bevaringen av et tillitsfullt læringsmiljø.

Spørsmålet er på hvilken måte disse elevene forholder seg til medelever og andre sosialt viktige personer, som for eksempel venner og familie. For at personene rundt eleven skal utgjøre en ”nudgefaktor”, må man anta at disse må ha en form for viktighet for eleven.

Ettersom jeg ikke har noe utfyllende datagrunnlag, utleder jeg ikke noen hypotese her, men nøyer meg med følgende utforskende spørsmål:

- ***I hvor stor grad opplever elevene de uformelle faktorene medelever og familie/venner som viktige?***



## 2.11 Oppsummering

Jeg har forsøkt å knytte sammen teorier som er relevante for elevgruppen i undersøkelsen min. Denne elevgruppen har de samme målsettingene som ”vanlige” elever. Forskjellen er at de har falt ut av og blitt rehabilitert inn i skolesystemet igjen. Jeg har i dette hovedkapitlet forsøkt å gi et bilde av noen av særegenhetene ved elevgruppen. Jeg har gitt en presentasjon av faktorer som kan være viktige for denne gruppen og har utledet følgende hypoteser:

- ”Egenskaper for selvregulert læring predikerer mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring”
- ”Egenskaper for selvregulert læring predikerer innsats”
- Elevers oppfatninger av skolens viktigste ”nudge”-faktorer predikerer mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring.
- Elevenes oppfatninger og opplevelse av samarbeid med NAV og behandler predikerer innsats i fag.
- Alder kan sammen med de personlige egenskapene innsatsvilje, utsettelsesatferd og selvkontroll predikere mestringsforventning til egen evne planlegging og gjennomføring

Ekstra utforskende spørsmål:

- I hvor stor grad opplever elevene de uformelle faktorene medelever og familie/venner som viktige?

Disse vil bli belyst i neste hoveddel.

# 3 Metode

## 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gi en kort redegjørelse for metode og design i undersøkelsen. Jeg vil peke på noen ulemper og fordeler ved anvendelse av spørreskjemaer. Jeg vil videre gjøre rede for utvalget, datainnsamlingen, målingen og dataanalysen. Til slutt vil jeg komme med noen betraktninger angående etiske vurderinger rundt denne undersøkelsen.

## 3.1 Valg av design

Når jeg skulle velge design for metode, stod det mellom en kvalitativ og kvantitativ metode. Det kunne vært aktuelt å velge en kvalitativ metode der jeg intervjuet et mindre utvalg av elever, særlig når utgangspunktet skulle være å finne ut noe om elevenes opplevelse av samarbeidet. Problemet her er at elevgruppen er så sammensatt at det ville være vanskelig å finne elever som var representative for alle. Som jeg skrev i presentasjonen av skolen, er elevene svært forskjellige både i alder og behandlingsbakgrunn. Målsettingen for skolegang varierer veldig mye, og det svært forskjellig hvor langt de har kommet i rehabiliteringen. På grunn av dette valgte jeg å bruke en kvantitativ, hypotetisk deduktiv tilnærming. For å kunne finne mest mulig informasjon til å kunne drøfte problemstillingene valgte jeg en tidspunktstverrsnittsstudie og spørreskjema eller survey (Ringdal, 2007).

En svakhet ved spørreskjema er at den er improvisasjonsfattig, ettersom det er vanskelig for forsker/utspørter å følge opp interessante momenter som kan oppstå underveis i prosessen (Ringdal, 2007). Jeg har prøvd ”å veie” opp for dette med å gi elevene mulighet til å komme med noen avsluttende kommentarer.

For å vurdere validiteten bruker jeg Cook og Campbells validitetssystem. Det systemet er utarbeidet til bruk ved eksperimentell eller kausal forskning, men den kan også brukes for å diskutere alle typer kvantitativ forskning (Lund, 2002). Systemet blir beskrevet med fire validitetsbegreper: begrepsvaliditet, ytre validitet, indre validitet og statistisk konklusjonsvaliditet.

Indre validitet er et mål på om det er en årsakssammenheng mellom faktorer i undersøkelsen. Fører A til B, eller er det en kausal sammenheng eller forbindelse mellom variabel A og

variabel B? Indre validitet er stort sett bare hensiktsmessig i eksperimentelle design. Denne undersøkelsen er en tverrsnittstudie uten noen før- og etter-målinger, og derfor er denne størrelsen ikke aktuell å bruke. Begrepsvaliditet innebærer at spørsmålene faktisk måler det begrepet det er meningen å måle.

Reliabilitet beskriver påliteligheten i undersøkelsen. Reliabilitet dreier seg om den indre konsistensen i indikatoren som blir brukt. Dette blir gjerne målt med Cronbachs Alfa der verdien er mellom 0 og 1. Den må helst være over 0,70 for å være tilfredsstillende reliabel. (Ringdal, 2007). God reliabilitet betyr at datagrunnlaget i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2011). For å måle innholdsvaliditet må man se på om forskjellige indikatorer dekker de forskjellige siden av et begrep. Her må man ta høyde for at et teoretisk begrep, som for eksempel mestringsforventning kan ha flere aspekter. Jeg vil komme nærmere inn på begrepsvaliditeten i kapittelet om dataanalyse.

Ytre validitet dreier seg om hvorvidt funnene og tallene er overførbare til resten av populasjonen. Kan man trekke slutninger som gjelder andre enn de som deltar i undersøkelsen? Jeg vil kommentere dette nærmere i beskrivelsen av utvalget i kapittel 3.4.

## **3.2 Datainnsamling**

Datainnsamlingen foregikk med en papirbasert standardisert spørreundersøkelse. Hensikten og formålet med standardiserte spørreundersøkelser er ifølge Ringdal (2007) å unngå tilfeldige målefeil og innhente pålitelige data ved at alle som svarer blir stilt de samme spørsmålene.

Undersøkelsen fungerte som en erstatning for den ordinære elevundersøkelsen dette året. Elevundersøkelsen har normalt vært obligatorisk på våren og frivillig fra skolens side om høsten. Etter en bestemmelse i Utdanningsdirektoratet blir det omvendt fra 2013. Dette gav meg anledning til å gjennomføre en tilpasset undersøkelse som kunne måle noen variabler som er spesielle for skolen vår. Etersom jeg undersøker forhold ved egen skole, var det unødvendig å innhente godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Elevene ble informert muntlig om bakgrunnen for og hensikten med undersøkelsen. Dette gjaldt både de elevene som allerede var elever og de nye søkerne.

Spørreskjemaet ble prøvd ut på to elever og to lærere for å avdekke spørsmål som kunne gi grunnlag for misforståelser. Selve innsamlingen av data fra elever som fulgte undervisning ved skolen foregikk fra 20. april til 20. mai 2013. Elevgruppen preges av et relativt ustabilt oppmøte og det ble slik at de første tretti informantene besvarte undersøkelsen i mindre grupper i løpet av den første uken, mens de siste femten besvarte den enkeltvis. Mange av disse svarte i forbindelse med en kontaktlærersamtale. Dette kan betegnes som en svakhet da rammebetingelsene var litt forskjellig for noen av elevene. Felles for alle var at det var satt av skoletimer til å besvare undersøkelsen, slik at de ikke skulle føle noe tidspress.

Alle nye søkere blir kalt inn til en informasjons- og kartleggingssamtale, og det var i forbindelse med den de fylte ut skjemaet. Disse samtalene blir vanligvis fordelt på rektor og to andre i inntaksteamet. I denne perioden valgte jeg å foreta alle kartleggingssamtalene selv. I denne samtalen blir det kartlagt hvilke fagbehov eleven har. I tillegg er den også ment for få på plass all viktig kontaktinformasjon til behandler og NAV, samt informere om skolen og hva det vil si å gå på denne skolen. Samtalen har mye preg av å være et intervju, og dette kan være en svakhet i forbindelse med innhenting av data. Selv om elevene fikk informasjon om hensikten med undersøkelsen, ble garantert anonymitet og dessuten ble forsikret om at svarene ikke hadde innflytelse på tildeling av plass, kan det være at noen informanter svarte for å gi et mest mulig positivt inntrykk. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av resultatene.

Jeg valgte å være tilstede når elevene svarte på undersøkelsen, men på behørig avstand, slik at de ikke skulle føle at jeg kikket dem i kortene. Hovedgrunnen til at jeg gjorde dette var for å kategorisere elevene ut i fra hvilken bakgrunn de hadde. Dette vil jeg utdype i kapittel 3.5, Målinger og spørreskjema. Jeg tok imot hvert enkelt spørreskjema personlig og kategoriserte dem etter behandlerbakgrunn.

### **3.3 Utvalg**

Populasjonen i undersøkelsen er elever som var tilknyttet Kirkeveien videregående skole skoleåret 2012/13. Utvalget var 78 elever. 44 av de som svarte var etablerte elever som fulgte undervisning ved skolen dette skoleåret. Med unntak av to elever gjennomførte alle 44 minst én eksamen. Elevene har ikke vanlig elevstatus, men går opp som privatister i fagene. 34 av de som svarte var nye søkere til skoleplass for skoleåret 2013/14.

Ettersom skolens erfaringer fra de nasjonale elevundersøkelsene tilsa at det kunne bli vanskelig å få inn et tilstrekkelig antall svar, var det nødvendig å utvide utvalget. For å få et større utvalg valgte jeg å innlemme nye søkere i undersøkelsen. Dette var nye søkere for høsten 2013, og de fleste av dem hadde lite kjennskap til selve skolen.

Med tanke på at elevgruppen ved skolen er svært sammensatt bakgrunnsmessig, vil det være vanskelig å definere en større populasjon å knytte dem til. I tillegg er skolen så spesiell at den vanskelig kan sammenlignes med andre skoler. Det finnes to andre skoler i kategorien spesialskoler på videregående nivå i Oslo. Selv om elevgruppene ved disse har mange fellestrekk med elevene i undersøkelsen, er det også så mange forskjeller at det vil være tendensiøst å si at resultatene kunne overføres til de to andre skolene. Derfor vil det være vanskelig å diskutere i hvilken grad undersøkelsen har ytre validitet.

Jeg kunne valgt å inkludere elevgrupper fra andre videregående skoler i Norge som har noenlunde samme elevgruppe som Kirkeveien videregående skole. I midlertidig er disse lokalisert andre steder i Norge, og det var praktisk sett for krevende for meg å øke utvalgsstørrelsen.

Dessverre fikk ikke 8 av de 10 elevene som IKKE gjennomførte eksamener våren 2013 svart. Disse kunne kanskje tilført undersøkelsen en dimensjon til datasettet. ”Stemmen” til de som ikke hadde falt hadde klart å nå målene sine om eksamen dette skoleåret, falt bort. Dette kan være en svekkelse av den ytre validiteten dersom populasjonen er alle elevene ved skolen. På den andre siden utgjorde de elevene et utvalg av elever som var i ferd med å lykkes i større eller mindre grad. Man må kunne anta at disse kunne ha påvirket resultatene, ettersom disse utgjorde en gruppe som ikke hadde klart å nå målene sine i det hele tatt.

## **3.4 Målinger og spørreskjema**

### **3.4.1 Bakgrunnsspørsmål**

Spørreskjemaet ble utformet med tanke på å få et oversiktlig bilde av elevenes opplevelse av skole. Etablerte elever fikk et spørreskjema med til sammen 128 spørsmål i tillegg til spørsmål om bakgrunn.

Bakgrunnsspørsmålene handlet om kjønn, alder og om de har vært elever ved skolen tidligere. De fikk også spørsmål om når de planla å bli ferdige ved skolen. Som sagt tidligere, brukte jeg innsamlingssituasjonen til å kategorisere elevene. Jeg hadde opprinnelig tenkt å gi eleven bakgrunnsspørsmål som kunne si noe om hva salgs behandlingsbakgrunn de hadde. Etter å ha konferert med veileder og andre fagfolk, fant jeg det vanskelig både etisk og praktisk. Etisk fordi det kunne føles for utleverende for elevene. Samtidig var det praktisk vanskelig å finne et eller to spørsmål som gav nok informasjon. Jeg fant at de spørsmålene i selve undersøkelsen som gikk på oppfatningene av urinprøvene, ville gi tilstrekkelig informasjon. I tillegg kategoriserte jeg elevene selv når de leverte inn spørreskjemaet. Ettersom jeg kjenner historien og anamnesene til hver enkelt elev, kunne jeg krysse av hvorvidt de hadde en historikk der rus har vært et alvorlig problem.

Innledningsvis fikk alle elevene fire spørsmål som skulle uttrykke noe om fremtidsplanene deres. Med disse ville jeg undersøke hva som var viktig for dem de neste to årene. Var det viktigst å oppnå studiekompetanse, eller var det viktigst å få en ny retning på livet?

Q1	Det er viktig for meg at jeg i løpet av de neste to årene har oppnådd studiekompetanse og begynt på høyskole (har bestemt meg for retning/studium).
Q2	Det er mest viktig for meg at jeg i løpet av de neste to årene har oppnådd studiekompetanse og tar det videre derfra
Q3	Det er mest viktig for meg at jeg i løpet av de neste to årene er i gang med arbeidspraksis eller opplæring i et yrkesfag
Q4	Det er mest viktig for meg at jeg i løpet av de neste to årene har fått en strukturert hverdag ("få orden på livet") og kanskje etter hvert finne ut hva jeg vil bli.

Dette var ment som variabler som skulle måle tro og ønsker for framtiden. Jeg forsøkte å se om de kunne brukes som en sumvariabel, men som det kommer fram i kapitlet dataanalyse og fremgangsmåte, den kom ut med altfor lav Cronbachs alfa til å kunne brukes til noe annet en enkeltvariabel. De fungerer egentlig best som enkeltvariabler som tenderer til å være bakgrunnsvariabler som beskriver hvor de vil være om to år.

### 3.4.2 Variabler og items

De nye søkerne kunne ikke uttale seg om opplevelse av denne skolen, så de fikk en avkortet utgave av det originale spørreskjemaet der følgende hovedkategorier var med:

- Planer neste to år
- Egen opplevelse av skole og skolearbeid – kartlegging av egenskaper og atferd

- Oppfatning av hvor viktige forskjellige aktører er for at de skulle kunne gjennomføre planene sine
- Opplevd støtte og NAV og behandler og oppfatning av samarbeidet
- Egen opplevelse av mestring av planlegging og gjennomføring - generelt
- Oppfatning av urinprøver

Jeg vil først gjøre rede for de spørsmålene som ble stilt til begge elevgruppene. I slutten av dette kapitlet kommer jeg dessuten til å gå inn på et utvalg av spørsmålene og variablene som ble stilt gruppen av innskrevne elever. Dette vil være spørsmål og variabler som kan være med på å belyse noen av problemstillingene og hypotesene utledet i teoridelen.

Til sammen utgjorde skjemaet 68 enkeltspørsmål. De fleste spørsmålene/utsagnene ble målt på en skala fra (1-5) med fem mulige svaralternativer: helt uenig (1), uenig (2), verken eller (3), enig (4) og helt enig (5). Skalaene er derfor på ordinalnivå. Noen spørsmål var rene bakgrunnsspørsmål med de tre svaralternativene ”ja”, ”nei” og ”vet ikke”. Det gjaldt for eksempel spørsmål om de mottok støtte fra NAV.

Spørsmålene var satt sammen av variabler fra spørreskjema brukt tidligere og egne utformede spørsmål som var tilpasset konteksten og problemstillingene for denne undersøkelsen. Spørsmålene som ble brukt for å måle egenskaper og atferd som kan være viktige for å lykkes med skolearbeid generelt, var utformet fra undersøkelser Per Garmannslund hadde brukt i sine undersøkelser om prokrastinering blant elever i videregående skole (Garmannslund, 2012).

