

Til
KS

Dokumenttype
Sluttrapport

Dato
Juni 2010

KS

TIDLIG INNSATS

- Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten



INNHold

1.	Innledning	2
1.1	Bakgrunn for oppdraget	2
1.2	Gjennomføringen av oppdraget	4
1.3	Rapportens oppbygging	5
2.	Sammendrag	6
2.1	Sammendrag	6
2.2	Konklusjoner og anbefalinger	8
3.	Datagrunnlag og metode	9
3.1	Kunnskapsstatus	9
3.2	Datagrunnlag og metode for inspirasjonsheftet	10
4.	Kunnskapsstatus	12
4.1	Funn fra sentrale politikkdokumenter	12
4.2	De viktigste årsakene til frafall	14
4.3	Tidlig innsats for å motvirke frafall	18
4.4	Risikogrupper for frafall	20
4.5	Oppsummering	21
5.	Tidlig innsats gjennom hele oppveksten	23
5.1	Ti eksempler på tidlig innsats	24
5.2	Kartlegging	27
5.3	Fokus på språk	30
5.4	Arbeid med overgangene	31
5.5	Tilpasset opplæring	33
5.6	Rådgiving, veiledning og sosiale tiltak	34
5.7	Alternative utdanningsløp	37
5.8	Særskilte tiltak for minoritetsspråklige	38
5.9	Oppsummering	39
6.	Utfordringer for samarbeid i tidlig innsats	40
6.1	Regelverk og profesjonsforskjeller	40
6.2	Økonomi	41
6.3	Etiske hensyn	42
6.4	Gode grep og erfaringer	43
7.	Hva kjennetegner vellykket tidlig innsats?	44
7.1	Suksesskriterier – organisatoriske vilkår	44
7.2	Suksesskriterier - tidlig innsats tilpasset målgruppen	52
7.3	Hovedkonklusjoner	55
8.	Litteratur	57

1. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting og Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har i perioden august 2009 til juli 2010 gjennomført FoU-prosjektet Tidlig innsats på oppdrag for KS. Oppdraget har bestått av to hoveddeler: NOVA har hatt ansvar for å sammenstille en kunnskapsoversikt som samler relevant forskning om tidlig innsats og frafall fra videregående opplæring, og Rambøll har hatt ansvar for å formidle erfaring fra praksisfeltet i et inspirasjonshefte som samler eksempler på god tidlig innsats. Således er kunnskapsoversikten og inspirasjonsheftet å regne som to selvstendige leveranser, men er utarbeidet gjennom et godt samarbeid mellom NOVA og Rambøll. Foreliggende sluttrapport utgjør en tredje leveranse i oppdraget, og har til hensikt å trekke erfaringer og funn hentet fra Rambølls inspirasjonshefte og NOVAs kunnskapsoversikt tettere sammen.

Målsettingen med oppdraget for KS er å avdekke viktige innsatspunkter for tiltak som kan bidra til å utjevne sosiale ulikheter i barn/unges oppvekst, og også vise hvordan ulike aktører kan samordne og innrette sine ressurser for å påvirke sosial ulikhet generelt - med de konsekvenser dette også kan ha for gjennomføringsgraden i videregående opplæring.

Vi har kartlagt erfaringer fra ti kommuner som har interessante erfaringer å vise til i arbeid med tidlig innsats. Innholdet i flere av tiltakene samsvarer med anbefalingene fra forskning på tidlig innsats. For eksempel ligger erkjennelsen av hvor viktig gode leseferdigheter er for et vellykket skoleløp til grunn for satsing på leseforberedende aktiviteter i barnehagen, og et fokus på mestring er tydelig i flere av eksemplene vi har tatt for oss.

Vi skal videre i dette kapittelet kontekstualisere prosjektet Tidlig innsats for leseren ved å gjengi en kort bakgrunn for oppdraget, og redegjøre for vår fremgangsmåte i gjennomføringen av de tre hoveddelene som til sammen utgjør det samlede oppdraget. Vi avslutter kapittelet med en leseveiledning som gjør rede for innholdet i sluttrapportens påfølgende kapitler.

1.1 Bakgrunn for oppdraget

Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at omtrent en av fem elever som begynner videregående opplæring ikke klarer å fullføre sitt planlagte løp. I tillegg er det omtrent en femtedel av elevene som blir forsinket.¹ Frafall og forsinkelser i utdanningsløpet har store negative konsekvenser, både for ungdommene som står i fare for å bli marginalisert, og for samfunnet, som må fange opp disse elevene senere dersom de ikke klarer å komme inn i utdanning eller arbeidslivet. Det representerer både en økonomisk kostnad for samfunnet og en personlig, sosial kostnad for den enkelte.

Til tross for at norsk grunnsopplæring legger til rette for lik formell adgang til utdanningssystemet, bidrar sosiale forskjeller til at barn og unge reelt sett kommer svært ulikt ut av opplæringen. Denne erkjennelsen ligger blant annet til grunn for *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)* "...og ingen sto igjen". Her heter det blant annet at

"... for mange unge går ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor. Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss... Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial - uavhengig av den bakgrunnen de har".²

En rekke av nasjonale og internasjonale studier³ viser at en sentral faktor for å forklare frafall i videregående skole er nivået på kunnskapen og ferdighetene elevene har tilegnet seg i grunnskolen, som gjenspeiler seg i elevenes karakternivå i grunnskolen.⁴ Sosial bakgrunn er av stor betydning for hvordan barn og unge klarer seg på skolen, og flere studier viser en klar sammenheng mellom familiebakgrunn og unges kompetanse- og resultatoppnåelse.⁵ Barn og unge med ulik sosial bakgrunn har ulike forutsetninger hjemmefra som enten fremmer eller

¹ Utdanningsdirektoratet (2007)

² Kunnskapsdepartementet (2006): Stortingsmelding nr. 19 (2006-2007)

³ Se litteraturoversikten i Markussen E., Lødding B., Sandberg N. (2007)

⁴ Markussen E., et al. (2008); Byrhagen K., Falch T., Strøm B. (2006); Grøgaard J.B. (1997)

⁵ Markussen E., et al. (2008)

hemmer deres kompetanseutvikling, og som dermed påvirker sannsynligheten for frafall fra videre utdanning.