### **3.4.3 Måling av ”generelle egenskaper”**

De ”generelle” egenskapene eller atferden ble målt med forskjellige utsagn der elevene ble bedt om å ta stilling til spørsmålene/utsagnene ved å besvare ett av fem mulige svaralternativer: ”helt uenig”, ”uenig”, ”verken eller”, ”enig” og ”helt enig”. Med andre ord ble spørsmålene målt på ordinalnivå

Variablene ble målt med to eller flere spørsmål. Variablene jeg ville måle var:

(sum-)variabel	Sp nr	Item	*Cronbachs alfa
Utsettelsesatferd - generell	Q5	Jeg pleier som oftest å fullføre oppgaver i god tid før tidsfrister..	0,89
	Q6	Selv om jeg har bestemt meg for gjøre en innsats, utsetter jeg ofte arbeidet.	
	Q7	Selv om jeg setter av tid for å gjøre skolearbeid, får jeg det likevel ikke gjort.	
	Q8	Jeg har en tendens til å vente med å igangsette skolearbeid som jeg vet jeg må gjøre.	
	Q9	Jeg pleier ofte å utsette det jeg skal gjøre til siste minutt.	
	Q10	Jeg gjør ofte oppgaver jeg egentlig skulle ha gjort for lengst	
Målsetting	Q11	Jeg setter meg mål i de ulike fagene.	
	Q12	Jeg har ikke satt meg mål for skolearbeidet og skolefagene.	
Planlegging fag	Q13	Jeg bestemmer meg på forhånd for hvor mye innsats jeg skal legge i arbeidsoppgaver	
	Q14	Jeg bestemmer på forhånd hvor mye tid jeg skal bruke på en arbeidsoppgave	
Motivasjon	Q15	Jeg liker å gjøre skolearbeid.	0,77
	Q16	Jeg liker å arbeide med skolefagene.	
Innsats	Q17	Jeg gjør alltid så godt jeg kan når jeg gjør skolearbeid.	0,82
	Q18	Jeg slurver mye med skolearbeidet.	
	Q19	Når jeg gjør skolearbeid, gjør jeg alltid mitt beste.	
Utsettelsesatferd – aktiv (tidspress)	Q20	Jeg liker ikke å arbeide når det er strenge tidsfrister.	0,72
	Q21	Jeg blir opprørt og motvillig når jeg må arbeide under tvang og press	
	Q23	Jeg blir frustrert når jeg må skynde meg for å rekke tidsfrister	
mestringsforventning skolearbeid	Q24	Jeg lærer lett på skolen.	
	Q25	Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg.	
	Q26	Jeg lærer lett i alle fag.	
	Q27	Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet.	

Jeg vil redegjøre for reliabiliteten og Cronbachs alfa i disse variablene i kapitlet om dataanalyse. For å gi en mulig oversiktlig fremstilling av variablene velger jeg sette inn verdien Cronbachs alfa i oppsettet i dette kapitlet. Ettersom dette var spørsmål fra spørreskjema som var brukt før, vil dette sannsynligvis styrke reliabiliteten og begrepsvaliditeten. Problemet for de “nye” elevene var at mange av dem ikke hadde gått på skole på en del år og kanskje ikke husket sitt eget forhold til skolearbeid. Her kan det vises til at tidsspennet i spørsmålene kan veies opp med hvor viktig det er for den som blir spurt



(Ringdal, 2007). Skjemaet ble utfylt etter en kartleggingsamtale om skolegangen, og de fikk dermed noe tid til å tenke over sitt eget forhold til skolearbeid.

### 3.4.4 "Nudge"-faktorer: Aktørers rolle og betydning

For å danne et bilde av den koherente strukturen i valghandlingsarkitektur der forskjellige aktører er med på å skyve i riktig retning, var det hensiktsmessig å dele inn disse i fem kategorier. De tre første er de formelle aktørene eller faktorene: Skolen og lærerne, behandler og NAV. De to siste er uformelle aktører i form av medelever og nettverk utenom skolen.

Elevene fikk spørsmål om hvor viktige de mente disse faktorene var for at de skulle lykkes med planene sine de neste to årene. Dette skulle de gi uttrykk for på en skala fra en til fem.

	Q103	Hvor viktige mener du lærene er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene?	
	Q104	Hvor viktige mener du behandler/institusjon er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene?	
	Q105	Hvor viktige mener du NAV er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene?	
	Q106	Hvor viktige mener du medelever er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene?	
	Q107	Hvor viktige mener du familie/venner er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene?	

I tillegg hadde skjemaet også et utsagn som gikk på hvor viktig skolen var for dem.

	Q84	Skole og utdanning er veldig viktig for meg.	
--	-----	--	--

Videre ble det utformet spørsmål som kunne måle elevens opplevelse av NAV og behandler, samt skolens samarbeid med disse. Dette utgjorde en stor del av spørsmålene. Meningen var å kartlegge deres opplevelse av støtte, forventninger og trykk fra de forskjellige faktorene.

Som sagt tidligere kunne ikke de nye søkerne uttale seg om hvordan de opplevde lærene, medelevene og familie/venner i forhold til skolegangen ved denne skolen. Derfor var det vanskelig å bruke så mange items som dreide seg om disse i det skjemaet som berørte hele utvalget.

Her kan det også diskuteres om det var for tidlig i løpet for de nye elevene å kunne uttale seg om samarbeid, men her kan det pekes på at det fra skolens side legges vekt på at innsøkningsprosessen skal være preget av et samarbeid med spesielt behandler.

Jeg forsøkte å utforme spørsmål/påstander som kunne måle forskjellige aspekter ved disse faktorene. Som jeg beskrev i kapittel 2, blir det viktig at forholdet til de forskjellige institusjonene må oppleves som positivt for at det skal fungere som en positiv “nudge”-faktor. Det viktigste var å få fram elevenes opplevelse av samarbeidet mellom dem, men også hvordan de opplevde hver enkelt faktor.

Ved utformingen av spørsmål som skulle beskrive elevenes opplevelse og syn på det mer spesifikke rundt denne skolen, hadde jeg ikke noe ferdig instrument å bruke. Målet var å finne spørsmål som kunne måle elevenes opplevelse, holdninger og oppfatninger av tilbudet ved skolen. I kapitlene om valgbehandlingsarkitektur forsøker jeg å operasjonalisere begreper som kan brukes for å måle ”nudge”-opplevelsene til elevene. Faktorene jeg fant fram til, var skolen med lærerne, behandler, NAV, medelever og nettverk utenom skolen, det vil si familie og venner. De to siste faktorene vil jeg komme tilbake litt senere. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for items som dreier seg om behandler og NAV.

Opplevelse og Positivitet til samarbeid	Q82	Jeg opplever at skolen samarbeider med behandlerkontakt.	0,69
	Q90	Det at skolen har kontakt med behandler gjør det lettere for meg å gjennomføre målsettingene mine for skolen	
	Q101	Jeg opplever at det er et samarbeid mellom skolen og NAV om skolegangen min.	
	Q102	Jeg opplever det som nyttig at skolen og NAV samarbeider.	

Det var nødvendig å legge inn bakgrunnsspørsmål angående NAV. Selv om ”normalen” er at de fleste elevene er under ordningen med arbeidsavklaringspenger (AAP), er det alltid noen som underlagt en annen økonomisk støtteordning.. Dette var viktig å avklare, ettersom AAP er en ordning som innebærer en aktivitetsplan med mål for den enkelte klient.

	Q91	Mottar du arbeidsavklaringspenger?	
	Q92	Har du fått godkjent denne skolen som en del av behandlingsopplegget ditt?	

Utsagnene skulle si noe om forholdet behandler og NAV. Det var interessant å se på stabiliteten i samarbeidet med NAV. Hadde eleven skiftet NAV tilhørighet ofte? Hvor godt

samarbeidet de med NAV? Hvor mye press og støtte opplevde de fra NAV? Hvordan så de på samarbeidet mellom skole og NAV?

Forhold til NAV	Q93	Jeg har et godt forhold til NAV generelt	0,83
	Q94	Jeg samarbeider godt med nåværende saksbehandler i NAV	
	Q97	NAV legger til rette for at jeg skal oppnå målene mine for skolegang	
	Q99	Jeg føler at jeg blir hørt av NAV når vi utarbeider planer framover.	
	Q95	Jeg har ofte skiftet saksbehandler på NAV	
	Q96	Jeg har skiftet NAV kontor flere ganger	
	Q98	NAV legger et press på meg for at jeg skal gjennomføre skolegangen	
	Q100	Jeg opplever at NAV setter mål for meg som er vanskelige å nå.	

Spørsmålene som beskrev forholdet til behandler gikk mye på hvor mye skolegangen ble tematisert i samtalen og i hvilken grad elevene møtte forventninger og støtte fra behandler.

Samtale om skole med behandler	Q85	Jeg snakker med behandler om hvordan det går på skolen.	0,86
	Q86	Jeg snakker med behandler om hvordan jeg skal lykkes med å gjennomføre skolen.	
	Q87	Jeg snakker lite om skolen med behandler.	
Forventninger fra behandler	Q88	Behandler er tydelig på hva som forventes av meg for å gjennomføre skolen	0,78
	Q89	Behandler gir meg mye råd, støtte og hjelp slik at jeg skal gjennomføre skole.	

### 3.4.5 Egenkontroll og mestringsforventning - planlegging og gjennomføring

Jeg ville også finne ut hvordan eleven vurderte selv opp i mot aspekter av egenkontroll. Her tok jeg utgangspunkt i mestringsforventning og tiltro til egne evner til planlegging og gjennomføring. Jeg laget åtte items som skulle belyse noen sider av dette. Det var viktig å belyse elementer som kunne avspeile manglende evne til utsatt behovstilfredsstillelse og ”hyperbolsk diskontering”

To items gikk på selvkontroll, mens fem skulle måle elevenes egen vurdering av evne til å planlegge og å gjennomføre. Det ble brukt samme fem-delte skalaen som ellers i undersøkelsen. Meningen var å måle hvor sikre de var på at de klarte å planlegge og å

gjennomføre, både for kortsiktige og langsiktige mål. Instrumentet her ble utviklet etter modell av Bandura (Skaalvik og Skaalvik, 2010). Utsagnene i denne delen av skjemaet var:

Selvkontroll	Q67	Jeg klarer å bruke teknikker for å unngå å bli distraheret.	0,66
	Q68	Selv om jeg lyst til å gjøre noe annet klarer jeg å fullføre det jeg driver med.	
	Q112	Jeg er sikker på at jeg kan prioritere det jeg føler jeg bør gjøre framfor det jeg har lyst til	0,89
mestringsforventning (SE) planlegging og gjennomføring	Q113	Jeg er sikker på at jeg klarer å vurdere konsekvensene av valgene mine	
	Q114	Jeg er sikker på at jeg klarer å planlegge langsiktig	
	Q115	Jeg er sikker på at jeg klarer å planlegge dagene mine	
	Q116	Jeg er sikker på at jeg klarer å gjennomføre det jeg har planlagt	
	Q117	Jeg er sikker på at jeg klarer å gjennomføre det jeg legger av langsiktige planer	

### 3.4.6 "Nudge"-faktor – "Pre-commitment"

Problemstillingene dreide seg også om "pre-commitments" og hvordan elevene forholdt seg til spesiell design ved skoleopplegget, som kunne fungere som kraftigere "nudge". Her var det naturlig å spørre om urinprøveordningen ved skolen. Elevenes oppfatning ble målt med tre items:

	Q77	Jeg er fornøyd med at denne skolen tar urinprøver.	
	Q78	Ordningen med urinprøver gjør skolen tryggere.	
	Q79	Ordningen med urinprøver gjør det lettere for meg å holde meg rusfri.	

Item Q79 er det eneste som indikerer rusmisbruk. Opprinnelig var det meningen bare å måle disse på de elevene som var kategorisert i gruppen med rusbakgrunn, men som vi skal se i resultatene, ble naturlig å bruke hele utvalget. Item Q79 kan kanskje måle om de opplevde ordningen positivt for seg selv. De Q77 og Q78 sier mer om hvordan de opplevde ordningen generelt. Ved utformingen av nettopp disse spørsmålene var det viktig å ta høyde for at de kunne være ømfintlige for noen, og de kunne også slå forskjellig ut for de som følte de måtte vise godvilje for å komme inn på skolen. Derfor fulgte jeg rådene til Ringdal (2007) og lot de mest generelle og kanskje ufarlige påstandene komme først.

### 3.4.7 "Nudge-faktor"- Det sosiale aspektet

Det var få av variablene i det avkortede spørreskjemaet som berørte de sosiale faktorene. Det ble bare Q106 og Q107

	Q106	Hvor viktige mener du medelever er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene	
	Q107	Hvor viktige mener du familie/venner er for at du skal lykkes med å nå målene du har satt deg for skole og utdanning for de neste to årene	

Jeg har valgt å fokusere kun på disse to spørsmålene videre i oppgaven. Disse spørsmålene gir en indikasjon på hvor viktige elevene mener de uformelle faktorene er. Jeg har valgt å konsentrere meg om tall som berører hele gruppen.

### 3.4.8 Dataanalyse og fremgangsmåte

For å gjennomføre analysene ble SPSS 20 (Statistics Package for Social Sciences) benyttet.

Etter at resultatene fra undersøkelsen ble kodet og lagt inn i et excel-ark og deretter importert i SPSS, ble det foretatt en enkel analyse av missingverdier. Tre enheter ble slettet på grunn av for mange missingverdier. Disse hadde minst 10 missingverdier og med så mange ville det vanskeliggjøre dataanalyse. Deretter ble alle missingverdier erstattet med SMEAN. Det vil si at der det ikke var besvart, ble gjennomsnittsverdien for enkeltvariabelen satt inn. Jeg er fullt ut klar over at dette influerer målt varians og at det "forstyrrer" sannhetsgehalten. På den andre side vil dette også bidra til at analysen kan la seg gjennomføre. Her må to "onder" avveies. Den ideelle løsningen finnes ikke.

For å unngå at negativt ladete spørsmål nullet ut positive ladete spørsmål, ble førstnevnte enkeltvariabler invertert (Christophersen, 2012). Et eksempel på dette er spørsmålsparet som måler innsats:

- a. Når jeg gjør skolearbeid, gjør jeg alltid mitt beste.
- b. Jeg slurver mye med skolearbeidet.

Spørsmål b er negativt ladet og derfor måtte verdiene rekodes i SPSS, slik at man får sikret reliabiliteten. I en faktoranalyse vil man komme ut med en lav Cronbachs alfa, derfor må verdiene snus, slik at variansen ikke blir forstyrret.

Det ble gjennomført enkle faktoranalyser og reliabilitetstest for å finne items som kunne beskrive samme begrep/variabel. De innledende spørsmålene som dreide seg om holdninger og egenskaper knyttet til skolearbeid generelt, var utprøvd i undersøkelser tidligere.

### **3.4.9 Ethiske vurderinger**

Gjennom hele prosessen har det vært avgjørende å ta hensyn til elevenes integritet og spesielt sikre deres anonymitet. I innledningen beskriver jeg hvor mye skolen gjør for å anonymisere elevene. Skolen skal være en reell ny start. Elevene kan ikke velge sin egen fortid, men de kan velge hvor mye andre skal få vite om hva de har gjort før. Med dette som ramme var det naturlig å lage et spørreskjema som ikke gravde for mye i deres fortid, men som kunne gi dem anledning til å rapportere hvor de stod nå og hvordan de tenkte framover.

Ettersom elevene er anonyme i utgangspunktet, vil det være nærmest umulig å spore hvem som har svart. I tillegg er det bare jeg som rektor som har oversikt over hvem som har deltatt i undersøkelsen. Elevene ble informert muntlig om at dette var en del av min masteroppgave og at den vil være offentlig for så vidt på linje med elevundersøkelsene de deltok i ellers. Jeg har vurdert å legge min oppgave på klausul, men jeg ser dette som lite hensiktsmessig, da materialet er såpass anonymisert som det er. Jeg mener at det forskningsetiske er godt ivaretatt i dette prosjektet, fordi ingen enkeltelever lar seg identifisere.

# 4 Resultater

## 4.1 Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen. I 4.2 vil jeg presentere faktoranalysene av hovedbegrepene som er undersøkt. Deretter vil jeg gå inn på regresjonsanalysene av de hypotesene jeg utledet i foregående kapittel. Før dette vil jeg vise hvordan elevene vurderte viktigheten av de fem faktorene: lærere, behandlere, NAV, medelever og venner/familie utenfor skolen.

Tabell 1 Elevenes vurdering av faktorens viktighet for å nå målene sine – Prosentandel av hver svarkategori

		1	2	3	4	5	Gjenno m- snitt	St.av v.
<b>lærere</b>	Alle	1,3	2,7	4	33,3	58,7	<b>4,45</b>	,810
	Nye søkere	0	0	3,1	40,6	56,3	4,53	,567
	Etablerte elever	2,3	4,7	4,7	27,9	60,5	4,4	,955
<b>behandlere</b>	Alle	5,3	13,3	18,7	32	30,7	<b>3,69</b>	1,197
	Nye søkere	3,1	12,5	25	31,3	28,1	3,69	1,120
	Etablerte elever	7	14	14	32,6	32,6	3,7	1,264
<b>NAV</b>	Alle	16	5,3	24,6	22	32	<b>3,49</b>	1,4070
	Nye søkere	9,4	6,3	31,3	25	28,1	3,56	1,2427
	Etablerte elever	20,9	4,7	19,7	19,8	34,9	3,43	1,5298
<b>medelever</b>	Alle	8	12	42,7	21,3	16	<b>3,25</b>	1,116
	Nye søkere	6,3	15,6	40,6	18,8	18,8	3,28	1,143
	Etablerte elever	9,3	9,3	44,2	23,3	14	3,23	1,109
<b>familie/venner</b>	Alle	13,3	12	10,7	33,3	30,7	<b>3,56</b>	1,116
	Nye søkere	3,1	21,9	15,6	37,5	21,9	3,53	1,164
	Etablerte elever	20,9	4,7	7	30,2	37,2	3,58	1,547

Tabell 1 viser den prosentvise fordelingen av svarene for hver enkelt faktor. Jeg har satt opp tallene for hele gruppen, samt tallene for de to gruppene ”etablerte elever” og ”nye søkere”. Tallene viser at elevene rangerer lærerne som svært viktige, selv om andelen som svarte 4 eller 5 faktisk er betydelig lavere blant de elevenes som var innskrevet på skolen. Gjennomsnittsverdien for de fire andre faktorene er nærmere et poeng lavere. For disse

verdiene er det også mer spredning i svarene. Det som er verdt å merke seg er at en stor del av elevene, da særlig de etablerte, setter medelever som mindre betydningsfulle enn både formelle hjelpere og familie/venner. NAV kommer ut med et gjennomsnitt på 3,49 og behandler med 3,69. Over 60 prosent av elevene hadde satt verdien fire eller fem for behandler og litt over 50 prosent hadde gjort det samme for NAV. Derfor ville det være feil å slå fast at de ikke blir ansett som viktige faktorer. Over 67 prosent av de etablerte elevene tillegger familie og venner en verdi på fire eller fem, mens bare 37 prosent tillegger medelevene de samme verdiene.

## 4.2 Korrelasjon og faktoranalyser

Det ble gjennomført flere eksplorerende faktoranalyser for å undersøke om det var et samsvar mellom dimensjonaliteten i datasettet og de teoretiske begrepene. Hovedhensikten her var å finne forskjellige items som kunne beskrive samme begrep. Hvilke enkeltvariabler kunne gi en samlet måling for de teoretiske begrepene jeg kom fram til i kapittel 2?

For å se om de forskjellige enkeltvariablene fungerte som sumvariabler, ble det gjennomført faktoranalyser på forskjellige items som kunne høre sammen. Disse enkeltvariablene ble beskrevet i kapitel 3.6. Her foregrep jeg begivenhetenes gang og tok med de forskjellige sumvariablene jeg kom fram til. Disse ble også beskrevet med Cronbachs alfa.

For at to eller flere items skal fungere som en sumvariabel, må de ha en indre konsistens målt med Cronbachs alfa. Verdien for denne bør være minst 0,6 (Ringdal, 2007). Ved å teste ut reliabilitetsanalyser i SPSS, var det mulig å finne ut om de forskjellige variablene jeg mente skulle kunne beskrive samme begrep. Det viste seg at det var noen av itemene ikke hadde god nok Cronbachs alfa til å foreta noen videre faktoranalyser. Derfor vil disse bli behandlet som enkeltvariabler i analysen.

I eksplorerende faktoranalysene så jeg på hvilke faktorer som kunne komme ut som forskjellige komponenter. For at flere variabler skal komme ut som en komponent, må denne ha en eigenvalue på over en. "Eigenvalue" viser faktorenes andel av indikatorsettets totale varians (Christoffersen, 2012)

Etter å ha gjennomført reliabilitetstester, faktoranalyser og korrelasjonsanalyser stod jeg igjen med fjorten sumvariabler. Fem variabler var mål på forskjellige aspekt rundt opplevelsen av



NAV og behandler. De resterende ni målte forskjellige begreper som sier noe om egenskaper og holdninger hos elevene.

### 4.3 Deskriptiv statistikk for sumvariablene

Faktoranalysene resulterte i fjorten sum (samle-)variabler. Tabell 2 viser deskriptiv statistikk for sumvariabler.

Variabler	gjennomsnitt	Standardavvik	Cronbach's alfa
Trykk, samtale m behandler (hvor mye)	11,596	2,57286	0,86
Trykk, forventning/støtte fra behandler	6,4178	1,81099	0,78
Forhold til NAV	13,0966	3,73463	0,83
Oppfatning samarbeid skole/NAV /behandler	12,5067	2,76744	0,69
Selvkontroll	6,4	1,64399	0,69
Motivasjon	7,1867	1,47679	0,77
Utsettelsesatferd – aktiv (tidspress)	8,2667	2,60111	0,72
Innsats	10,6533	2,4021	0,82
mestringsforventning skolearbeid	11,8582	3,20929	0,82
mestringsforventning planlegging og gjennomføring	18,1333	4,04813	0,89
Målsetting	7,7169	1,69492	0,68
Planlegging	5,4409	1,42639	0,51
Utsettelsesatferd generell	19,6679	5,11084	0,89

N :75

Standardavvik og skjevhet var godt innenfor +2 og -2. Dette gir en indikasjon på at alle variablene kan anses som normalfordelte i rimelig grad. Reliabiliteten ble som sagt før målt ved hjelp av Cronbachs alfa. For at den indre konsistensen skal være god nok, bør denne verdien være over 0,6 , men den skal helst være over 0,7 (Ringdal, 2007).

Av tabellen ser man at de fleste variablene hadde en tilfredsstillende Cronbachs alfa på rundt 0,7 og oppover. Variablene for planlegging kom noe svakere ut med verdiene 0,51. Her kjørte jeg en analyse for å se om det var en forskjell mellom de etablerte elevene og de søkerne. Her kom jeg ut med en Cronbachs alfa på henholdsvis 0,54 og 0,48. Dette kan til dels forklares

med at de for de nye søkerne varierte det veldig mye i antall år siden de gikk på skolen. De kunne være vanskelig for dem å svare sikkert på disse utsagnene. Den lave verdien for de etablerte elevene er vanskeligere å forklare. Det kan bare bemerkes at selvregulering ved planlegging kanskje bør være noe for skolen å ta tak i.

Det positive var at to av ”nøkkelvariablene”, som var ”mestringstillit – planlegging og gjennomføring” og ”utsettelsesatferd – generell”, kom ut med verdier opp mot 0,9. Noe som indikerer en sterk indre konsistens. Dette er to variabler som er viktige for de videre analysene.

## 4.4 Korrelasjonsanalyse av sumvariablene

Tabell 3 Korrelasjonsanalyse sumvariabler

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Samtale Behandler		<b>.455**</b>	.187	-.046	.123	.178	.046	.185	.143	.161	.095	-.207	.185
2	Forventning/støtte- fra behandler			<b>.348**</b>	<b>.286*</b>	.014	-.063	-.013	.052	-.043	.210	.070	-.113	<b>.303**</b>
3	Forhold til NAV				<b>.328**</b>	.127	-.017	-.084	-.140	.053	<b>.259*</b>	.202	.013	.185
4	Oppfatning samarbeid					-.021	-.053	-.150	-.201	.218	.004	-.026	.109	.112
5	Selv- kontroll						<b>.358**</b>	.057	<b>.354**</b>	.221	.183	<b>.352**</b>	-	<b>.441**</b>
6	Motivasjon							.078	<b>.361**</b>	<b>.355**</b>	.192	<b>.302**</b>	-	<b>.378**</b>
7	Utsettelse_tidspress								-.030	.052	-.024	<b>.247*</b>	-.080	-.032
8	Innsats									.175	.202	.067	-	<b>.348**</b>
9	Mestringsforventning skole										.148	.171	-.201	<b>.336**</b>
10	Målsetting											<b>.318**</b>	-.153	<b>.317**</b>
11	Plan- legging												-.124	<b>.291*</b>
12	Utsettelse generell													-
13	Mestringsforventning gjennomf./ planleg.													<b>.475**</b>

\*\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå(2-tailed). \* . Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå(2-tailed)

Tabell 3 viser korrelasjoner mellom sumvariablene ble utledet fra faktoranalysene. Tabellen viser korrelasjon (Pearsons  $r$ ) av sumvariablene. Uttrykker man korrelasjon med Pearsons  $r$ , viser man den tallmessige styrken og retningen i sammenhengen mellom variablene (Ringdal, 2007). Korrelasjonsanalysen brukes til å se om det er lineære sammenhenger mellom variabelparene. Verdien er mellom 0 og  $\pm 1$ . Dersom verdien nærmer seg null, er det liten eller ingen korrelasjon. Brukbare korrelasjoner i samfunnsvitenskapelig forskning kan ofte være verdier mellom 0,3 og 0,6. For sterk korrelasjon mellom indikatorer betyr egentlig at den ene er overflødig. Dette gir grunnlag til å gå videre å se om det er mulig å bruke dem i en regresjonsanalyse.

Her kommer man også inn på spørsmålet om multikollinearitet. Det bør ikke være for sterk korrelasjon eller lineær sammenheng mellom variablene, ellers vil det skape problemer i en regresjonsanalyse. I denne sammenhengen bør  $r$  ikke overstige 0,6 (Christophersen, 2012).

Resultatene viser at variablene rundt opplevelsen og oppfatningen av NAV og behandler varierer en del i korrelasjon med de ni andre. Det er en svak til sterk korrelasjon for disse variablene imellom. For eksempel var det en sterk korrelasjon mellom "forhold til NAV" og "Positiv opplevelse av samarbeid" ( $r = .342$   $p < 0,01$ ), mens det var en noe svakere korrelasjon mellom "Støtte og forventninger fra behandler" og "Positiv opplevelse av samarbeid" ( $r = .286$   $p < 0,05$ ). I forhold til variablene som målte egenskaper og holdninger var korrelasjonen noe svakere. Det er verdt å merke at det var en tilfredsstillende sterk korrelasjon mellom "Støtte og forventninger fra behandler" og "mestringsforventning - planlegging og gjennomføring" ( $r = .303$ ;  $p < 0,01$ ).

For de ni variablene som målte generelle holdninger og egenskaper var det noe sterkere korrelasjoner. Spesielt "Generell utsettelsesatferd" og "Self-efficacy- planlegging og gjennomføring" hadde moderate til sterke korrelasjoner med de andre. Med de verdiene som kommer fram i tabell 3 var det naturlig å gå videre.

## 4.4 Regresjonsanalyser

For å teste ut hypotesene som jeg kom fram til i kapittel 2, brukte jeg regresjonsanalyser.

Den første modellen jeg ville prøve ut var hvilke faktorer som påvirker "Self-efficacy" i forhold til gjennomføring og planlegging. I den andre modellen var den avhengige variabelen

innsats. For hver avhengig variabel ville jeg teste den opp mot modeller som inkluderte henholdsvis ”nudge”-faktorer og generelle faktorer for selvregulert læring.

#### 4.4.1 Regresjonsanalyse: mestringsforventning til egen evne til planlegging og gjennomføring

For modellene for mestringsforventning ville jeg først teste ut følgende hypotese: *Elevers oppfatninger av skolens viktigste ”Nudge”-faktorer predikerer mestringsforventning til egne evner til planlegging og gjennomføring.*

Jeg forsøkte først modellen i tabell 4. Denne viste seg å ha lav signifikans ( $p > 0,005$ ). I tillegg forklarte den knappe 10 % av variansen i mestringsforventning - planlegging og gjennomføring. Nullhypotesen var da bekreftet, og jeg valgte ikke å gå videre med denne modellen.

Tabell 4 NAV og behandler som ”nudge”-faktorer og sammenheng med mestringsforventning - planlegging og gjennomføring

Uavhengige variabler		Beta	R Square (R <sup>2</sup> )	Sig.	Avhengige variabler
Alle elever	Samtaler med behandler	.061	0,102	.107	mestringsforventning - planlegging og gjennomføring
	Forventninger og støtte fra behandler	.240			
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	.018			
	Forhold til NAV	.084			

Etter en vurdering fant jeg det naturlig å bytte ut faktoren ”samtaler med behandler” med ”nudge”-faktoren ”positiv oppfattelse av urinprøver”. Denne modellen vises i tabell 5.

Tabell 5 NAV, behandler og urinprøver som ”nudge”- faktorer og sammenheng med mestringsforventning –planlegging og gjennomføring

Uavhengige variabler		Beta	R Square (R2)	Sig.	Avhengige variabler
Alle elever	Positiv til urinprøveordningen	.421**	0,272	.000	mestringsforventning - planlegging og gjennomføring
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	.061			
	Forhold til NAV	.078			
	Forventninger og støtte fra behandler	.298*			

\*\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå \* . Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå

Denne modellen viser seg å være statistisk signifikant ( $p < 0,005$ ). Den forklarer 27 prosent av variansen i ”mestringsforventning”. Det er verdt å merke seg den høye betaverdien for variabelen for urinprøver. Betaverdien forklarer hvor sterk forklaringssevne variabelen har. En forskjell på et standardavvik i ”positivitet til urinprøver” tilsvarer en forventet forskjell på 0.42 skalaenheter i ”mestringsforventning”. Dette forutsettes av at de andre variablene holdes konstant (Christophersen, 2012). I tillegg hadde ”forventninger og støtte fra behandler” relativt høy og signifikant forklaringsverdi ( $\beta = 0,29$ ,  $p < 0,5$ ). Derimot kommer ”oppfatning av samarbeid” og ”forhold til NAV” ganske lavt ut med betaverdier i denne modellen. Selv om hele modellen er signifikant, har disse faktoren lite å si i forklaringen av variansen i mestringsforventning.

Ettersom urinprøvespørsmålet var så sentralt i denne modellen, var det naturlig å teste den opp mot gruppen av elever med rusbakgrunn. Jeg testet denne modellen med en ”split file” i SPSS der jeg sammenlignet gruppene ”rusbakgrunn” og ”ren psykiatri” (se tabell 6). Her la jeg også inn en ekstra faktor som beskrev hvorvidt urinprøveordningen hjalp dem å holde seg rusfrie. Her viste det seg at modellen var signifikant for elevene med rusbakgrunn ( $R^2 = 0,333$ ,  $p < 0,005$ ), mens den ikke var det for gruppen ”ren psykiatri”. Jeg vil komme tilbake til dette i drøftingskapitlet, men det er verdt å merke seg at i denne modellen for elevgruppen ”rusbakgrunn” hadde ”positivitet til urinprøveordningen” ganske høy og svært signifikant betaverdi ( $\beta = 0,446$ ,  $p < 0,05$ ). Det var også interessant å se at den andre verdien for urinprøver var negativ i forhold til mestringsforventning ( $-0.247$ ), men den var ikke signifikant. Likevel kan det gi en indikasjon på at elever som føler de trenger en slik binding og som skårer høyt på denne verdien, har en lavere uttelling for mestringsforventning for planlegging og gjennomføring.