1.1.1 Tidlig innsats gjennom oppvekstperioden

Tidlig innsats i barne- og ungdomsårene kan være et velegnet redskap i forebyggingen av frafall på videregående skole. Ovennevnte stortingsmelding peker på at bred og tidlig innsats og tilpasset "timing" av ulike tiltak er svært viktig for å sikre en god utviklingsprosess for barn og unge. I meldingen identifiseres en rekke avgjørende faktorer som påvirker individets læring fra småbarnsalder til arbeidsliv. Blant faktorer som fremmer læring er muntlige og skriftlige språkferdigheter, sosial mestring og faglig utvikling. Gjennomgående i dette oppdraget har vi sett at det er vesentlig med innsats i de overgangsfaser som oppstår i det barnet eller eleven går fra en aktørs ansvarsområde til et annet. Dette er for øvrig også i tråd med funn fra enkelte amerikanske studier hvor vellykkede overgangsfaser ("transition years") i utdanningsløpet, for eksempel fra barneskole til ungdomsskole og videre fra ungdomstrinnet til videregående trinn, har vist seg å redusere sannsynligheten for frafall i videregående skole.⁶

Småbarnsalderen

Sosiale forskjeller er minst i småbarnsalderen, men dette er forskjeller som vil forsterkes over tid hvis det ikke blir satt inn forebyggende eller korrigerende tiltak. Det er derfor spesielt viktig at tiltak for å motvirke frafall fra skolen i en senere periode blir iverksatt så tidlig som mulig i utviklingsforløpet. Positiv stimulering i småbarnsalderen viser seg å ha avgjørende betydning for senere lærings-, motivasjons- og mestringsferdigheter.⁷ En rekke studier viser at tidlig språkstimulering og -utvikling i småbarnsalder påvirker barns kognitive og sosiale ferdigheter positivt⁸. Dette er av stor betydning for senere leseferdigheter, læringsstrategier og kompetanseoppnåelse. I dette stadiet av barns oppvekst er de to viktigste offentlige aktørene helsestasjon og barnehage.

Barne- og ungdomsårene

Opplæringsloven § 1-2 stiller krav om at opplæringen i skolen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. For at en skole allerede fra første skoletrinn skal lykkes med å utarbeide og iverksette individuelt tilpassede tiltak, må overgangen mellom barnehage og skole sikres gjennom god dialog mellom de aktuelle aktørene. Barnehagen har ansvar for å bidra til en god overgang til barneskolen. Dette må skje i nært samarbeid med barnets hjem. Videre vil helsestasjon, PPT og barnevernstjeneste spille en viktig rolle i overgangen mellom barnehagealder og skolealder, spesielt i de tilfeller der barnet ikke går i barnehage. Som mottaker av barnehagebarn har også skolen et ansvar for å sette seg inn i hva som er barnas læringsgrunnlag. Vi skal se eksempler på hvordan dette kan løses på en god måte, blant annet ved utarbeiding av helhetlige kunnskapsplaner som ser helhetlig på perioden barnehage - barneskole.

I løpet av årene på grunnskolen går eleven fra barneskole til ungdomsskole. Dette innebærer at det kreves mer av den enkeltes grunnleggende ferdigheter, og det forventes en stadig faglig utvikling som også vurderes i form av karakterer. Eleven skal også i løpet av siste år i ungdomsskolen velge retning for sin videregående opplæring, og som vi skal se i rapporten er det et samsvar mellom riktige valg og frafall fra videregående opplæring. Mange elever foretar omvalg ettersom de har valgt feil retning i sine studier, eller faller fra videregående opplæring etter uheldige erfaringer fra sine feilvalg. Rutiner for rådgivning, tett oppfølging og samarbeid med skolehelsetjenesten og andre aktører som barnevern og PPT er viktig for elever som står i faresonen for å falle fra eller velge feil i videregående utdanning.

Videregående opplæring

All kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning regnes som videregående opplæring, og målet med denne opplæringen er at flest mulig elever skal fullføre med vitnemål eller fag- eller svennebrev. Spesielt på de yrkesfaglige studieretningene er frafall et aktuelt problem. Uten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for marginalisering senere i livet. Tidlig innsats i videregående opplæring dreier seg om at elever som står i fare for å

⁶ Roderick, M. (1993).; se også litteraturoversikt fra Jerald, C. (2007)

⁷ Fthenakis, W. E, Oberhumer, P. (ed.) (2004).

⁸ F. eks. Solstad, T. (2008); Whitehead, M.(2004); Dickinson, D. K. Tabors, P. O (2001).

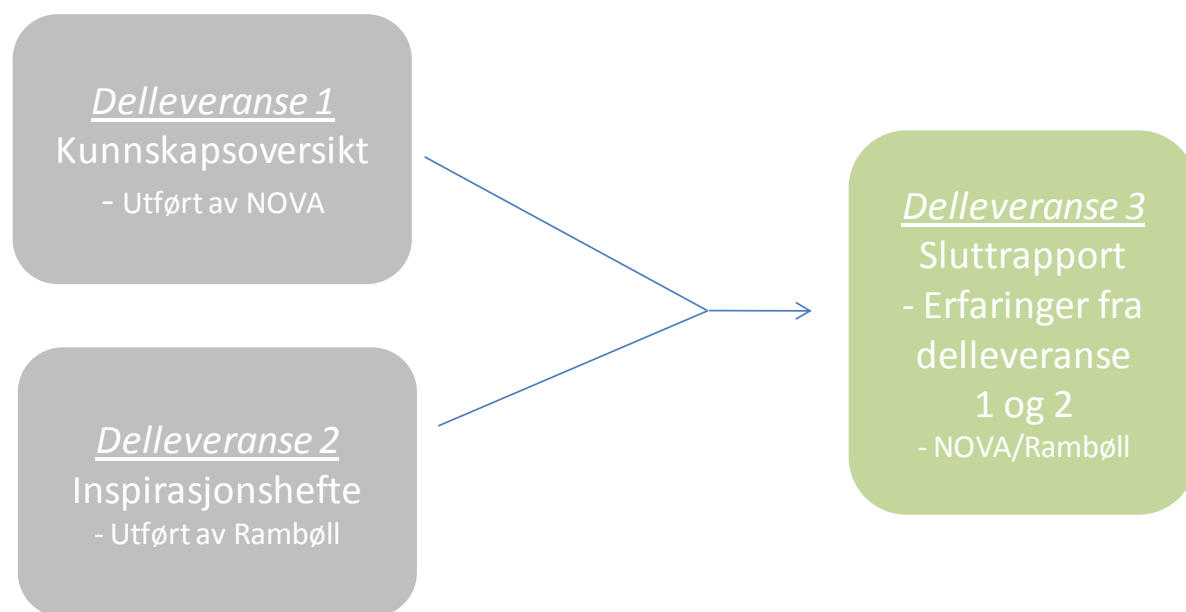
avbryte opplæringen oppdages tidlig og mottar tett oppfølging videre. Blant tiltakene vi skal se nærmere på i denne rapporten kan vi nevne inntakssamtaler, kartlegging, forpliktende avtaler og mulighet for omvalg etter påbegynt opplæring.

1.2 Gjennomføringen av oppdraget

Som vi nevnte innledningsvis har dette oppdraget bestått av to hoveddeler: en kvalitativ datainnsamling fra praksisfeltet, og en gjennomgang av relevant forskning. Foreliggende sluttrapport utgjør således en tredje leveranse som forsøker å se erfaringene fra oppdragets to hoveddeler opp mot hverandre.