Modellen for eleven med ren psykiatrisk bakgrunn viste seg ikke å være signifikant, men her kom ”støtte og forventninger” fra NAV ut med en høy og ganske signifikant betaverdi ( $\beta=0,482$ ,  $p<0.5$ ). Dette er en indikasjon på at de to faktorene har forskjellig forklaringsverdi for de to gruppene. Jeg gjorde noen forsøk med modeller der jeg skilte ut den gruppen som bare bestod av de som har fått godkjent skolegangen som en del av behandlingen. Det samme gjorde jeg med dem som mottok AAP. ”Forhold til NAV” kom ikke ut som signifikant der heller, så jeg valgte ikke å skille ut i fra disse bakgrunnsspørsmålene.

Tabell 6 NAV , behandler og urinprøver som ”nudge”- faktorer ”og sammenheng med ”self-efficacy –planlegging og gjennomføring – Grupper: rus bakgrunn og psykiatribakgrunn

Uavhengige variabler		Beta	R Square	Sig.	Avhengige variabler
Rus- bakgrunn	Positiv til urinprøveordningen	.446**	.333	.003	mestringsforventning - Planlegging og gjennomføring
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	.262			
	Forhold til NAV	.163			
	Forventninger og støtte fra behandler	.373			
	Urinprøvene hjelper rusfrihet	-.247			
bakgrunn psykiatri	Positiv til urinprøveordningen	.281	.366	.083	mestringsforventning - Planlegging og gjennomføring
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	-.130			
	Forhold til NAV	.107			
	Forventninger og støtte fra behandler	.482*			
	Urinprøvene hjelper rusfrihet	.160			

\*\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå \* . Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå

Her er det også interessant å vise til tabell 7. Denne viser bare gjennomsnittsverdiene for variablene for urinprøver. Den viser faktisk at eldre elever i mindre grad er positive til urinprøver og hvorvidt de hjelper de å holde seg rusfri, enn de yngre elevene. De yngre elever med rusbakgrunn viste seg altså mer positive enn eldre elever. Dette indikerer et sterkere ønske om autonomi med økende alder. Det kan også bemerkes at gjennomsnittsverdien for

”UP hjelper rusfrihet” er på 4 for elever i ”psykiatri” gruppen også. Dette kan indikerere at urinprøvene har en funksjon for dem også.

Tabell 7 Elevers holdninger til urinprøver. Gjennomsnittsverdier.	rusbakgrunn		psykiatri	
	Alder		Alder	
	U 26 år	26 år og eldre	U 26 år	26 år og eldre
	Mean	Mean	Mean	Mean
Positivitet til urinprøver (UP)	5	4	4	4
UP gjør skolen tryggere	5	5	4	4
UP hjelper rusfrihet	4	3	4	3

Videre var det naturlig å teste ut en modell som viste sammenhenger mellom viktige faktorer for selvregulert læring og mestringsforventning - planlegging og gjennomføring. Her valgte jeg å bruke en modell som omfatter begrepene innsats, planlegging, målsetting, motivasjon og utsettelsesatferd. Hypotesen som ble testet var ”Egenskaper for selvregulert læring predikerer mestringsforventning -planlegging og gjennomføring”

Tabell 8 Regresjonsanalyse; Faktorer for selvregulert læring og sammenheng med mestringsforventning – planlegging og gjennomføring

Uavhengige variabler		Beta	R Square (R <sup>2</sup> )	Sig.	Avhengige variabler
Alle elever	Utsettelsesatferd generell	-.289*	.385	,000	mestringsforventning - Planlegging og gjennomføring
	Målsetting	.169			
	Planlegging	.190			
	Selvkontroll	.223*			
	Motivasjon	.087			
rusbakgrunn	Utsettelsesatferd generell	-.383**	,462	,000	mestringsforventning - Planlegging og gjennomføring
	Målsetting	.273*			
	Planlegging	.169			
	Selvkontroll	.246			
	Motivasjon	-.035			
bakgrunn psykiatri	Utsettelsesatferd generell	-.110	.391	,060	mestringsforventning - Planlegging og gjennomføring
	Målsetting	-.107			
	Planlegging	.271			
	Selvkontroll	.250			
	Motivasjon	.344			

\*\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå \* . Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå

Denne modellen var også signifikant og forklarer 38 prosent av variansen i det målte begrepet. Den viser også en høy, negativ betaverdi for generell utsettelsesatferd, noe som understreker den statistiske sammenhengen mellom utsettelsesatferd og mestringstillit. Dette indikerer at høy grad av utsettelsesatferd har negativ statistisk sammenheng på elevenes mestringstillit i forhold til å kunne planlegge fremover og gjennomføre planene sine.

Tendensen med utsettelsesatferd ble enda sterkere da jeg kjørte samme analyse med elevgruppen med rusbakgrunn. Betaverdien her var på 0,38 og signifikansverdien var 0,005. Modellen ble kun signifikant på denne elevgruppen og ikke på elevgruppen ”ren psykiatri”. Til det siste må det bemerkes at p var lik 0,06 i den modellen, så den var nesten signifikant.

#### **4.4.2 Regresjonsanalyser: Innsats**

I gjennomføringen av regresjonsanalyse for å teste hypotesen ”Egenskaper for selvregulert læring predikerer innsats”, valgte jeg også å gjennomføre én analyse for hele gruppen og én for gruppen rus og psykiatri. Her valgte jeg å bruke generell utsettelsesatferd, målsetting, planlegging, selvkontroll og motivasjon som uavhengige variabler. Dette er variabler jeg gjorde rede for i kapittel 2 og som regnes om viktige predikatorer for innsats (Garmannslund, 2012).

Modellen for hele gruppen kom ut som signifikant ( $p=0,00$ ) og  $R^2$  kom ut med 0,349. Det vil si at om lag 35 % av variansen i begrepet innsats kunne forklares med denne modellen. Det vil si at nullhypotesen kunne forkastes. Også her kom utsettelsesatferd ut med en høy, signifikant og negativ betaverdi ( $\beta=-0,482$ ,  $p=0,00$ ). De andre variablene kom ut med liten betaverdi og var ikke signifikante

Det samme gjentok seg for samme analyse med elever for rusbakgrunn. Her var verdien for utsettelsesatferd enda høyere med verdiene  $\beta=-0,515$  og  $p=0,00$ . Her også var betaverdiene for de andre variablene ganske lave og ikke signifikante. Ser man de to modellene som testet mestringsforventning og ”innsats” under ett, kan det se ut som utsettelsesatferd har sterk prediksjonsverdi for begge variablene.



Tabell 9. Regresjonsanalyse; Faktorer for selvregulert læring og sammenheng med innsats

Uavhengige variabler		Beta	R Square (R <sup>2</sup> )	Sig.	Avhengige variabler
Alle elever	Utsettelsesatferd generell	-.442**	.349	,000	Innsats
	Målsetting	.002			
	Planlegging	.089			
	Selvkontroll	.117			
	Motivasjon	.127			
rusbakgrunn	Utsettelsesatferd generell	-.515**	,432	,000	Innsats
	Målsetting	-.061			
	Planlegging	.060			
	Selvkontroll	.155			
	Motivasjon	.107			
bakgrunn psykiatri	Utsettelsesatferd generell	-.172	,253	,283	Innsats
	Målsetting	.263			
	Planlegging	.030			
	Selvkontroll	.011			
	Motivasjon	.199			

\*\* Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå \*Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå

Den neste hypotesen jeg ville teste med regresjonsanalyse var: ”Elevenes oppfatninger og opplevelse av samarbeid med NAV og behandler predikerer innsats i fag”. Her foretok jeg først en regresjonsanalyse med gruppen ”alle elevene”. Her ble nullhypotesen ”Det er ingen signifikant sammenheng mellom elevenes oppfatninger og opplevelse av samarbeid med NAV og behandler og innsats i fag” sann. Tabell 9 viser hva som gjorde at modellen ikke ble signifikant for hele gruppa. Det er rett og slett ”rusgruppa” som ”ødelegger”. Her forklarer modellen under to prosent av variansen for begrepet ”innsats”, mens signifikansverdien er nærmere 1.

Derimot er det interessant å se nærmere på gruppen ”ren psykiatri”. Modellen var signifikant ( $p=0,00$ ). Her kom R<sup>2</sup> ut med en verdi på 0,608. Det vil si at om lag 61 prosent av variansen i begrepet innsats kan forklares med denne modellen. Den sterkeste betaverdien var for ”samtaler med behandler” ( $\beta=0,544$ ,  $p<0,05$ ). Dette er en ren kvantitativ variabel som måler hvor mye de snakket med behandler om skole. I denne modellen var betaverdien for ”forventninger og støtte fra behandler” noe lavere enn i tabell 6 ( $\beta=0,24$ ). Den var heller ikke

signifikant, men her kan man se en antydning til at behandleren, i statistisk sammenheng, spiller en større rolle for elever med bakgrunn i psykiatrien.

Den største ”overraskelsen” i denne modellen var at oppfatning og opplevelse av samarbeid kom ut med en høy negativ betaverdi ( $\beta=-0,419$ ,  $p<0.5$ ). Dette betyr jo mer positiv oppfatning av samarbeid elevene har, desto lavere skårer de på innsats. Dette kan umiddelbart synes å være et paradoks, men vil bli kommentert i drøftingskapitlet.

Tabell 10 Trykkfaktorene NAV og behandler predikerer innsats – Grupper: alle elever /bakgrunn Rus /bakgrunn psykiatri

	Uavhengige variabler	Beta	R Square	Sig.	Avhengige variabler
Alle elever	Samtaler med behandler	.171	0,089	.159	Innsats
	Forventninger og støtte fra behandler	.072			
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	-.167			
	Forhold til NAV	-.142			
Rusbakgrunn	Samtaler med behandler	.010	.018	.937	Innsats
	Forventninger og støtte fra behandler	.052			
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	-.072			
	Forhold til NAV	-.112			
Bakgrunn psykiatri	Samtaler behandler	.544**	.608	.000	Innsats
	Forventninger og støtte fra behandler	.247			
	Oppfatning/opplevelse av samarbeid	-.419*			
	Forhold til NAV	-.078			

\*\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå \* . Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå

Her finner jeg det nødvendig å legge inn en oversikt over gjennomsnittsverdiene for de to gruppene (tabell 11). Denne viser at elevene rapporterer høyere gjennomsnittsverdier for variablene som angår behandler. Det betyr at det ikke er mindre trykk eller positivitet til behandler i rusgruppen. Det er faktisk motsatt.

Tabell 11 Målinger samtaler og trykk fra behandler		gjennomsnitt*	standardavvik
Rusbakgrunn	Samtaler (hvor mye om skole)	11.65 (15)	2.453
	Forventninger og støtte fra behandler	6.68(10)	1.535
	Oppfatning samarbeid	12.79 (20)	2.746
Bakgrunn psykiatri	Samtaler (hvor mye om skole)	11.50(15)	2.831
	Forventninger og støtte fra behandler	5.92 (10)	2.189
	Oppfatning samarbeid	11.96 (20)	2.778
*Høyest mulig verdi i parentes			

#### 4.4.3 Alder

I teoridelen utledet jeg en hypotese som lød slik: ”Alder kan sammen med personlige egenskaper som innsatsvilje, utsettelsesatferd og selvkontroll predikere mestringsforventning - planlegging og gjennomføring”.

I de foregående modellene har ikke alder vært med som en uavhengig variabel. I de innledende korrelasjons- og regresjonsanalysene så ikke denne variabelen ut til å ha signifikant korrelasjon til de andre.

Vi ser så på følgende tall for en deskriptiv statistikk av mestringsforventning for planlegging og gjennomføring :

Alder	gjennomsnitt	standardavvik
21 eller yngre	15.3	2.8
22-25	17.9	4.4
26-29	18.1	4.3
30-34	19.6	3.6
35 eller mer	16.8	2.9

Her ser det ut som det er en økning i gjennomsnittsverdien for disse elevenes oppfattede mestringstillit fram til midten av tretti-årene. Derfor valgte jeg å kjøre en regresjonsanalyse der hypotesen blir prøvd opp imot elevgruppen under 35 år. Jeg kommer tilbake til en begrunnelse for utelatelsen av denne gruppen i drøftingsdelen. Ved å utelate eleven over 35 år fikk jeg resultatet vist i tabell 12.

Tabell 12 Regresjonsanalyse: Alder kan sammen med personlige egenskaper som innsatsvilje, utsettelsesatferd og selvkontroll predikere mestringsforventning for planlegging og gjennomføring”

Uavhengige variabler		Beta	R Square (R2)	Sig.	Avhengige variabler
Alle elever	Aldersgrupper	.247*	0,379	.000	Self-efficacy Planlegging og gjennomføring
	Selvkontroll	.255*			
	Utsettelsesatferd generell	-.287*			
	Innsats	.152			
Nye elever	Aldersgrupper	.381*	0,528	.001	Self-efficacy Planlegging og gjennomføring
	Selvkontroll	.406*			
	Utsettelsesatferd generell	-.119			
	Innsats	.051			
etablerte elever	Aldersgrupper	.342*	0,414	.001	Self-efficacy Planlegging og gjennomføring
	Selvkontroll	.285*			
	Utsettelsesatferd generell	-.379*			
	Innsats	.165			

\*\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå

\* . Korrelasjoner er signifikante på 0,05 nivå

Denne modellen er signifikant ( $p=0,00$ ) og den kan forklare 38 % av variansen i undersøkelsen av mestringsforventning. Vi ser at R square verdien er enda høyere når vi deler gruppene i nye søkere og etablerte elever. Modellen kan forklare 52,8 prosent av variansen i begrepet i undersøkelsen for de nye elevene. Her er betaverdien 0,381 ( $p<0,05$ ). Verdiene for aldersgrupper, selvkontroll og utsettelsesatferd er i signifikante ( $p<0,05$ ) og har moderate betaverdier. Vi ser at utsettelsesatferd kommer noe lavere ut i enn i de foregående modellene. Denne modellen kan være med på å indikere at alder og modning kan ha en statistisk sammenheng med mestringsforventning - planlegging og gjennomføring.

# 5 Diskusjon

## 5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene i undersøkelsen opp imot de problemstillingene og hypotesene jeg utledet i teorikapitlet. Jeg vil først og fremst kommentere og drøfte tallene fra regresjonsanalysene, men jeg vil også illustrere og belyse funnene med en del andre tall fra undersøkelsen. Til sist vil jeg forsøke å se essensen av funnene opp mot dannelsesbegrepet jeg gjorde rede for i teoridelen.

Denne undersøkelsen er rettet mot en skole med fokus på elevene som var der i april/mai våren 2013. Utvalget kan fortone seg som smalt, men nettopp derfor er det interessant å forsøke å trekke noen generelle slutninger ut i fra de funnene som ble gjort. Det viktigste blir å se om man kan trekke generelle slutninger som kan ha konsekvenser for videreutvikling av denne skoletypen. Her må jeg også basere meg på egen erfaring og kunnskap om denne skolen etter seksten år som lærer og rektor.

Elevgruppen i utvalget skiller seg lite ut fra andre år. Dette gjelder både sammensetning rus/psykiatri, alder og kjønn. De siste femten årene har fordelingen elever med rusbakgrunn og elever med en bakgrunn skolen gjerne referer til som ”ren psykiatri”, vært omtrent 70 mot 30 prosent.

Hovedtanken bak hele dette prosjektet er at sosialskolen skal stå for en valghandlingsarkitektur som er sammensatt av ”nudge”-faktorer, som leder fram mot både en formell kompetanse i form av beståtte eksamener og en egenutvikling hos elevene, som gjør dem i stand til å være selvstendige og ansvarlige. Jeg omtaler tre ”nudge”-faktorer i kapittel 2 som støttepillarer i arkitekturen. Det pedagogiske personalet utgjør bærebjelken eller fundamentet i skolestrukturen, mens det tverretatlige samarbeidet, urinprøvene og elevene bidrar til at skolen kan fungere som den gjør. Elevtallet ved spesialskolen har økt fra omtrent trettifem elever i 1993 til bortimot sytti i 2013. Hovedårsaken til dette er forklart med at blant annet det tverretatlige samarbeidet og elevene som ressurser for hverandre gjør det mulig å få mer ut av de pedagogiske ressursene. Spørsmålet er om funnene i undersøkelsen tilsier at disse ”nudge”-faktorene spiller en like stor rolle som det vi som jobber ved skolen liker å tro.

Jeg vil i denne drøftingsdelen ta for meg de fem hypotesene jeg har testet, samt problemstillingen jeg utledet i forhold til det sosiale ”puffet”. Til sist vil jeg komme med noen betraktninger om hva disse resultatene kan gi av implikasjoner for ledelse og institusjonell samordning.

## 5.2 Hva har egenskaper for selvregulert læring å si for eleven i utvalget?

Jeg vil først se på de to hypotesene ”Egenskaper for selvregulert læring predikerer mestringsforventning - planlegging og gjennomføring” og ”Egenskaper for selvregulert læring predikerer innsats”. Jeg velger å drøfte dem samlet ettersom de avspeiler mye av aspektene ved teoriene om selvstendighet.

Regresjonsanalysen viste at en modell med generell utsettelsesatferd, målsetting, planlegging, og selvkontroll testet ut prediksjon for ”mestringsforventning - gjennomføring og planlegging” og ”innsats”. Begge modellene var signifikante og forklarte henholdsvis 38 og 35 prosent av variasjonen i disse avhengige variablene. Begge modellene ble prøvd ut på de to hovedgruppene av elever i utvalget: elever med rusproblemer som hovedbakgrunn og elever med ”ren” psykiatrisk bakgrunn. Modellene var signifikante for rusgruppen både for mestringsforventning og innsats ( $p=0,000$ ), mens de ikke var det for elevgruppen ”ren psykiatri”.

Dersom man ser på modellen for mestringsforventning målt på hele gruppen, var selvkontroll ganske viktig ( $\beta = ,223$   $p<0,05$ ), de andre faktorene var med ett unntak mindre viktige og ikke signifikante. Jeg kommer tilbake til selvkontroll senere. ”Motivasjon” hadde for eksempel svært lav betaverdi. Dette gjaldt også modellen for ”innsats”. Den faktoren som hadde størst forklaringsverdi, var uten tvil ”utsettelsesatferd”. For de to modellene hadde denne faktoren en betaverdi på  $-.289$  ( $p<0,05$ ) for mestringsforventning og  $-.422$  ( $p<0,005$ ) for ”innsats”. Vi ser av tabell 7 og 8 at utslaget for denne faktoren er sterkest i rusgruppen. For ”innsats” var verdien hele  $-.515$  ( $p<0,005$ ). Ser vi på korrelasjonsverdien mellom de to verdiene (tabell 3), var den på  $-0,475$ , noe som også viser en ganske sterk korrelasjon.

Hvorfor er utsettelsesatferd så signifikant for gruppen rusmisbrukere, og ikke i gruppen for psykiatri? Med forbehold om at tallene avspeiler noe som har en genuin sannhetsverdi, kan det være mange forklaringer på dette. Utsettelsesatferd handler mye om manglende evne til utsatt behovstilfredsstillelse (Mischel et al, 1989) og ”hyperbolsk diskontering” (Ainslie,

2001; Elster, 1999). Bruker vi disse teoriene, kan det forklares ved at disse elevene har en større tilbøyelighet til å foretrekke kortsiktige goder fremfor langsiktige nyttevirkninger. Jeg kommer tilbake til disse begrepene litt senere i kapittelet når jeg skal drøfte begrepet ”selvkontroll”.

Det spørres om de vanene elevene har tillagt seg som en del av rusmisbruket har fulgt dem inn i skolesituasjonen. Brumoen (2007) og Thompson (2013) omtaler rusmisbruk og avhengighet som vaner, veldig skadelige sådanne. Thompson går så langt at avhengighet er omtrent det samme om det er det gjelder vicodin, cup-cakes eller smarttelefoner. Vicodin regnes som et av de mest avhengighetsskapende farmasøytiske produktene i USA for tiden og kan sidestilles med heroin den gang det ble brukt som medisin tidlig på 1900-tallet (Thompson, 2013). Brumoen viser hvordan rusmisbruk henger sammen med automatisert atferd. Mye av rusbehandling dreier om å gjøre den avhengige mindre automatisert i sin atferd. Brukerne må overvinne de ”kreftene” som styrer. Mye handler at mennesket er styrt av krefter det kan være vanskelig å skjønne. Men dette medfører ikke at den avhengige kan slå seg til ro med bare å være styrt. Avhengige må også få lov til å tro på at de har mulighet til å ta kontroll over sine liv og foreta valg (Brumoen, 2007). Tallene i modellen kan gi en indikasjon på at utsettelsesatferden er en så dominerende for elevene at den gjør signifikante statistiske utslag i forhold egenvurdering for mestringstillit, noe som da vil være med på å bygge opp under Brumoen og Thompsons teorier. Dette indikerer at skolens arbeid med å rette opp utsettelsesatferden har potensielt en stor verdi.

Bruker vi terminologien fra Thaler og Sunstein, vil dette bety at det automatiske systemet dominerer det reflekterende, eller ”the doer” ofte vinner over ”the planner” i de situasjonene der utsettelsesatferden kommer fram (Thaler & Sunstein, 2008). Sagt på en annen måte kan det se ut som det automatiske systemet er med på svekke elevenes egen tro på det rasjonelle systemet. Atferd styrt av rustrang er kontrollert av det automatiske systemet, og ut i fra den teorien kan man se mange likhetstrekk i egenskapene som gjør at man har fått problemer med å kontrollere egne rusvaner og egenskaper som fører til at man utvikler utpreget utsettelsesatferd.

Det er også et spørsmål om undersøkelsessituasjonen kan ”påvirke” det som er målt. Spørsmålene om utsettelsesatferd kom veldig tidlig i spørreskjemaet, og det var nesten hundre spørsmål før ”self-efficacy” for planlegging kom. Det kan for eksempel tenkes at elevene var mer kritiske til seg selv i begynnelsen og ble mer positive til seg selv mot slutten.

Selvkontroll hadde også signifikante korrelasjonsverdier med sentrale faktorer for selvregulert læring. Dette gjaldt for variablene motivasjon, innsats, planlegging og generell utsettelsesatferd. I tillegg hadde den en signifikant korrelasjonsverdi med mestringsforventning for planlegging og gjennomføring på 0,441. Dette er ingen stor overraskelse, men at faktoren "selvkontroll" kommer signifikant ut i modeller som predikere mestringsforventning er med på å understreke at selvkontroll ser ut til å være viktig for rusgruppen. Faktoren er ikke signifikant i gruppen "psykiatri".

Selvkontroll er et viktig begrep, både i teori rundt "hyperbolsk diskontering" og angående manglende evne til utsatt behovstilfredsstillelse, som begge er aktuelle for beskrivelse av "rusgruppen". Barna som ikke klarte å holde seg og spiste marshmallowen, manglet selvkontroll til å vente på en til (Mischel et al, 1989). Beskrivelser av rusavhengige viser at de mangler evne til selvkontroll i de tilfellene de blir fristet til å få umiddelbar nytelse i form av rusmidler. Selvkontroll er en viktig faktor for rusmestring (Elster 1999; Brumoen, 2007). Faktoren er også viktig i forhold til læring (Elstad 2012 A, B, C). Derfor kan det nærmest se ut til å være selvsagt at denne faktoren skal spille en rolle for eleven i rusgruppen.

Men hvorfor er ikke de to begrepene signifikante i gruppen for psykiatri? I de separate regresjonsanalysene kom hverken utsettelsesatferd eller selvkontroll ut som signifikante. Dette gjaldt både for "innsats i skolearbeid" og "self-efficacy for planlegging og gjennomføring". Her kan det være flere forklaringer. Selv om elevene med rusbakgrunn også ofte får behandling for psykiske lidelser, så er den "dominerende" fellesdiagnosen rusproblemer. Gruppen "ren psykiatri" består av mennesker med forskjellige diagnoser og sykdommer, som for eksempel personlighetsforstyrrelser, schizofreni, spiseforstyrrelser, bipolaritet, depresjoner og angst. Disse diagnosene forekommer også i rusgruppen, men ettersom vi ser forskjellige utslag i forskjellige modeller, ser det ut til å være fellestrekk innad i gruppen som kan gjøre et utslag som forklarer våre empiriske resultater. Det er også viktig å peke på at de forskjellige psykiske lidelsene gir forskjellig atferd. For noen av lidelsene, for eksempel spiseforstyrrelser, er jo nettopp kontrollbehov og for mye selvkontroll et stort problem.

Disse funnene gir indikasjoner på hva man kan fokusere på i arbeidet med elevene. Funnene kan også bidra til å si noe praktisk om hva samarbeidet, spesielt med behandler, kan innebære. Det kan være så konkret som å arbeide med utsettelsesatferd. Dersom man ved inntak kartlegger elevens beskrivelse av egen tendens til prokrastinering, ville dette være noe



konkret å jobbe videre med for kontaktlærer i samarbeid med elev og behandler. En høy grad av tilbøyelighet til utsettelsesatferd vil kunne bety mindre tro på egne evner til å gjennomføre, noe som kanskje vil gjøre skoleløpet vanskelig (Bandura, 1997). Det virker fornuftig at skolen legger til rette for at eleven kan jobbe med strategier for bearbeide denne atferden. I disse tilfellene er det naturlig at behandler er inne i prosessen.

### **5.3 Hvilken rolle spiller “nudge”-faktorene**

Tverretattlig samarbeid er som vist tidligere en svært viktig del av det vi kan kalle valghandlingsarkitektur eller hovedstrukturen i skolen. Skolen fikk som sagt ”Det Nytter”-prisen i 1998 og har regnet dette som en av suksessfaktorene for skolen. Samarbeidet har skapt muligheter til å følge opp elevene tettere, og på mange måter har behandler fungert slik foreldre fungere som foresatte for ungdom i normal videregående. Det er en ansvarsdeling der skolen tar seg av det faglige og opplæringsrelaterte, mens behandlerers ansvarsområde er tilfriskning. Disse to områdene overlapper hverandre i større eller mindre grad. Skolen har sett på det som avgjørende at samarbeidet har fungert på de sidene av behandlingen som har vært viktig for at eleven skal lykkes med å nå målene sine for skolegangen. Meningen har alltid vært at den enkelte aktørs kompetanse skulle nyttiggjøres til beste for helheten og på en integrert måte (Nilsen 2011). Tallene fra undersøkelsen kan indikere at elevene ikke er like opptatt av dette samarbeidet. Variabelen ”oppfatning og opplevelse av samarbeid” viser liten forklaringsverdi de forskjellige modellene den ble brukt. Jeg vil kommentere dette senere.

Analysen av datamaterialet viste at det kan være statistiske sammenhenger mellom forskjellige ”nudge”-faktorer og elevenes mestringstillit og innsatsvilje, som kan være et mål på selvstendighet og ansvarlighet. Dette betyr ikke at det nødvendigvis er en direkte sammenheng mellom disse ”nudge”-faktorene og de to begrepene. Det sier imidlertid noe om at det er en sammenheng mellom elevers selvrapporterte opplevelse og vurdering av ”nudge”-faktorene og deres syn på egen evne til planlegging og gjennomføring og innsats.

Tabell 3 viser korrelasjonen mellom de fire variablene som skulle måle elevenes oppfatning og opplevelse av samarbeidet med behandler og NAV. De viste korrelasjoner med forskjellig styrker seg imellom, men stort sett var de signifikante.

### 5.3.1 Behandler som ”nudge”-faktor

Tabell 1 viser hvor viktig rolle elevene mener de fem faktorene lærere, behandler, NAV, medelever og venner/familie har for at de skal nå målene sine for skolegangen. Tendensen er at det er en viss spredning i svarfordelingen for disse faktorene, og det var en liten tendens til at de nye elevene rangerte NAV litt høyere enn de etablerte. Det kan forklares med at de nye elevene enten var i, eller svært nylig hadde vært i, en saksbehandlingsprosess med NAV, og dermed hadde de opplevd at NAV er viktig for blant annet den økonomiske situasjonen.

Variabelen ”støtte/forventninger fra behandler” hadde høye betavverdier i regresjonsanalysen av modellen med mestringsforventning som avhengig variabel (tabell 6), men det var bare i gruppen ”ren psykiatri” den var signifikant. Dette kan bety at behandlers støtte og forventninger kan ha en statistisk sammenheng med hvordan de oppfatter egen gjennomføringsevne. I modellen for hvorvidt disse fire variablene kunne forklare ”innsats”, var forskjellen mellom ”rus” og ”ren psykiatri” enda tydeligere. De fire variablene kunne forklare nesten 61 % av variansen i ”innsats” når det gjaldt ”ren psykiatri”. Her var det ”samtaler med behandler”, variabelen som målte hvor mye de snakket med behandler om skole, som hadde størst utslag. For rusgruppen hadde ikke modellen noe signifikans, og betavardiene var svært lave. Oppmuntring, støtte og forventninger fra viktige personer er viktige faktorer for hvordan vi oppfatter oss selv (Bandura, 1997).

Dette indikerer enda en gang at det er forskjell på gruppene. Behandlers rolle ser ut til å ha mer signifikant betydning for eleven i psykiatrisk behandling. Jeg har ikke nok kunnskap om selve behandlingsformene til at jeg kan si noe om det er forskjell i behandlingen av ”rus” og ”ren psykiatri”. Begge typer elever går til samtaler både individuelt og i grupper. Tallene kan tyde på man snakker mer om skolen i behandlingen av elever som også er psykiatriske pasienter. En annen forklaring er at elevene med rusbakgrunn har et annet behandlingsløp. De har hatt en tilværelse preget av rusing, der rusen har tatt overhånd. Etter hvert vil mange av pasientene i rusbehandlingen gjennomgå en empowermentprosess. Her har man gått fra å innse at man vil ha en endring og at man trenger hjelp til dette, til å få tilbake makten over eget liv (Brumoen, 2007).

I denne sammenhengen blir det viktig å vise til tallene i tabell 11. Denne viser gjennomsnittsverdiene og standardavvikene for variablene som omfatter behandler. Denne viser at elevene i rusgruppen rapporterer om høyere grad av påvirkning fra behandler og

positivitet til samarbeid enn i gruppen ”ren psykiatri”. Dette viser at skole er like mye, og kanskje litt mer, et tema i behandlingssamtalene for elever rusgruppen, men det ser altså ikke ut til å ha så mye betydning for variansen i deres selvrapportering om egen mestringstillit og innsats.

### **5.3.2 NAV som ”nudge”-faktor”**

Vi ser i tabell 3 at variabelen som målte forholdet til NAV hadde korrelasjon med variabelen ”planlegging”. Dette utslaget er vanskelig å kommentere uten å ha foretatt videre forskning på det. Utover dette viste ikke forholdet til NAV å ha noe signifikant sammenheng i regresjonsanalysene for de modellene jeg prøvde. Årsaken til dette kan være at NAV på mange måter blir sett på som en økonomisk støttefunksjon. NAV er for elevene en institusjon som bevilger penger og godkjenner tiltak og aktivitetsplaner, og når dette er på plass, blir NAV sekundær for elevene. Slik sett fyller NAV rollen sin (Jacobsen, 2004). Derfor kan det vurderes om samarbeidet med NAV er så viktig når aktivitetsplanene for eleven først er vedtatt. Det kan også tenkes at prinsipal-agent-teorien gjør seg gjeldende her. Den manglende anerkjennelsen av NAVs viktighet kan være et utslag av at eleven føler at NAV-konsulentene på vegne av NAV har en egeninteresse i å presse dem til å fullføre raskere enn det de føler seg i stand til.