Den kvalitative datainnsamlingen har gitt grunnlag for utarbeidelsen av et inspirasjonshefte beregnet på praktikere som arbeider direkte med barn og unge. Funnene er også gjengitt og utdypet ytterligere i foreliggende rapport. Gjennomgangen av relevant forskning har resultert i en kunnskapsstatus som både skal publiseres som et eget dokument og gjengis i komprimert versjon i denne rapporten. NOVA har hatt ansvar for gjennomgangen av relevante forskningslitteratur som har vært nødvendig for utarbeidelsen av kunnskapsoversikten, mens Rambøll har stått for den kvalitative datainnsamlingen i praksisfeltet som har resultert i inspirasjonsheftet. Figur 1.1 nedenfor skisserer de tre leveransene som utgjør oppdraget.

Figur 1.1 – Oversikt over de tre leveransene i oppdraget



De to leveransene markert med grå bokser i figur 1.1 er å regne som selvstendige dokumenter, mens delleveranse tre i den grønne boksen er en sammenstilling av erfaringer fra de to andre leveransene. Kunnskapsoversikten utgis for øvrig som egen NOVA-rapport. Dette innebærer at den gjennomgår en kvalitetssikringsprosess som blant annet inkluderer fagfellevurdering i form av godkjenning av et redaksjonsutvalg bestående av tre erfarne forskere på feltet. Ved utgivelse er materialet og funnene i kunnskapsoversikten å regne som en vitenskapelig utgivelse.

I det påfølgende avsnitt gjør vi kort rede for hvordan resten av rapporten er strukturert.

1.3 Rapportens oppbygging

Rapporten er strukturert på følgende måte:

- Kapittel 2 presenterer et sammendrag av rapporten som gjengir de viktigste funn, konklusjoner og anbefalinger
- Kapittel 3 gjengir våre metodiske valg og gjør kort rede for datagrunnlaget som benyttes i rapporten
- Kapittel 4 inneholder en komprimert versjon av kunnskapsstatusen som NOVA utgir i en separat rapport
- Kapittel 5 presenterer de ti tiltakene som er studert i forbindelse med gjennomføringen av oppdraget
- Kapittel 6 ser på praktiske sider ved arbeidet med tidlig innsats, herunder rammebetingelser som regelverk, økonomi og etiske hensyn som må tas i betraktning
- Kapittel 7 diskuteres og oppsummeres hva som skal til for å lykkes med tidlig innsats

2. SAMMENDRAG

I dette kapittelet presenterer vi et sammendrag av hovedtemaer i sluttrapporten med tilhørende konklusjoner.

2.1 Sammendrag

På oppdrag fra KS har Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA) og Rambøll Management Consulting i perioden 2009-2010 gjennomført FoU-oppgavet Tidlig innsats. NOVA har hatt ansvar for å sammenstille en kunnskapsoversikt som samler relevant forskning om tidlig innsats og frafall fra videregående opplæring, og Rambøll har hatt ansvar for å formidle erfaring fra praksisfeltet i et inspirasjonshefte som samler eksempler på god tidlig innsats.

Kunnskapsoversikten er utarbeidet gjennom en systematisk gjennomgang av oppdatert internasjonal og nasjonal forskning, og inspirasjonsheftet basert på erfaringer hentet fra 95 intervjuer med informanter fra fylkeskommune, fylkesmannsembeter og kommuner i 19 fylker og 20 kommuner.

Et hovedfokus i denne sluttrapporten er å se på tvers av erfaringer og funn hentet fra Rambølls inspirasjonshefte og NOVAs kunnskapsoversikt. Et annet hovedfokus fra rapporten er å se i hvilken grad det forekommer generelle trekk som kan være med på å gi gode perspektiv på viktige grep for å lykkes med tidlig innsats.

2.1.1 Samarbeid om tidlig innsats

Alle innsatsene og prosjektene som vi har sett nærmere på baserer seg på et samarbeid med flere parter. Enten mellom offentlige/statlige aktører, eller gjennom samarbeid på tvers av forvaltningsnivåer, eller mellom skole, hjem og den enkelte elev. Det er karakteristisk for tidlig innsats at det ligger en generell oppfatning om at man har større sjanse for å lykkes der flere parter samarbeider til individets beste. Selv om samarbeid potensielt sett er en kilde til gode resultater, innebærer det også betraktelige utfordringer for de involverte. Noen sentrale stikkord er ulikheter i regelverk, økonomi, forankring, koordinering og samordning, og det å skape god forutsigbarhet for arbeidet.

2.1.2 Gjennomføring av videregående opplæring

Det er umulig å slå fast akkurat hva slags tidlig innsats som skal til for å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Årsakene til at elever faller fra er mange og komplekse. På individnivå er for eksempel relasjonsbygging avhengig av personlige egenskaper hos de involverte, og det er vanskelig å finne en fremgangsmåte som er allmenngyldig. En annen utfordring består i å påvise kausale sammenhenger. Jo lenger tid det er mellom innsatsen (tidlig intervensjon) og den ønskede effekten (gjennomføring av videregående opplæring), jo vanskeligere er det å fastslå i hvilken grad innsatsen faktisk påvirker resultatet.

Forskning viser at vanskene mange elever møter på i videregående skole ikke oppstår plutselig, men at de snarere er konsekvenser av problemer som akkumuleres gjennom oppveksten. Tar man tak i problemer på et tidlig tidspunkt kan man motvirke at de utvikler seg til å bli hinder for at eleven skal greie å gjennomføre videregående opplæring. Tidlig innsats kan også virke preventivt ved at det kan gjøres en innsats for å forebygge at problemer oppstår.

2.1.3 Satsing på overganger

Vi nevner gjennomgående i rapporten overgangsfaser som spesielt viktige tidspunkt for tidlig innsats ettersom de representerer potensielle diskontinuitetspunkter i barnas oppvekst. Noe avsluttes og noe annet påbegynnes. Flere av tiltakene som beskrives, og mye av forskningen som gjengis, understreker at det er viktig å søke kontinuitet i overgangene gjennom grep som sikrer god informasjonsflyt fra nivå til nivå. Der det har vært vanlig at eleven starter opp videregående opplæring med "blanke ark" etter endt ungdomsskole, satser flere av de utvalgte prosjektene på å innhente kunnskap om eleven fra ungdomsskolen og gjennom inntakssamtaler. Tanken er at man på denne måten gir både lærer og elev mulighet til å jobbe for et best mulig læringsutbytte.

I forbindelse med overgangsfasene er det noen praktiske utfordringer når det gjelder å lykkes med bred tidlig innsats. Vellykket tidlig innsats fordrer et godt samarbeid mellom aktører med ulike ansvarsområder, for eksempel der kommunens ansvar opphører etter endt grunnskole, og fylkeskommunens ansvar starter ved påbegynt videregående opplæring. Det er også slik at det er en rekke andre aktører og enkeltpersoner som er viktige i barns oppvekst. For eksempel har foreldre, lærere, skolehelsetjeneste, barnevern, PPT, helsestasjon, oppfølgingstjeneste, frivillige organisasjoner og lag alle ulike interesser og perspektiver på hva som er viktig for et barns oppvekst, og tidlig innsats bør mobilisere en koordinert innsats på tvers av noen av eller alle disse.

2.1.4 Kartlegging av barns forutsetninger

Det viser seg også at alle innsatser og prosjekter som inngår i Rambølls undersøkelse i noen grad benytter seg av innsats som har til hensikt å kartlegge målgruppen for innsatsen. Vi vurderer kartlegging som svært viktig, og at det er en aktivitet som gir resultater og kunnskap som er av stor betydning for muligheten til å tilpasse undervisning på en konstruktiv måte. Kartlegging av ferdigheter kan gjennomføres gjennom hele oppveksten og det kan også innebære at barnets hjemmesituasjon kartlegges på et helt tidlig stadium.

Eksempler fra praksisfeltet viser at kartlegging kan gjøres på en rekke forskjellige måter, for eksempel gjennom observasjon eller standardiserte tester, ulike kartleggingsverktøy som er mulige å kjøpe, og som benyttes flere steder med dokumentert effekt. På mange måter utgjør kartleggingstiltakene et grunnlag for alle andre tiltak som det kan være aktuelt å sette inn som tidlig innsats. De gir et kunnskapsgrunnlag om hva som skal til som er med på å legge til rette for vellykket intervensjon.

2.1.5 Språkutvikling

Språkopplæring er en integrert del av hele utdanningsløpet, fra barnehage og ut videregående skole. På barnehagetrinnet står språkkartlegging og leseforberedende aktiviteter sentralt. Man kan allerede i førskolealder observere ulikheter i språk- og tidlige leseferdigheter mellom barn med ulik sosial bakgrunn. Språkkartlegging og språkstimulering er derfor viktige ingredienser i arbeid med tidlig innsats på barnehagestadiet. Barn som har dårlige forutsetninger ved skolestart har høyest sannsynlighet for å komme inn i en negativ lærings- og motivasjonsspiral over tid. Tidlig stimulering av språk er viktig for å gjøre barns forutsetninger for læring best mulig, og i tråd med forskningen ser vi at dette i våre prosjekter og tiltak framstår som et særlig satsingsområde.

Tidlig innsats i språkopplæringen, i første omgang i norsk, handler om å komme raskt i gang med innlæringen av språklyder og begreper, holde fokus på lese- og skriveopplæringen gjennom hele skoleløpet og stimulere leseinteressen til barn og unge slik at de også kan videreutvikle språket sitt på egen hånd. Alle disse tiltakene har solid forankring i forskningen som vi redegjør nærmere for kapittel 4, og prosjektene og innsatsene har dermed truffet godt i prioritering av gjøremål.

2.1.6 Tilpasset opplæring og alternative løp

Tilpasset opplæring handler om å møte hver elev der han/hun er og gi han/henne utfordringer som er i samsvar med den enkeltes kunnskaps- og ferdighetsnivå. Det øker sannsynligheten for at eleven vil oppleve mestring av skolehverdagen, noe som igjen kan sikre at motivasjonen for skolearbeidet opprettholdes så eleven oppnår gode resultater i de ulike fagene. Forskning har vist at dette virker forebyggende for frafall. Som vi nevnte ovenfor er det viktig å ha kunnskap om den enkelte, noe som innebærer å hente informasjon gjennom kartlegging eller dialog med andre aktører som har kontakt med den enkelte elev eller det enkelte barn.

Tilpasset opplæring vil si at læreren tilpasser sin undervisning til elevens faglige nivå og læringsstil *innenfor* rammene som er gitt i de ordinære læreplanene. Alternative utdanningsløp er mest aktuelle i videregående opplæring, men kan i enkelttilfeller også anvendes i grunnskolen, og tas i bruk der det er elever som ikke klarer eller ønsker å nyttiggjøre seg de ordinære opplæringsløpene frem mot bestått vitnemål. I slike tilfeller kan man for eksempel velge å gjennomføre et planlagt løp mot grunnkompetanse i stedet. Et alternativt utdanningsløp av denne typen kan bringe eleven tettere på arbeidslivet og har potensielt sett store gevinster for individ og samfunn.

2.1.7 Tiltak for minoritetsspråklige elever

Gjennomstrømmingstall for videregående skole viser at minoritetsspråklige har særlig høy risiko for å avbryte videregående skole. I flere nyere forskningsprosjekter ser vi at andelen som ikke gjennomfører videregående opplæring er høyere blant minoritetsspråklige enn blant majoritetsspråklige elever, og andelen er særlig høy blant minoritetsspråklige elever som ikke er født i Norge, og elever fra ikke-vestlige land. En anbefaling som finner god støtte fra forskningen er at økt oppmerksomhet på språkutvikling hos minoritetsbarn er særlig viktig.

I tillegg til språkutvikling er det også fokus på å spre informasjon til hjemmet i et de tiltakene som er rettet spesielt mot minoritetsspråklige. Gjennom bruk av tolk etter behov spres informasjon, noe som også kan bidra til å bygge en bedre skole – hjemrelasjon. Vi ser også at tiltak som ikke er rettet spesielt mot minoritetsspråklige som målgruppe også kan treffe godt.

2.2 Konklusjoner og anbefalinger

Tidlig innsats er aktuelt i mange sammenhenger og overfor flere målgrupper. Når det gjelder elevenes forutsetninger til gjennomføring av videregående opplæring tilsier forskningen og erfaringer fra praksisfeltet at enkelttiltak ikke er nok for å skape resultater alene, men at et mangfold av kombinerte tiltak er den beste løsningen

2.2.1 Tidlig innsats er aktuelt helt fra fødsel

Tidlig innsats begynner tidlig i oppveksten, også i forkant av lese- og språkopplæringen som er svært viktig for barnet, og som bør skje på flere arenaer fra et tidlig stadium i barndommen. Ved å jobbe med mødre og familier under og rett etter svangerskap kan en for eksempel lære mye om barnets oppvekstvilkår som vil kunne være til nytte på et senere tidspunkt.

2.2.2 Behov for kunnskap gjennom kartlegging

Vi har sett at systematisering av kunnskap gjennom kartlegging er en et svært viktig tiltak som både utøves i stor grad i praksisfeltet, og som er i samsvar med råd i fra oppdatert forskning. Kartlegging handler også om å innhente tilgjengelig informasjon, og å systematisere denne. Kartlegging og innhenting av informasjon er av særlig betydning i forbindelse med å sikre nødvendig kontinuitet i overgangene.

2.2.3 Det må satses på kontinuitet i forbindelse med overganger

Tidlig innsats bør settes inn i forbindelse med de tidspunkter hvor barnet og eleven opplever usikkerhet, og hvor kravene til den enkeltes prestasjoner endres. Overgangene kan i første rekke bedres ved at det skapes kontinuitet ved å ivareta og benytte kunnskap om den enkelte elev/det enkelte barn, og ved at tjenesteapparat kommuniserer på en måte som gir et godt utgangspunkt for videre læring. Gjennom kunnskap kan en tilrettelegge for den enkelte i den videre undervisningen.