Her vil jeg peke på NAV sin rolle som ytre motivasjonsfaktor. ”Følger du ikke opp, vil ikke NAV fortsette å gi støtte til skolegang” kan være et naturlig ris bak speilet her. NAV blir dermed den strenge parten som kommer inn når målene for elevene ikke ser ut til å bli nådd. Dette medfører et ledelsesdilemma for skolen. Når skal NAV kobles inn dersom det ikke er noe løpende kontakt mellom skole og NAV om elevene? Dersom NAV bare skal kobles inn når eleven sliter, vil det være vanskelig å bygge opp noe tillitsforhold mellom elev, skole og behandler (Bryk og Schneider, 2003). På den annen side har eleven ved å akseptere den individuelle planen fra NAV og skolens reglement, gått inn på en ordning der de forplikter å følge opp skolegangen. Her blir det viktig å følge en forutsigbar linje der NAV faktisk blir kontaktet dersom skolen har sagt det er rutinen. Skal dette fungere som et ”nudge”, må ordningen følges.

NAV har som sagt i innledningen, som praksis å godkjenne skolegangen ved Kirkeveien videregående skole som en integrert del av behandlingen. Dette viser hvor viktig det er at

NAV er inne i samarbeidet, både i innsøkningsfasen og i oppfølgingen videre. Med NAV på laget er det enklere for skole og behandler å sette rammebetingelser for eleven.

### 5.3.3 Samarbeidet rundt elevene

Hovedtanken bak teorien om valgbehandlingsarkitektur er at alle puffene, eller ”nudgene”, trykker samme vei. Dersom arkitekturen fungerer slik den skal, vil eleven bli ført med faste, men milde dytt i riktig retning av de forskjellige konstruksjonene helt frem til målet.

Spørsmålet er om de opplever disse som koherente. På den andre siden: må eleven oppleve selve samarbeidet som positivt for at det skal være effektivt?

Variabelen ”opplevelse og oppfatning av samarbeid (skole, behandler, NAV) viste seg ikke å være signifikant, med ett unntak, i noen av modellene den ble brukt. Den ble signifikant i modellen som skulle vise forholdet mellom ”nudge”-faktorer og ”innsats” i gruppen ”ren psykiatri”. Problemet er at den kom ut med en negativ verdi på 0,419. Dette er vanskelig å forklare, og det måtte nok mer forskning til for å finne ut hva dette kom av.

Alt i alt kan det se ut som opplevelsen det viktige koherente trykket mangler. Ser vi på tallene ser det ikke ut til at elevene opplevelse og oppfatning tilegner samarbeidet noe spesiell høy verdi. Satt på spissen kan man kanskje spørre om at dersom det tverretatlige samarbeidet fungerte så godt at det fortjente ”Det nytter-prisen”, skulle i hvert fall elevene ha en signifikant positiv opplevelse av det. Her kommer kanskje faktoren antall samarbeidspartnere inn. Høsten 2013 har skolen følgende utfordring: Skolen skal samarbeide med konsulenter fra alle NAV-kontorene i Oslo, samt fem i andre fylkeskommuner. På behandlerensiden er det behandlere fra 39 institusjoner. I tillegg har elevene behandlerkontakter fra flere institusjoner. Tallene sier ingenting om forskjellene på samarbeid fra institusjon til institusjon, fra et NAV-kontor til et annet, og ikke minst: forskjellene fra person til person. Brumoen (2007) viser til hvor viktig relasjonen i behandlingen er, og det kan se ut som potensialet i samarbeid og samordning er sterkere på individnivået enn på organisasjonsnivået (Olsen og Jentoft, 2013). Med andre ord kan samarbeidet være personavhengig. Hadde tallene sagt noe om hvilke institusjoner og hvilke behandlerkontakter som var knyttet til elevene, kunne vi kanskje sett at det var forskjeller. Men dette blir rene spekulasjoner. På den andre siden er det en kjensgjerning at skolen har et mer formalisert samarbeid med et utvalg institusjoner, og noen behandlere og NAV-konsulenter henviser dessuten oftere elever til skolen enn det andre gjør.

Det kan være en annen forklaring på hvorfor samarbeidet ikke ser ut til å ha noen signifikant betydning. Noen elever har kommet så langt i behandlingen at de har blitt selvgående. De har kommet langt i rusmestring og tilfriskning, og de trenger dermed ikke så tett oppfølging. Mange av elevene er svært selvgående og har kommet så langt at de i stor grad har blitt så selvstendige og ansvarlige at selve samarbeidet som trykkfaktor nærmest blir overflødig. Institusjonene er der når de trenger dem, men de klarer seg i stor grad på egen hånd.

I beskrivelsen av skolen pekte jeg på at det varierer veldig hvor langt eleven har kommet, både tilfriskningsmessig og skolemessig. En rusavhengig elev som bare er i fase én i ”empowermentløpet”, har større behov for strenge rammer med urinprøver og tett oppfølging enn en som har vært rusfri lenge og bare trenger noen trygge rammer for å fullføre skolen.

Det kan virke som elevene opplever det tverretatlige samarbeidet noe tilfeldig. Skulle man lest tallene fra gjennomsnittsverdien for ”opplevelse av samarbeid”, kunne man sagt at elevene har et relativt nøytralt forhold til at institusjonene rundt dem samarbeidet. Bildet er nok mye mer nyansert enn som så, men analysene kan tolkes slik at de i hvert fall ikke har noen særlig forklaringsverdi. Dette betyr at skolen bør ha en gjennomgang av rammebetingelsene for samarbeid. Tidsfaktoren er viktig her. Samarbeid og koordinering tar tid. Skulle det pedagogiske personalet for eksempel delta på alle ansvarsgruppemøtene til hver enkelt elev, hadde dette medført mindre tid til undervisning. Dette skaper dilemmaer og en avveiningsproblematikk angående hva man skal prioritere.

Spørsmålet er også om det er så relevant at eleven opplever samarbeidet som viktig. Alt samarbeid skal være til beste for eleven, men det betyr ikke at eleven er involvert hele tiden. Dette kan illustreres med et eksempel fra skolen. En elev hadde problemer med å ta imot faglige tilbakemeldinger fra faglærer. Faglærer forsøkte å veilede ham på hvordan løse oppgavene i fagene, ettersom han gjerne ville løse dem på sin måte og knytte svarene opp mot sine favoritttema. All kritikk ble oppfattet som negativ og ”ødeleggende” for eleven. Han gikk så langt at han mente han ble syk av de dårlige tilbakemeldingene og dette gjorde at han ville begå selvmord. Dette førte naturligvis til en usikkerhet hos faglærer, som vegret seg for å presse for hardt. Etter en samtale med behandler fikk læreren avklart at eleven ikke var suicidal, og det ikke var noe problem å sette normale krav og forventninger til eleven. Etter hvert som eleven fikk tydeligere rammer, fikk han også fremgang. Dette er et eksempel på hvordan tett kontakt med behandler er effektivt, selv om eleven her ikke var direkte involvert.

Dette eksemplet illustrerer at samarbeid mellom institusjoner kan ha god betydning for et vellykket resultat. En slik samordning krever at skoleledelsen er involvert i avveiningene.

Ved en god rollefordeling kan teori og praksis gjøre at vi får en form for "value adding to society" (M. H. Moore, 1995). Selv om eleven selv ikke opplever det som nyttig, betyr det ikke at samarbeidet er ikke nyttig for de andre involverte. Det ligger i valghandlingsarkitektur-tankegangen at et "nudge" behøves knapt å merkes (Thaler og Sunstein, 2008).

### 5.3.4 Urinprøvene

I teoridelen gjorde jeg rede for begrepet "pre-commitment" og hvordan forskjellige ordninger kan hjelpe elever til å styrke sin egen selvdisciplin (Elstad, 2012C). En slik ordning er urinprøveopplegget ved skolen. Ordningen er designet for å holde skolen rusfri, men det også en form for hjelp til elevene for å gjøre det lettere å ikke ruse seg i situasjoner der fristelsen skulle oppstå, jamfør historien om Odyssevs og sirenene (Elster og Skog 1999; Thaler og Sunstein, 2008). Denne formen for "pre-commitment" er noe eleven aksepterer ved å skrive under på skolereglementet. Ordningen med urinprøver er lagt opp slik at det er skolen, i samarbeid med behandler og elev, som bestemmer om eleven skal ta faste urinprøver ukentlig. Selv om elevene ikke tar urinprøver ukentlig, forplikter de seg til å avlegge stikkprøver dersom skolen ber om det. Konsekvensen av å avlegge positiv prøve er permittering inntil negativ prøve avlegges.

Frekvensfordelingen av svarene viste at 84 prosent av elevene var enige eller helt enige i at ordningen var positiv. Dette viser at oppslutningen om ordningen er ganske stor. Variabelen målte ikke hvorfor elevene mente ordningen var positiv. Sett i sammenheng med at dette er en ordning som faktisk tar fra dem friheten til å ruse seg når de vil, kan dette tolkes som en "nudge"-faktor som oppleves å ha en positiv betydning for dem.

Elevenes holdning til at skolen tar urinprøver viste en positiv signifikant betaverdi i modellen som testet hypotesen "behandler og urinprøver som "nudge"-faktorer predikerer mestringsforventning – planlegging og gjennomføring". Ved å dele gruppen i to kunne vi se at betaverdien for rusgruppen ble enda høyere og signifikant. Dette betyr at holdningene til ordningen har en ganske signifikant positiv forklaringsverdi i predikasjonen av mestringsforventning i rusgruppen.

Denne variabelen målte positivitet til ordningen. Det betyr at den kan tolkes som en form for modenhet i forhold til rus og rusmestring. Man har innsett at ordningen er et gode som står for noe positiv. Er eleven uenig i ordningen, kan det bety at han/hun mener at rus ikke er et problem. Ettersom variabelen er så signifikant, kan det virke som at denne modenheten kan ha noe å si for troen på egne evner.

Derimot kom variabelen som målte hvorvidt urinprøveordningen hjalp dem til å holde seg rusfrie, ut med en negativ (men ikke signifikant) betaverdi. Dette betyr at det ikke ser ut til å være en sammenheng mellom ordningen som "pre-commitment", og elevenes tro på egen evne til å gjennomføre planer. Dette kan forklares ved at elevene med bakgrunn i rus har kommet til forskjellige stadier i rusmestringen. Ved å bruke empowerment-forklaringen (Brumoen, 2007), kan man si at noen har kommet så langt at de ikke trenger denne "nudge"-faktoren lengre. På en annen side kan det uttrykke en vilje til eller behov for å være autonom.

I tråd med tankene til Thaler og Sunstein (2008) er urinprøvene et utslag av "paternal libertarianism". Ordningen er skapt med en tanke at den som bestemmer, altså skolens ledelse, vet at rus og skole er vanskelig å forene. Derfor har de skapt en "default", en standardløsning, som eleven kan velge vekk, men da velger de også vekk anledningen til å få undervisning og ta eksamen ved denne skolen. Mange vil kanskje si at dette ikke er et "puff", men et forbud. Men sett i forhold til tallene i undersøkelsen kan man kanskje si at ordningen oppleves som et "nudge" for elevene. Derfor kan slike kraftige standardløsninger være til hjelp. Eller sagt med andre ord: Ettersom det er umulig for private og offentlige institusjoner å unngå velge et standard alternativ, hvorfor ikke et alternativ som er til hjelp? (Thaler og Sunstein, 2008)

Vi har eksempler på at elever velger å ta urinprøver fast, selv om de ikke sliter med rustring, altså "pre-commitment". De sier selv at dette er en veldig grei måte å unngå det sosiale presset om å ruse seg for eksempel i sosiale sammenhenger på fritiden. Det er mye lettere å si nei når de blir budt på et rusmiddel, dersom de kan si at de må ta urinprøver. På denne måten slipper de å forsvare seg mot verbalt press. I slike situasjoner er det elevene selv som er med på å legge opp en "pre-commitment" for å unngå press og fristelser (Elstad 2012C).

Det var en forskjell mellom elever over og under 26 når det gjaldt å se på urinprøvene som hjelp til å holde seg rusfrie. Det er en tendens til at de eldre elevenes ikke anser urinprøvene som så viktige for å holde seg rusfrie. Dette kan bety at de har kommet lengre i

rusmestringen. Det kan også bety at de har andre faktorer som hjelper dem i å holde seg rusfri. Dette kan igjen bety at det er individuelt hvor mye disse urinprøvene hjelper som en ”nudge”-faktor, men at den som ordning har en positiv verdi for det vi kan kalle valghandlingsarkitektur av skolen.

Tallene og teorien er med på å understreke hvor viktig en slik ordning som urinprøver kan være. Forutsetningen for at den skal virke, er at eleven aksepterer den som en hjelp og at den kan hjelpe dem i å unngå diskontere fremtidige større belønninger framfor kortsiktige små. (Ainslie, 2001). Sagt på en annen måte kan den hjelpe dem å velge bort rusen i de situasjonene der muligheten for en kortsiktig rusopplevelse overskygger en senere belønning i form av en eksamenskarakter ved skolen. Elster og Skog (1999) forklarer i forbindelse med sin beskrivelse av ”rasjonelle valghandlinger”-teorien at det å foretrekke nåtiden framfor framtiden på mange måter er en smakssak. Det har liten hensikt å si til en som ”lever i nuet” at han skal begynne ”å tenke fremover”, derfor kan en forhåndbinding som urinprøveordningen fungere for disse elevene. Ut i fra tallene i undersøkelsen kan det se ut som om at spesielt de yngste elevene ser behovet for denne påminnelsen. De å da velge å ruse seg, vil gi et ganske umiddelbart tap ved at man blir utestengt fra skolen inntil videre. Den negative konsekvensen kommer med andre ord nærmere i tid.

Utfordringen for skolen blir å forvalte ordningen slik at det er til hjelp for skolens arbeid med å forhindre rus og styrke elevens skolegang. Skoleplass forutsetter ren prøve ved inntak. Dette er en utfordring for de elevene som ikke har klart å mestre rustringen sin. Spørsmålet er hvordan man skal møte disse. Skolen har hatt som praksis å gi elevene ganske mange sjanser, slik at de etter en tid har klart å bli rusfri. Dette illustrerer vanskelige ledelsesavveininger når man står overfor vanskelige valg. Her har skoleplassen fungert som motivasjonsfaktor for å bli rusfri. Vi har et eksempel der første urinprøve som eleven avla var positiv på ”alt” (dvs. cannabis, morfin (heroin), kokain, benzodiazepiner og ecstasy). Etter en noen måneder klarte vedkommende å teste negativ på alle disse stoffene. For denne eleven var skolen og urinprøveordningen en sterk faktor å bli rusfri.

Spørsmålet er hvor grensene skal gå. Dette er i praksis et valg som lederen ved skolen må ta. Hvor lang tid og hvor mange sjanser skal eleven få? På den ene siden kan ordningen føre til en ny nederlagsopplevelse for eleven når skolen sier: ”Stopp, nå får du ikke flere sjanser.” På den andre siden vil det være en ”bjørnetjeneste” å la eleven fortsette å teste positivt uke etter uke, dersom han/hun rett og slett ikke er klar for å bli rusfri.