2.2.4 Det er behov for tiltak som rettes inn mot minoritetsspråklige

Tidlig innsats som rettes mot minoritetsspråklige bør primært inneholde språkopplæring. Det bør rekrutteres flere flerkulturelle ansatte i barnehage, og det bør være et fokus på gjennomgående styrking av tospråklige kompetanse for eksempel med morsmålstøtte for å lære norsk. Vi har sett at generelle tiltak også kan treffe godt blant den minoritetsspråklige målgruppa, og det er viktig å satse på tiltak som kan bidra til å utvikle gode relasjoner mellom skole og hjem.

2.2.5 Det er nødvendig med en helhetlig tilnærming til tidlig innsats

Til sist vil vi igjen trekke frem at det er nødvendig med en helhetlig tilnærming til frafallsproblematikk som strekker seg gjennom hele oppveksten. Frafall er i mindre grad resultatet av et akutt problem, men bør heller forstås som resultatet av en akkumulasjonsprosess som kan starte helt fra barnsben av. En kombinasjon av tiltak vil derfor ha bedre forutsetninger for å lykkes enn isolerte enkelttiltak.

3. DATAGRUNNLAG OG METODE

Som nevnt innledningsvis består dette prosjektet av to hoveddeler. I dette kapittelet skal vi redegjøre for hvordan vi har gått fram for å utarbeide en oppdatert kunnskapsoversikt som samler hovedinntrykk fra internasjonal og nasjonal forskning, samt hvordan kvalitativ metode er benyttet for å samle de erfaringer fra praksisfeltet som utgjør innholdet i inspirasjonsheftet.

3.1 Kunnskapsstatus

Kunnskapsstatusen er resultatet av en systematisk gjennomgang av relevant og tilgjengelig litteratur. I utarbeidelsen av kunnskapsoversikten har vi tatt utgangspunkt i empirisk forskning om tiltak i Norge etter Reform 94 med særlig fokus på forskningsprosjekter som er gjennomført de siste ti årene. Vi har også tatt for oss forskningsbidrag fra engelskspråklige land (USA og Storbritannia), og nordiske land. Vi har presisert tematikken og gjennomført overordnede søk etter artikler til den systematiske gjennomgangen etter følgende søkeord:

- School dropouts
- Intervention
- Prevention

Søkene etter litteratur er gjennomført i følgende kilder:

- NOVAs forskningsbibliotek
- Reviewartikler i internasjonale databaser (f. eks. Internasjonal Social Citation Index, Sociological Abstracts, Education Resources Information Center (ERIC))
- Internasjonale dokumenter, f. eks. fra OECD
- Nordiske databaser f. eks. NORART, idunn.no
- Søk på internettsidene til relevante forskningsinstitutter, f.eks. NIFU STEP, FAFO, NIBR, NOVA, SINTEF

Vi har hatt et særlig fokus på årsaker og årsaksmekanismer for frafall, samt hvordan tidlig innsats kan motvirke sosial ulikhet og legge best mulig grunnlag for videre læring hos den enkelte. I dette ligger det for eksempel at vi har søkt forklaringer på frafall som prosess gjennom hele oppvekstløpet, og framskaffet informasjon om særlige risikogrupper.

Under sistnevnte punkt har vi sett nærmere på hvordan frafall kan forklares av variabler som sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn. Vi har også studert forskning som fokuserer på tiltak mot frafall og erfaringer som er gjort med tidlig innsats for å forhindre dette fra nasjonale så vel som internasjonale studier.

Et begrep som har vært særlig sentralt i identifiseringen av relevant litteratur er "Snøballmetoden". Med dette begrepet menes rett og slett at man aktivt søker opp litteratur det er henvist til i en forskningsartikkel, noe som igjen genererer nye referanser til relevant litteratur. Spesielt benyttes reviewartikler etter dette prinsippet, noe som er også er naturlig gitt at disse artiklene søker å samle relevante perspektiver innen et avgrenset fagområde gjennom å gjengi og samle sentral litteratur.

3.2 Datagrunnlag og metode for inspirasjonsheftet

Denne leveransen baserer seg hovedsakelig på 95 kvalitative intervjuer og som ble gjennomført høsten 2009 til og med våren 2010. Følgende datakilder har inngått i arbeidet:

- **Dokumentstudier:** av blant annet rapporter, stortingsmeldinger og proposisjoner, statistikk, lovverk, utlysingsbrev, rapporteringer mv.
- **Eksplorative intervjuer med representant for KS, en fylkesordfører, en rådmann, en kommunalt ansatt utdanningsdirektør, og leder av utdanningsavdeling i en fylkeskommune**
- **Kvalitative intervjuer i tre runder med relevant informanter i utvalgte kommuner:** disse intervjuene ble gjennomført i tre runder og bygget på hverandre ved at man stadig snevret inn utvalgte prosjekter og innsatser som kunne inngå i inspirasjonsheftet.

Intervjuene ble gjennomført i alle fylker og i 20 kommuner. Den innledende runden intervjuer dekket hele dette utvalget, og hensikten med intervjurunden var å komme fram til et utvalg bestående av ti innsatser eller prosjekter som på forskjellig vis ville gi erfaringsbasert kunnskap om tidlig innsats. Samtidig ønsket vi også, så langt det var mulig, at de utvalgte eksemplene skulle bidra med perspektiver på hvordan tidlig innsats egner seg som virkemiddel for å forebygge frafall fra videregående opplæring. Ettersom vi i første rekke har vært opptatt av at de utvalgte innsatsene og prosjektene skal kunne benyttes som illustrerende eksempler på tidlig innsats, er det viktig å presisere at vi i denne rapporten ikke presenterer et representativt bilde av tidlig innsats på landsbasis. Slik innsamlet data benyttes her gir det oss heller en mulighet til å se nærmere på hvordan praksisfeltets tilnærming til tidlig innsats kan forstås ut i fra særlig viktige momenter fra oppdatert forskning.

I tillegg til de nevnte rundene med kvalitative intervjuer hentes det til rapporten også inspirasjon fra et erfaringsseminar som ble avholdt i etterkant av datainnsamlingen. I seminaret ble noen av prosjektene og innsatsene som omtales i slutt rapporten presentert, og seminaret samlet interessenter som jobbet med tidlig innsats i sitt daglige virke. Seminaret var opphav til flere interessante diskusjoner som har bidratt til å gi forståelse av hvilke tema som er særlig viktige for de som jobber med tidlig innsats.

Kvalitative intervjuer

Som nevnt var det i starten av utarbeidelsen av inspirasjonsheftet nødvendig å innhente nyttig informasjon ved å starte bredt, dvs at vi gjorde første innledende intervjurunde på fylkesnivå. Deretter kontaktet vi et større utvalg kommuner som vi kom fram til gjennom den innledende runden, før vi til sist sto igjen med i alt ti innsatser og prosjekter fra ulike kommuner som på forskjellig vis illustrerer hvordan det arbeides med tidlig innsats.

I den innledende runden kontaktet Rambøll oppvekst- og utdanningsavdelinger i fylkeskommuner og fylkesmannsembeter for å innhente informasjon om aktivitet blant kommunene i det enkelte fylke. Representanter fra fylkeskommunene ble intervjuet som skoleeiere, og fylkesmannen ble intervjuet som representant for staten. Vi fikk også forslag til interessante tiltak i fylker som ellers kommer dårlig ut på oversikter over frafallsstatistikk.

Gjennom denne intervjurunden avdekket vi altså kommuner hvor våre informanter mente at det ble gjort god tidlig innsats, og som også hadde ulike forutsetninger som for eksempel utdanningsnivå i befolkningen og størrelse på kommunen. Vi gjennomførte deretter en oppfølgende intervjurunde i 20 utvalgte kommuner.

Neste steg var å velge ut innsatser og prosjekter som ville være interessante for en siste intervjurunde som ville tillate oss å gå mer i dybden på det enkelte prosjekt. Ettersom det var et mål å identifisere særlig interessant praksis konsentrerte vi oss i første rekke om å finne gode

eksempler heller enn å gjøre et utvalg på grunnlag av representativitet når det gjelder bakgrunnsvariabler, som for eksempel geografisk spredning eller inntekstnivå i kommunen.

Under gjennomføringen av prosjektet har Rambøll som nevnt gjennomført totalt 95 kvalitative intervjuer med informanter som har formidlet ulike perspektiver på tidlig innsats og frafall fra videregående opplæring. Intervjuobjektene har kommet fra en rekke sektorer og profesjoner, men felles for alle er at de har en interesse for, eller arbeider med, problemstillinger knyttet til barn og unges oppvekstvilkår. Vi har blant annet intervjuet informanter fra følgende virksomheter og instanser:

- Folkevalgte i kommuner (i første rekke ordfører/varaordfører)
- Rådmenn
- Fylkesutdanningsjefer
- Oppvekst- og utdanningsavdeling hos fylkesmennene
- Kommunale oppvekstsjefer, skolesjefer og lignende
- Pedagogisk personell i barnehager (medarbeidere og/eller styrere)
- Lærere i grunn- og videregående skole
- Rådgivingstjeneste
- Helsesøstre
- Ansatte i PPT
- Ansatte i barnevern
- skolehelsetjeneste
- Representanter fra KS
- Representanter fra NHO
- Representanter fra LO
- Elever med erfaring fra de utvalgte tiltak

Etter den innledende kartleggende intervjurunden på fylkesnivå ble det gjennomført dybdeintervjuer i to runder. I den første runden fokuserte vi på å få oversikt over de ulike prosjektene og innsatsene. Spørsmålene vi stilte omhandlet blant annet:

- Målsettinger, målgrupper, organisering, finansiering og forankring
- Fordeling av roller og ansvar
- Samarbeid og samhandling mellom ulike aktører dersom flere aktører var involvert
- Aktiviteter og innhold i prosjektet/innsatsen
- Vurdering av resultater og effekter av iverksatte tiltak

I den andre runden ønsket vi å tilegne oss en dypere forståelse for egenarten til hvert av de ti utvalgte prosjektene og innsatsene, og å avklare eventuelle forhold som fremstod som uklare fra den forrige datainnsamlingsrunden. Følgende temaer ble fulgt opp i intervjuene:

- Helhetstankegangen i prosjektene/innsatsene, herunder hvordan de passer inn når det gjelder tidligere prosjekter som er gjennomført i kommunene/fylkene og annet arbeid som tidligere er gjort i forbindelse med tidlig innsats
- Utdyping av målsettingene til prosjektene/innsatsene og hvordan de passer inn i den øvrige driften til berørte parter
- Virkning av tiltak overfor målgruppene
- Organisering og samarbeid innenfor de ulike prosjektene/innsatsene
- Fordeling av roller og ansvar innenfor de ulike prosjektene/innsatsene
- Rammebetingelser, herunder kartlegging av faktorer som henholdsvis fremmer og hemmer arbeid med tidlig innsats
- Veien videre for de ulike prosjektene/innsatsene

Informasjon om eksemplene fra den kvalitative datainnsamlingen ble så satt sammen i et inspirasjonshefte, der alle prosjektene er forsøkt framstilt på en uniform måte som gir et nyansert, men kortfattet bilde av aktivitet, målsettinger og historikk for det enkelte prosjekt eller innsats.

4. KUNNSKAPSSTATUS

Dette kapittelet gir et sammendrag av kunnskapsoversikten som er en av de tre dokumentene oppdraget omfatter. Kunnskapsoversikten er utarbeidet av NOVA og utgis som egen NOVA-rapport. Den sammenfatter politikkdokumenter og forskning som omhandler temaene frafall og tidlig innsats. Aller først i kapittelet gir vi et sammendrag av sentrale politikkdokumenter. Deretter ser vi nærmere på de viktigste årsakene til frafall på ulike trinn i utdanningspyramiden. Videre vil vi se på tidlig innsats som et virkemiddel for å motvirke frafall, og beskrive flere overordnede strategier myndighetene har valgt for å håndtere utfordringen. Vi vil også beskrive risikogrupper for frafall.

Aktuell forskning ser på frafall som sluttpunktet av en prosess som kan strekke seg over lengre tid i oppveksten.⁹ Årsaker til eller grunnlaget for frafall kan ligge i flere faser av oppveksten, fra førskolealder fram til tidlig voksenalder, og kan være sammensatt.¹⁰ Selve frafallet fra videregående opplæring er med andre ord sluttpunktet av en negativ utviklingsprosess¹¹ med dypere årsaker i tidligere utviklingsfaser.

4.1 Funn fra sentrale politikkdokumenter

En rekke utvalg har satt fokus på frafallsproblematikken og viktigheten av tidlig innsats og således vært førende for arbeidet som gjøres på dette området i Norge. Vi vil her se nærmere på Stortingsmeldingene *....og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring* og *Utdanningslinja*, samt arbeidet som er gjort av Midtlyngutvalget og Østbergutvalget. Disse dokumentene er valgt ut fordi de gir viktige føringer og retningslinjer for arbeidet med tidlig innsats.

Tidlig innsats ble for alvor satt på dagsorden med St.meld. nr. 16 (2006-2007) *....og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Meldingen presenterer regjeringens politikk for hvordan utdanningssystemet kan bidra til sosial utjevning. Prinsippet om tidlig innsats har vært styrende for utdanningspolitikken som har blitt ført siden denne Stortingsmeldingen ble publisert.¹² Argumentasjonen er videreført og understreket i Stortingsmelding nr. 44 (2008-2008) *Utdanningslinja*.