### 5.3.5 Hvilken rolle spiller alder?

Den deskriptive statistikken fortalte oss at gjennomsnittet for verdien av mestringstillit i forhold til planlegging og gjennomføring steg med alder. Følgende modell var signifikant: alder som uavhengig variabel satt sammen med mål på tre generelle egenskaper (selvkontroll, innsats og generell utsettelsesatferd) og avhengig variabel fra mestringsforventning for planlegging og gjennomføring. Her kom alder ut med en signifikant betaverdi på 0,247. Som sagt i analysekapittelet, ble denne modellen signifikant når jeg utelot gruppen ”over 35 år”. Dette kan være en indikasjon på at alder spiller en rolle opp mot et visst punkt. I denne sammenhengen er punktet 35 år. Vår erfaring tilsier at elever over 35 år som søker seg til skolen, ofte faller ut tidlig. Dette er samtidig en sannhet med modifikasjoner. Skolens største ”suksesshistorier” har vært elever som har vært langt opp i førtiårene da de begynte ved skolen. Allikevel kan tallene i undersøkelsen være med på underbygge en oppfatning av at det kanskje ikke er for sent etter 35 år, men at det av forskjellige grunner er vanskeligere å starte opp igjen på skolen etter en rekke år med rusmisbruk. En av mange forklaringer er at det automatiserte systemet (Thaler og Sunstein, 2009), eller ”the hot system” (Mischel, 1999), har kanskje nærmest overtatt permanent, slik at vanene blir vanskelige å endre.

Da jeg splittet gruppen i to og foretok samme analyse på gruppene ”nye søkere” og ”etablerte elever”, var betaverdien for alder enda høyere. Forklaringsverdien R square ble dessuten høyere. Dette betyr som sagt tidligere at alder og modning kan ha noe å si for mestringstillit for planlegging og gjennomføring. Dette underbygges også av egne erfaringer og hva vi har hørt behandlere si. Det skjer gjerne noe med elevene i denne gruppen, uansett om det dreier seg om rus eller psykiatri. I løpet av skolegangen, det kan være ved første eller tredje forsøk ved skolen, forandrer eleven seg over kort tid. Vi har hatt flere eksempler med elever med mange forsøk på både skolegang og at de har vært innom flere behandlingssteder uten å lykkes. Dette gjelder særlig elevene med rusproblemer. Så kommer de til et punkt, gjerne etter fylte 25 år, der de synes å ha fått ”ting” på plass nærmest ”over natten”. Elever som før ikke klarte å følge undervisning, som ikke klarte å møte jevnt og som ikke klarte å holde seg rusfrie, har rett og slett blitt mønsterelever, viser skolefaglig mestring og har fått en større tro på egen evne til å klare det de har satt seg som mål. Dette er et fenomen man trenger mer forskning på for at vi bedre skal forstå mekanismene. Det er viktig å peke på at det ikke nødvendigvis skjer sent i tjueåra eller senere. Imidlertid er vår erfaring at sannsynligheten for at det skjer, ser ut til å være større etter de har fylt 25.

En observasjon som kan være med på å underbygge en påstand om at alder er en viktig faktor, er statistikken for inntaket høsten 2013. Ved hovedinntaket var det 25 elever med rusbakgrunn som var tilbudt plass. Av de elleve elevene som ikke klarte å få rene urinprøver og som ikke hadde fått begynt innen høstferien, var det seks elever under 23 år. Av de 15 som begynte, var det bare fire som var under 23 år. Det vil seks av ti elever under 23 år klarte ikke bli rusfrie, mens elleve av 16 elever over 23 år klarte det. Dette kan være med på å forklare hvorfor gjennomsnittsalderen for de som avlegger eksamen i løpet av et skoleår stort sett har ligget mellom 28 og 30. Samtidig understreker jeg hvor komplekse disse tilfellene kan være.

Dersom det skulle være riktig at alder er av betydning, har dette noen implikasjoner for inntaket av elevene. For det første viser det at man må ha tålmodighet. Elever på noen og tjue som sliter med å komme i gang, må sannsynligvis ha flere forsøk. Et mislykket forsøk må ikke stenge døra til skolen for godt. På den annen side kan det være et svar på det jeg spurte om i forrige kapittel angående hvor lenge de skal få ta urinprøve etter urinprøve uten å klare å holde seg rusfri. Her kommer samarbeidet med behandler og gjerne NAV inn. I et samarbeidsmiljø med sterk relasjonell tillit (Bryk og Schneider, 2002), vil det være mulig å ”puffe” eleven inn på et sidespor, der de får mer behandling før skole igjen er aktuelt. Dette bør skje uten at eleven får en ny nederlagsfølelse. På den annen side vil den rusavhengige som vet at man stadig vekk vil få nye sjanser, kunne kalkulere med dette i avveiningen mellom beslutninger om rus og avholdenhet. Dette illustrerer et ledelsesdilemma.

### **5.3.6 Hvilken rolle spiller medelevene?**

Undersøkelsen handlet også om i hvor stor grad elevene anså medelever og familie/venner utenom skolen for å være viktige. Jeg har som sagt tidligere tonet denne delen av undersøkelsen ned, ettersom mange av spørsmålene ikke ble stilt til de nye søkerne.

De tallene jeg har i tabell 1 gir et bilde av hvordan elevene anser de to faktorene. Disse tallene viser oss en middels gjennomsnittsverdi for hvor viktige de mener medelevene er. Det er en del spredning i svarene, og det kan tyde på at det er et fåtall som anser medelevene som spesielt viktige. Det ser ut til å være liten forskjell mellom nye og gamle elever. Dette sier ingenting om hvor godt miljøet er på skolen. Det viser oss er at det er en ganske spredt oppfatning av hvor viktige medelevene er. Tallene gir lite grunnlag i vise hvor sterk grad ”affective commitment”(Meyer et al., 1993) eller hvor mye tillit (Bryk og Schneider, 2002) de har til hverandre. Tallenes tale er i hvert fall et argument mot den oppfatningen jeg har hatt

om at elevene ville anse medelevene som mer viktige enn de formelle faktorene som NAV og behandler. For å kunne utdypet problemstillinger rundt dette, måtte man ha forsket videre. Uansett kan det imidlertid se ut som skolen har et potensial i å finne noen tiltak for å styrke medelevenes viktighet, særlig dersom man skal dyrke tanken på at elever skal være kodebærere (Helle, 2006).

Det viste seg at elevene anså familie og venner utenom skolen som mer viktige enn medelever. Dette gjorde seg mest utslag hos de etablerte elevene. Gjennomsnittsverdien var bare 0,11 lavere enn for hvor viktig de mente behandler var. Dette er et interessant tall, ettersom det går imot oppfatningen om at elever i denne elevgruppen mangler sosialt nettverk. Dette er også et potensial som skolen kan utnytte i større grad. Man bør vurdere om det er mulig å få disse faktorene utenom skolen på banen. Dette kan for eksempel dreie seg om sponsorer i NA (Anonyme Narkomane). Det kan også være samboere og ektefelle. Disse faktorene kunne vært aktuelle å bruke direkte og indirekte i arbeidet med utsettelsesatferd og selvkontroll. For å illustrere dette, må jeg ta inn et tall fra delen av undersøkelsen som bare etablerte elever svarte på. Det viste seg at 21 av 44 elever svarte at de hadde hatt fravær ofte eller svært ofte på grunn av søvnvansker og skjev døgnrytme. Her ville det være mulig at eleven fikk hjelp fra disse uformelle faktorene til å stå opp om morgenen slik at det reflektive systemet overvant det automatiske systemet (Thaler og Sunstein, 2008; Elstad, 2012C). Dette kan skolen i hvert fall påvirke indirekte ved å hjelpe eleven til å utarbeide strategier for mestring av utsettelsesatferd. I en valghandlingsarkitektur-tankegang vil disse uformelle ”samarbeidspartene” kunne virke som ganske sterke ”nudge”-faktorer.

### **5.3.7 Konklusjon**

Hva i denne undersøkelsen belyser dannelsesaspektet?? Undersøkelsen og analysen kan si svært lite om i hvor stor grad faktorene i undersøkelsen gjør elevene mer selvstendige og ansvarlige, jamfør Dales (2008) definisjon av begrepet dannelse. Allikevel vil jeg hevde at undersøkelsen implisitt kan belyse dette aspektet. Dersom elever skal bli aktører i eget liv (Skaalvik og Skaalvik, 2005; Nygaard 1993), vil troen på egne evner til å gjennomføre egne planer være ganske viktig. Aktørens evne og vilje til å gjøre en innsats vil også være viktige i denne sammenhengen. En grunnleggende målsetning for Kirkeveien videregående skoles arbeid har vært å bringe unge voksne fra å være hjelpetrengende pasienter til selvstendige elever.

Det ser ut som noen av faktorene jeg har funnet fram til har en viss betydning for elevenes mestringstillit og innsats. Egenskaper og atferd som selvkontroll og utsettelsesatferd, ser ut til å være sentralt. Dette er i tråd med teorier om selvregulert læring (Garmannslund, 2012). Alder ser også ut til å ha en betydning. Det viser seg at ”nudge”-faktorene ”behandler” og ”urinprøvene” ser ut til å ha en statistisk sammenheng med de to hovedbegrepene. Derimot ser det ikke ut som elevenes opplevelse av NAV, medelever og selve samarbeidet skolen har med eksterne hjelpere, har noen signifikant betydning for deres mestringstillit og innsats. Jeg har forsøkt å forklare og å drøfte disse funnene i lys av teori og praksis.

Funnene gir muligheter og utfordringer for skolen og dens ledelse. Muligheter fordi de kan belyse noen praktiske og konkrete innsatsområder videre. Utfordringer fordi det ser ut til at noe av det skolen tidligere trodde var hedersmerker, kanskje ikke fungerte så godt som vi ønsket at elevene skulle oppleve det som. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste kapittel.

## **5.4 Implikasjoner for ledelse og institusjonelt samarbeid**

### **5.4.1 Lederskap**

Jeg vil i dette kapitlet gi et forsøk på å beskrive hvilke implikasjoner funnene i denne undersøkelsen gir for ledelse og institusjonelt samarbeid. Jeg vil også peke på noe som kunne gi grunnlag for videre forskning. Som jeg skrev innledningsvis vil en leder ved en så liten skole som Kirkeveien videregående skole, ofte være direkte involvert i skolens kontakt med elever med valghandlingsarkitektur knyttet til hverdagslige overveielser, og ofte i direkte interaksjon med skolens lærere. Selvsagt leder rektor gjennom lærere, men også svært ofte i førstelinjen. Dimensjonene som Robinson (2012) beskriver, er viktige for denne skolen også. Blant annet er dimensjonen ”utvikling av lærernes læring og utvikling” veldig avgjørende, men den strategiske bruken av ressurser vil også være av stor viktighet.

Jeg vil først gi en oversikt over hva undersøkelsen gir av implikasjoner for ledelse, når det gjelder roller både innad og utad, samt hva den har å si for ledelse oppad. Jeg har valgt å fokusere på hva dette har å si for den skolen som inngår i undersøkelsen. Noe av det jeg kommer fram til er kanskje gyldig for lignende skoler, noe er kanskje gyldig for vanlige

skoler, men alt i alt dreier det seg mest om ledelsen og organiseringen av steder som for eksempel Kirkeveien videregående skole.

Jeg velger å forklare disse implikasjonene ve hjelp av Moores (1995) strategiske triangel med verdiøkende strategier, kontroll fra overstående politisk og administrativ ledelse og til slutt ressursstyringen.

Jeg starter med overstående ledelse. Funnene gir verdifull informasjon om elevgruppen som kan viderebringes oppover i systemet. Den gir et bilde av gruppens kompleksitet og kan være et konkret bidrag i ledelsens forklaring av hvilke behov og utfordringer skolen står overfor. I kontekstbeskrivelsen forklarte jeg hvordan skolen har vært relativt autonom, blant annet når det gjaldt elevinntak. Denne ordningen har det vært stilt spørsmålstegn ved fra Utdanningssetaten i Oslo. Spørsmålene har vært om det formelle ved opptaket er i orden og om rettighetselevne får det tilbudet de har krav på. I tillegg har det vært spørsmål om hvorfor skolen skulle kalle seg videregående skole og ikke for eksempel voksenopplæring, når den har så høy gjennomsnittsalder.

Jeg mener funnene er med på å vise det positive ved en elevgruppe som er så sammensatt i alder og bakgrunn. Tallene gir en indikasjon på at elevene er på forskjellige trinn i tilfriskningen og rehabiliteringen. Selv om undersøkelsen ikke gir et entydig belegg for å si at medelevene er viktige, tilsier erfaring at de stabiliserte elevene fungerer som rollemodeller og kodebærere (Helle, 2006) for de som strever. Undersøkelsen kan være med på å vise at alder og modning har mye å si. Dersom skolen skulle vært forbeholdt elever med ungdomsrett, ville Utdanningssetaten ha tatt vekk tilbudet for omtrent 95 prosent av de elevene som går der i dag. Disse elevene er enten over 24 år eller de har brukt opp ungdomsretten sin. De unge elevene, med eller uten ungdomsrett, bør og skal få et tilbud. Skolen har tradisjon for å gi yngre elever et tilbud selv om de ikke er kommet så langt i tilfriskningen., men som vi kan se av frafallstatistikken ved oppstart høsten 2013, observerer vi at de ofte faller ut og må gå en ny runde i behandlingssystemet før de kommer tilbake. Funnene i undersøkelsen, kombinert med erfaring, indikerer at de vil trenge tid og at de kanskje behøver flere sjanser. De eldre elevene som kan vise at det nytter, kan være gode kodebærere i så måte.

Funnene vil være med på å gjøre det lettere å forklare kompleksiteten ved, og til dels behovene til, en elevgruppe det ikke har vært forsket så mye på før, både overfor utdanningsadministrasjonen og ikke minst bevilgende myndigheter, altså Oslo bystyre.

Sistnevnte har gjennom årene vist stor velvilje overfor skolen, både gjennom ekstrabevilgninger og i omtaler. Denne undersøkelsen kan være et bidrag til å gi skolen økt legitimitet.

Moore (1995) legger også vekt på hvilken verdiøkning institusjonen kan stå for i forbindelse med mandatet den er gitt. Det springende punktet blir om funnene i undersøkelsen har gitt ledelsen nye kunnskaper om hvordan vi kan gi økt verdi til samfunnet i vårt arbeid. Funnene i undersøkelsen har i hvert fall bevisstgjort ledelsen og medarbeiderne på noen viktige faktorer.

I valghandlingsarkitektur-sammenheng har funnene rundt utsettelsesatferd gitt skolen noe konkret å fokusere på i utformingen av små og store "nudge". Det vil si at ledelsen bør i samarbeid med resten av personalet finne små og store tiltak som kan hjelpe elever som sliter utsettelseatferd. Her blir ansvarlighet og tydeliggjøring viktig, og det bør være rektor som fører an i å sette de klare rammene. Rektor må sørge for at tiltak som blir satt i gang, både de individuelle og de som omfatter hele skolen, blir fulgt opp av en enhetlig praksis fra hele personalets side.

Undersøkelsen har fokusert mest på andre faktorer enn selve skolen som organisasjon, det vil si lærerne, ledelsen og skolemiljøet. Tallene viser at elevene rangerte lærerne som svært viktige for at de skal nå målene sine ved skolen. Derfor er det naturlig å sette disse tallene opp mot med hvor mye samtale, støtte og forventning fra behandler ser ut til å henge sammen med selvoppfatningen. Dette har ledelsesimplikasjoner. Samtaler, støtte og forventninger fra lærere og skoleledere vil sannsynligvis også ha stor betydning for elevene.

Dette kan være med på å gi implikasjoner for lederens rolle i skolemiljøet. I et så lite miljø som denne skolen utgjør, vil relasjonell tillit være svært viktig for å skape et godt læringsmiljø. Derfor er det betimelig å se på hvordan rektor skal lede an i arbeidet med å skape dette. Først og fremst må rektor være synlig i miljøet. Ved større skoler kan ledelsen være mer tilbaketrukket i forhold til den daglige kontakten med elevene. Rektor eller ledelsen bør finne en form som gjør tilstedeværelsen hyppig og naturlig. Den forrige rektoren, som ledet skolen i 37 år, brukte trivsels- og ordensfunksjonen som strategi for å skape kontakt med elevene. Det at hun alltid var i miljøet på den måten, gav henne oversikt og innsikt, samt tillit hos elevene. Dette var en strategi som var tilpasset rektors personlighet. Det kan også være andre strategier for å bli mer synlig:

Rektor kan delta i flere elevsamtaler, ikke bare ”de vanskelige”. Det kan også være nyttig for rektor å delta i de samtalene der eleven har lyktes og gjør det bra. På den måten vil man som leder få kunne mer innsikt i hva som hjelper. Man vil kanskje kunne se mer av konturene av hva som ligger bak dette ”noe”, som får elevene til å komme inn på et positivt spor.