Stortingsmeldingen *Utdanningslinja* tar utgangspunkt i at etterspørselen etter arbeidskraft med kun grunnskoleutdanning i en kunnskapsnasjon som Norge er lav og kommer til å bli enda lavere i årene framover. Både for den enkelte og for samfunnet er det derfor viktig at flere fullfører videregående opplæring. Det framheves at frafall kan skyldes flere forhold, men at det særlig er unge med dårlige grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen som avbryter videregående opplæring. Samtidig pekes det på at frafallsproblemet er særlig stort på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Regjeringen vil sette inn en rekke tiltak for å nå målet om at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring. Tettere oppfølging av den enkelte elev og lærling og tettere oppfølging av de elevene som allerede har falt ut av utdanningssystemet er planlagte tiltak. Dessuten skal opplæringen gjøres mer faglig relevant og praksisnær. I tillegg skal det legges opp til større fleksibilitet slik at det i større grad kan tas hensyn til elevers ulike behov, og det skal satses på et enda tettere samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv.

Utdanningslinja understreker behovet for livslang læring og en offensiv politikk for å vedlikeholde og styrke voksnes kompetanse. I et kunnskapssamfunn som Norge er det i dag de med lavest utdanning som står i størst fare for å falle utenfor arbeidsmarkedet og for å bli sosial ekskludert.

I NOU 2009: 18, *“Rett til Læring”*, formulerer Midtlyngutvalget sin innstilling om en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Utredningen tar utgangspunkt i at opplæring er en grunnleggende rett for alle barn ifølge FNs konvensjon om barns rettigheter. I Norge har alle barn rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring

⁹ Se for eksempel Markussen 2010; Frøseth og Markussen 2009; Tyler and Lofstrom, 2009; Alexander et al. 2001

¹⁰ Så heter det i Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*: “Frafall [...] er i dag et problem på alle nivåer i utdanningssystemet.” (se også Hernes 2010).

¹¹ Frøseth og Markussen 2009:85

¹² Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *....og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDPDFS.pdf>

og rett til treårig videregående opplæring. Fra 2009 har alle barn fra ettårsalderen rett til barnehageplass. Det er et dilemma at gode universelle systemer, ordninger og tiltak ikke uten videre garanterer god utdanningskvalitet for den enkelte. Det hevdes at unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte er særlig utsatte og sårbare grupper i utdanningssystemet. Når det gjelder *tidlig innsats* ble det formulert flere forslag til tiltak som i prinsippet berører alle grupper barn og elever, men som er også gode verktøy for tidlig å identifisere barn og elever som trenger ekstra støtte. Utvalget forslår følgende:

- Plikt for barnehager og skoleeiere til kontinuerlig og systematisk oppfølging av barns og elevers utvikling og læring
- Utvikling av en ressursbank med varierte verktøy for å støtte barnehager og skoler i oppfølgingen av barn og elever
- Plikt for kommuner til å sikre språkkartlegging av barn omkring fylte tre, fire og fem år. For tospråklige barn må det kartlegges begge språk
- Innføring av verktøyet "læringsboka" som felles redskap for tidlig innsats og oppfølging. Læringsboka skal følge barnets utvikling, læring og læringsmiljø gjennom hele opplæringsløpet fra barnehage frem til videregående opplæring
- Foreldresamtaler to ganger per år i alle opplæringsfaser, også i barnehagen

Utvalget argumenterer for at dokumentasjon og rapporteringsarbeid må begrenses til det som tjener barnas og elevenes utvikling, læring og læringsmiljø. Det understrekes at omfanget av systemer for dokumentasjon og rapportering må vurderes med sikte på å skape mer sammenheng og frigjøre ressurser til utviklings- og læringsarbeid.

Østbergutvalget har behandlet opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Utvalget avga sin første delinnstilling om Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne i desember 2009. Den første delen konsentrerer seg i hovedsak på opplæringstilbudet til minoritetsspråklige i barnehage og grunnskole. En gjennomgang av forskningslitteraturen viser at minoritetsspråklige barn er blant de gruppene som profiterer mest på et slikt tilbud, særlig når det gjelder språkutvikling i andrespråket. Østbergutvalget understreker betydningen av barnehage og andre tiltak i førskolealder for minoritetsspråklige barns og elevers læring. Utvalget mener at det fortsatt må arbeides aktivt for å øke barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige barn, selv om andel minoritetsspråklige barn i barnehage har økt de siste årene. Forslag til tiltak for å øke barnehagedeltakelse i denne gruppen er utfasing av kontantstøtte, gratis kjernetid, inntektsgradering av foreldrebetaling, søskenmoderasjon og informasjons- og rekrutteringskampanjer. I tillegg ser utvalget fortsatt et behov for åpne barnehager og for aktiv rekruttering til og utvikling av innholdet i språkgrupper for barn som ikke går i vanlig barnehage. For å gi minoritetsspråklige barn et godt og tidlig grunnlag for utvikling og læring understrekes betydningen av kompetanse hos de ansatte i barnehagene. Flerspråklig personale har stor betydning både for flerspråklige barns utvikling og læring og for samarbeid med foreldre. Kunnskap om flerspråklig og flerkulturelt arbeid fremheves som viktig for å kunne utvikle barnehagen som en god læringsarena for minoritetsspråklige barn. Kartleggingskompetanse i arbeidet med tidlig innsats fremheves også som viktig. Utvalget anbefaler utvikling av kartleggingsverktøy for flerspråklige barn og et eventuelt tilbud om språkkartlegging for barn ved treårsalder som ikke går i barnehage for å identifisere språk- og læringsproblemer tidlig. Betydningen av søsken, venner og foreldre vektlegges i tillegg til barnehagen. Til sammen utgjør disse helheten i barns språkmiljø. Ut over dette fremheves betydningen av å ha et perspektiv på livslang læring og å sørge for gode overganger mellom barnehage og skole. Overføring av informasjon mellom barnehage og skole må skje i samråd med foreldrene og barna selv og bør være godt faglig basert.

Når det gjelder grunnskolealderen anbefaler utvalget økt og variert bruk av virkemidlene særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring og anbefaler økt vektlegging av tiltak som kan fremme flerspråklighet. Bruken av virkemidlene er ifølge utvalgets innstilling avhengig av alder og første- og andrespråknivå, og tidligere skolebakgrunn og må være tilpasset den enkelte elevenes behov. Alt i alt skal disse tiltakene så tidlig som mulig motvirke en negativ læringsutvikling og dermed forhindre frafall blant minoritetsspråklige.

Østbergutvalgets endelige utredning ble presentert 1. juni 2010 i NOU 7:2010 *Mangfold og mestring*. Utvalget konkluderer blant annet med at flerspråklighet er en ressurs og en verdi som ikke utnyttes fullt ut i Norge i dag. Rapporten er svært omfattende og presenterer en rekke forslag, og vi må nøye oss med å gjengi et utvalg her. Østbergutvalget trekker frem mange av tiltakene som ble foreslått i delrapporten fra 2009. I sluttrapporten legger utvalget vekt på tiltak som kan bidra til at minoritetsspråklige som har ankommet Norge sent i tenårene, skal greie å nyttiggjøre seg videregående opplæring bedre. Det kan blant annet gjøres ved å styrke språkopplæringen og innføre et år "0" på videregående skole, som vil åpne for at elever som har behov for det kan bruke to år på Vg1. Rapporten inneholder også mange forslag til tiltak beregnet på barn i barnehagealder, blant annet gratis kjernetid for alle, som skal motivere minoritetsspråklige foreldre til å sende barna i barnehage, utfasing av kontantstøtten og innføringstilbud til nyankomne barn under opplæringspliktig alder i ordinær barnehage.