Rektor kan kanskje undervise, eller være assistent/støttelærer i fag. Dette ville være med på å gi førstehåndskunnskap om arbeidsvanene til elevene. Her er det selvsagt viktig at rektor avveier fordelene opp mot ressursbruk. Dette kan løses ved hjelp av delegering av arbeidsoppgaver og klare rolle- og ansvarsavklaringer.

Rektor kan invitere fokusgrupper av elever der forskjellige temaer rundt skolen blir tatt opp. Dette kan løses på mange måter, en av utfordringene vil være å gjøre settingen naturlig uten at det bærer preg av intervju og ”forhør”.

Dilemmaet man står overfor i denne sammenhengen blir balansegangen blir mellom det å framstå som en kontrollerende faktor og en støttende faktor. Særlig i det siste kan fort bli oppfattet av å være en kontrollinstans som skal finne ”something rotten in Denmark”.

Hva har undersøkelsen å si for ressursstyring og -bruk? Skolen har de årene den har eksistert hatt relativt små ressurser: Ledelsen har bestått av kun rektor, og administrasjonen for øvrig har bestått av en halv stilling som merkantil konsulent. Rådgiverressursen har vært omtrent 20 % stilling. Kontaktlærerne har hatt mye sosialrådgivning som en del av sin rolle. Det kan være fornuftig å endre noe av strukturen. Med så lav ressurs til administrative funksjoner, har mye av kontorarbeidet blitt overlatt til rektor. Det vil derfor være fornuftig å la den administrative funksjonen bli styrket, både i kompetanse og i stillingstørrelse. Dette vil gi rektor større muligheter til å fokusere på de oppgavene jeg nevnte ovenfor.

I tillegg bør rådgiverfunksjonen styrkes ytterligere. Dette kommer jeg tilbake til når jeg skal si noe om implikasjoner for institusjonelt samarbeid. Det kan være snakk om klarere rollefordelinger forhold til samarbeid, urinprøveoppfølging, elevinntak og kartlegging. Rådgiverfunksjonen er allerede styrket, ettersom en av lærerne har tatt videreutdanning i karriereveiledning, i tillegg har ressursen blitt økt i form av større stillingstørrelse. En styrking av rådgiverressursen vil gi mer tid for de andre lærerne til å konsentrere seg om fagene.

Ressursspørsmålet er også aktuelt angående urinprøvepraksisen. Sett opp mot resultatene kan det tyde på at elevene ser på ordningen som positivt, og noen opplever den som en trygghetsfaktor både for seg selv og skolemiljøet. Derfor vil det være viktig bestemme hvordan rollefordelingen skal være. Hvem skal følge opp koordineringen rundt urinprøvene, både praktisk, og ikke minst hvordan følge opp elevene? Derfor er det viktig at ordningen har klare retningslinjer og konsekvent praksis. Her har rektor en naturlig rolle med retningslinjene og praksis, men koordinatorrollen kan kanskje delegeres.

### **5.4.2 Implikasjoner for institusjonelt samarbeid**

Resultatene fra undersøkelsen kan antyde at behandlers rolle er viktig for elevene. Derfor bør skolen videreutvikle modellen for tverretattlig samarbeid. Analysene viste signifikante sammenhenger mellom behandlers aktivitet og elevenes mestringstillit for planlegging og gjennomføring og innsats.

Rektor og ledelsen må først og fremst lede an i koordineringsarbeidet. Skal satsingen på tverretattlig samarbeid fortsatt være et adelsmerke for skolen, må leder sørge for at det ikke blir opp til hver enkelt kontaktlærer hvordan det tverretattlige samarbeidet skal fungere. Ledelsen må likevel passe på at kontaktlærerne får mulighet til å være med på å utvikle formen for samarbeid. Samarbeidsformer som oppleves ”påtvungne” har liten hensikt. Tallene kan tolkes dit hen at samarbeidet nå oppleves som tilfeldig for noen elever. Det kan være mange årsaker til dette. Jeg gjorde rede for dette tidligere, men det kan altså kanskje forklares med forskjeller på individnivå (Olsen og Jentoft, 2013) og med at det blir for mange institusjoner og behandlere å forholde seg til. Det siste impliserer et ledelsesdilemma, der ledelsen må finne ut om det er hensiktsmessig i sterkere grad å konsentrere seg om samarbeid med et utvalg institusjoner. Dette er for så vidt eksisterende praksis. Noen institusjoner er prioritert, dette gjelder særlig Stensløkka ressursenter (SRS) og Ruspoliklinikken (Rupo) Ullevål. Spørsmålet blir om samarbeidet skal spisses ytterligere, med den følgen at andre behandlerkontakter utelates?

Det kan uansett være aktuelt å formalisere samarbeidet ytterligere. Det er forskjeller i hvordan elevene søkes inn. Noen blir innsøkt av behandler som følger dem til skolen første gang. Andre kommer helt på egenhånd, uten noen avklart behandlerkontakt. Dette går greit dersom de er kommet langt i behandlingssløpet og egentlig er ”friske”. Da kan en kontaktperson innen



NAV, eller til og med fastlegen, fungerer godt som elevens ”foresatte”, det vil si den personen vi tar kontakt med dersom noe ikke vi har behov for det.

En modell kan være: Eleven søker > kartleggingssamtale med inntaksteam (rektor/rådgivere)- her kartlegges for eksempel ”utsettelsesatferd” og selvsagt behov for faste urinprøver > eleven tildeles kontaktlærer som tar kontakt med oppført behandler dersom denne allerede ikke har vært inne i bildet. Her kan behov og avklaring av roller og forventninger være et aktuelt tema. I tillegg kan kontaktlærer ta kontakt med NAV for å avklare saksbehandler og individuell plan > eleven skrives inn. En slik modell kan kanskje gi et mer samordnet løp, som gir partene anledning til å avklare spørsmål før eleven starter. Den vil også være med på å ansvarliggjøre eleven med hensyn til å avklare skolegangen med behandler og spesielt NAV. Det er lite hensiktsmessig for eleven å starte et skoleløp, for så å bli ”stoppet” av NAV etter at han/hun har kommet i gang.

For å styrke NAVs rolle som positiv ”nudge”-faktor, vil det være aktuelt å bruke NAV aktivt i utdannings- og yrkesveiledningen. Til forskjell fra elever i ordinær videregående skole er disse elevene stort sett inne i NAV-systemet fra før. Noen av dem har allerede blitt kartlagt og fått en viss karriereveiledning fra NAV, men mange av elevene har ikke helt konkrete planer for hva de skal bruke studiekompetansen til. Vedtaket i individuell plan er ofte gjort for at skolegang skal være en del av behandlingen. Derfor har man tenkt først og fremst å hjelpe eleven til å bli ferdig med studiekompetansen og så ta det videre deretter. Uansett vil et styrket samarbeid med NAV frigjøre ressurser for skolen.

Til slutt er det bare å tilføye at det er kanskje de relativt små, men konkrete tiltakene, framfor altfor svulstige planer, som vil være mest effektive som ”nudge”-faktorer.

Følgende eksempel illustrer hvordan samarbeidet kan fungere i positiv retning for eleven. Eleven søkte seg inn på skolen via en utenbys institusjon. Han hadde akkurat flyttet til Oslo og ble henvist til og tatt inn ved en ruspoliklinikk. Eleven hadde godt skolegrunnlag fra før, og på papiret ville han kunne ta det han trengte for å få studiekompetanse, på ett år. Etter noen uker følte han likevel at omfanget ble for mye for han og snakket med både skole og behandler om dette. Han var redd NAV bare ville gi økonomisk støtte i ett år. Det ble arrangert et møte med alle fire partene. Skolen la fram sine tall fra kartlegginger, som viste at selv om han hadde gode forutsetninger for å klare skolen på så kort tid, var det en del utfordringer han måtte ha jobbet ekstra med Sett i sammenheng med med behandlers

beskrivelse den mentale helsen og rusproblematikken til eleven, ga dette et godt grunnlag for NAV-konsulenten til å foreslå støtte til to år på skole og tre år på ingeniørhøyskole. Elevens selvstendighet og innsatsvilje, samt behandlers og skolens rolle, var utslagsgivende for et slikt vedtak.

### **5.4.3 Studiens begrensninger**

Jeg erkjenner flere begrensninger i denne studien eller undersøkelsen. Først er det viktig å legge vekt på at det har vært utført få kvantitative undersøkelser på dette feltet. Det er derfor lite å holde opp resultatene mot andre undersøkelser. En tverrsnittsundersøkelse som dette vil bare gi et øyeblikksbilde av skolen og organisasjonen og det vil derfor ikke være mulig for meg å teste kausale sammenhenger mellom faktorene. For å undersøke dette måtte jeg gjort en longitudinell undersøkelse som kunne gjort meg i stand til å trekke kausale slutninger. Hva som påvirker hva kan ikke sluttet fra denne undersøkelsen.

Jeg må også trekke inn svakhetene ved selvrapportert data fra spørreskjemaer. De uavhengige vurderingene kan gi oss mye informasjon om elevenes oppfatninger og opplevelse, men hensynet til anonymiteten har gjort det vanskelig å trekke slutninger opp mot forskjellige faktorer.

Det empiriske materialet dekker kun en skole. Det hadde gitt studien større tyngde og reliabilitet dersom flere skoler hadde vært involvert. Det finnes flere lignende skoler i Norge, både i og utenfor Oslo. Geografi og tid, pluss manglende oversikt over slike skoler, har gjort det vanskelig å utvide studien til disse også.

Det var også noen elever som ikke svarte på undersøkelsen. Antallet var relativt lite når det gjaldt elevene som var innskrevet ved skolen. De åtte som ikke svarte var elever som ikke hadde lykkes og de kunne påvirket noe av resultatet.

Til tross for svakhetene og manglene, vil denne studien eller undersøkelsen gi et bidrag til forståelsen av forskjellige aspekter ved denne skolen og elevgruppen.

# Litteraturliste

- Ainslie, G. (2001). *Breakdown of Will*. Cambridge University Press
- Ainslie, G.(2010) "Procrastination, the basic impulse". I Chrisoula Andreou and Mark White, eds., *The Thief of Time: Philosophical Essays on Procrastination*, 11-27. New York, Oxford
- Ainslie, G (2013) Intertemporal Bargaining in Addiction . *Front Psychiatry*: August 2013 volume 4 article 63
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Brumoen, H. (2000 ). *Bygging av mestringstillit*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brumoen, H. (2007). *Vanen, viljen og valget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002 ) *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation .
- Bryk, A. and Schneider, B (2003) *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform Educational Leadership* Volume **60** | Number **6** Pages 40-45
- Christophersen, K.A. (2012) *IBM SPSS/AMOS Databehandling og statistisk analyse*, Oslo, Unipub 5. utg.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104\_01
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duckworth, A.L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*.
- Elstad, E. (2012a). Volitional learning. *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer
- Elstad, E. (2012b). Volition for learning. *Encyclopedia of the sciences of learning*. Springer
- Elstad, E. (2012c). Volitional learning strategies. *Encyclopedia of the sciences of learning*.

Elstad, E (2012 d) . *Elevers selvdisiplin og lærerens rolle* Bedre skole nr 2  
Utdanningsforbundet

Elster, J. og Skog O-J.(red). (1999) *Getting Hooked- Rationality and Addiction* Cambridge University Press ,New York

Falch,T, Johannesen, A.B. og Strøm, B (2009)•Kostnader av frafall i videregående opplæring . SØF-rapportnr. 08/09, 2009

Garmannslund, P.E. (2012) Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid, Spesialpedagogikk nr 5 2013

Giedd, Jay N.; Blumenthal, Jonathan; Jeffries, Neal O.; Castellanos, F. X.; Liu, Hong; Zijdenbos, Alex; Paus, Tomáš; Evans, Alan C.; Rapoport, Judith L. *Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study*. Nature Neuroscience, Vol 2(10), Oct 1999, 861-863.

Glavin, K. og Erdal B., 2013: *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge*. Oslo: Kommuneforlaget

Helle, L. (2006). *Rom for handling* Oslo, Universitetsforlaget

Jacobsen, D.I. (2004): *Tverrfaglig samarbeid i et organisasjonsteoretisk per-spektiv i* Repstad. P. (red.): Dugnadsånd og Forsvarsverker. *Tverrfaglig samarbeid i teori og praksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T.A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Meld.St. 47 (2008-2009).Samhandlingsreformen* Oslo : Kunnskapsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld.St. 18 (2010-2011).Læring og felleskap* Oslo : Kunnskapsforlaget.

Gjert Langfeldt, E. E. (2008). *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen.

Laffont, J.J & Martimort, D. (2001) *The theory of incentives I: : The principal – agent model* Princeton University Press, Princeton

Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer - innføring i forskningsmetodologi*. Oslo. Unipib

Meyer, J. P. Allen, N. J. Smith, C. A. (1993). “Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization”. *Journal of Applied Psychology*, 78, 4, 538-552.

Metcalf, J. & Mischel,W. (1999) A hot/cool system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106, 3-19

Mischel, W. Shoda, Y. & Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938

Moore, M.H. (1995) *Creating Public Value*. Cambridge, Mass: Harvard Business University Press

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199 - 218.

Nilsen, A.C. (red.) (2011) *Kompetanseutvikling om samarbeid og samordning på tvers*. En samlerapport med publikasjoner fra delprosjekt 1 i HUSK Agder. FoU-rapport nr. 5/2011. Kristiansand: Agderforskning

Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Olsen, T og Jentoft., N (2013) :En vanskelig start -Om tidlig innsats og tverretattlig samarbeid for å forebygge ung uførhet, FoU rapport nr. 6/2013, Universitetet i Agder og Agderforskning

Pintrich, S. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessment. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.

Robinson, Viviane (2011). *Student-Centered Leadership* New York: Barnes & Noble

Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. *ERIC/CASS Digest*: Eric Clearinghouse on Counseling

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2003) "Libertarian *Paternalism Is Not an Oxymoron*." *University of Chicago Law Review* 70(2003):1159–1202.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge : improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin Books.

Thaler, R. H., Sunstein, C. R. Balz, John P, (2010) *Choice architecture* Social Science Electronic Publishing

Thompson, Damien (2012). *The Fix: How Addiction Is Invading our Lives and Taking Over Your World*, London,: Collins

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

Peterson, C., S. F. Maier & M. E. P. Seligman (1993): *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (1992): *Helplessness: On depression, development and death*. New York: Freeman

Skaalvik, E. M., & R. J. Rankin(1995). A test of the Internal/External Frame of Reference Model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32, 161–184.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005a): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. & S. Skaalvik (2005b): Faglig selvoppfatning predikerer læring. I: *Spesialpedagogikk* Nr.09 2005. Oslo. Utdanningsforbundet.

Skaavik, E.M. & Skaalvik, S. (2009): Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, nr. 8 s. 36-47.  
[http://www.spesialpedagogikk.no/pageFiles/121557/skaalvik\\_skaalvik\\_v2.pdf](http://www.spesialpedagogikk.no/pageFiles/121557/skaalvik_skaalvik_v2.pdf)

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S (2010)Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations NTNU Trondheim,

Walseth L. T. og Malterud K. (2004).*Salutogenese og empowerment i allmemedisinsk perspektiv* Tidsskrift for den norske lægeforening nr. 1

Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. [Article]. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-regulation. in D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.

# Vedlegg

Vedlegg 1:- Spørreskjema

Vedlegg 2: Deskriptiv statistikk bakgrunns spørsmål

Vedlegg 3 Deskriptiv statistikk alle variabler