I sine diskusjoner av tverrgående tema påpeker utvalget blant annet viktigheten av god kommunikasjon mellom de ulike trinnene i utdanningspyramiden, og foreslår at ansvaret for å sikre god sammenheng i overgangene skal forankres i opplæringsloven.¹³

4.2 De viktigste årsakene til frafall

Det er godt dokumentert både i nasjonal og internasjonal forskning at *dårlige skoleprestasjoner*, ofte målt ved karakterer i slutten av grunnskolen, er en av de viktigste direkte årsakene til frafall i videregående opplæring og en viktig indikator på at eleven kan stå i fare for å falle fra.¹⁴ I tillegg er høyt fravær og lav motivasjon viktige årsaker for senere frafall. Høyt fravær og lav motivasjon henger igjen sammen med dårlige skoleprestasjoner. Det slår blant annet Frøseth og Magnussen fast i artikkelen "Gjennomstrømming og kompetanseopnåelse i videregående opplæring".¹⁵ Hvorfor noen elever lykkes bedre i utdanningssystemet enn andre henger dessuten sterkt sammen med elevenes *sosiale bakgrunn*.

De teoretiske forklaringene vi vil presentere i resten av dette kapittelet er hentet fra studier av reproduksjon av sosial ulikhet i familien og skolen som har hatt sosiale forskjeller i tidlige sosialiseringer, skoleprestasjoner, motivasjon og holdninger og valg som sine tema. De er relevante her fordi gode språkferdigheter, skoleprestasjoner, motivasjon, holdninger og valg har vist seg å ha stor betydning for om eleven gjennomfører videregående opplæring eller faller fra. Spørsmålet er hvorfor familiebakgrunn, særlig foreldres utdanning, har så stor betydning i forklaringen av sosiale ulikheter i de ulike fasene dvs. føreskolealder, grunnskolealder og videregående opplæring. De enkelte teoretiske forklaringene som presenteres i det følgende, gjelder ikke nødvendigvis kun for den fasen de er beskrevet under. For eksempel er forklaringen som vektlegger familiens ressurser (særlig kulturelle ressurser) ikke kun begrenset til grunnskolealderen, men det antas at den er mest relevant her.

4.2.1 Førskolealder

En rekke studier har vist at tidlig stimulering av språk og andre grunnleggende kognitive ferdigheter og affektive faktorer (for eksempel trivsel og tilknytning) i familien har stort betydning for utviklingen av senere ferdigheter, for eksempel lesing og regning.¹⁶ Noen argumenterer for at læringsprosesser i tidlige faser av oppveksten er mer effektive enn senere.¹⁷ Læring ses som en selvforsterkende prosess der tidlig læring fostrer mer læring - også kalt en "multiplikatoreffekt".¹⁸ I leseforskning betegner "Matteuseffekten" at barn med gode språkferdigheter allerede ved skolestart utvikler disse ferdighetene videre i større grad enn barn med mindre gode språkferdigheter.¹⁹ Språk er nøkkelen til læring, og tidlig språkstimulering handler om å gi barn tidlige forutsetninger for å lære å lære.²⁰ Allerede i førskolealder oppstår sosiale ulikheter i språk- og tidlige leseferdigheter mellom barn med ulik bakgrunn.²¹ Noen

¹³ NOU (2010:7): *Mangfold og mestring*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

¹⁴ Se også Hernes 2010. Direkte årsak betyr her at de statistisk sett kan forklare sannsynligheten for frafall. For andre nasjonale referanser, se Sandberg and Markussen, 2009; Markussen et al., 2008, 196; Støren et al., 2007; Byrhagen et al. 2006. For internasjonale referanser, se: Neild et al., 2008; Suh and Suh, 2007; Alexander et al., 2001

¹⁵ Frøseth og Markussen 2009

¹⁶ Se f. eks. Snow et al. 2007

¹⁷ Se f. eks. Shonkoff og Phillips 2000

¹⁸ Heckmann 2006

¹⁹ Stanovich 1986

²⁰ Aukrust 2005

²¹ Se f. eks. Barbarin et al. 2006

studier viser at barn med høyt utdannede foreldre skiller seg ut allerede i slutten av førskolealderen ved å ha et rikere vokabular, og de stiller dermed med bedre utgangsforutsetninger for videre læring.²²

En sosialiseringsteoretisk forklaring legger vekt på at barn og unge med ulik familiebakgrunn stimuleres forskjellig allerede når de er små, både språklig og intellektuelt.²³ Det argumenteres med at foreldrene spiller en avgjørende rolle ved å stimulere og utvikle grunnleggende ferdigheter og kunnskap som de unge skal lære å videreutvikle i utdanningsystemet. Tidlig stimulering i familien kan skje både direkte gjennom "undervisningsaktiviteter", for eksempel høytlesing for barn eller å lære barn å telle, eller mer indirekte gjennom samtaler mellom foreldre og barn, gjennom lek eller gjennom foreldre som rollemodell.²⁴ Foreldres påvirkning foregår gjennom hele oppveksten, men den antas å være særlig betydelig i tidlige oppveksten.²⁵

Samtlige studier av språkopplæring og tidlig språkstimulering framhever foreldres betydning for barns senere språk- og leseferdigheter. Forskning viser store forskjeller i språklig stimulering og høytlesing i ulike typer familier.²⁶ Tidsbruksstudier viser at foreldre med høyere utdanning bruker mer tid på høytlesing og andre stimulerende læringsaktiviteter.²⁷ Det kan tenkes at foreldre som selv har høyere utdanning vil ha bedre kunnskap om småbarnspedagogikk og barneoppdragelse enn andre foreldre, og at dette vil gjenspeiles i hvordan barn blir sosialisert og kognitivt stimulert. Funn fra både norske og internasjonale studier tyder på at foreldre med ulik bakgrunn skiller seg fra hverandre når det gjelder oppdragspraksis.²⁸ Sammenhengen mellom foreldres utdanning og oppdragspraksis er derimot ikke deterministisk. Det kan tenkes at skillet mellom foreldre med høyere og kortere utdanning er mer flytende enn forventet. Poenget er at barn som vokser opp i familier med høy stimulering av kognitive grunnferdigheter (særlig språk) og affektive faktorer (f. eks. trivsel, motivasjon), har et læringsforsprang allerede ved skolestart, noe som viser seg i tidlige språkferdigheter ("literacy skills").

I tillegg kan barn med gode forutsetninger ved skolestart få enda større forsprang i løpet av årene i skolen enn barn med dårligere forutsetninger. Dette betyr at sosiale ulikheter i førskolealder knyttet til språkferdigheter både kan forplante seg og forsterke seg over tid.²⁹ "Matteuseffekten" ble også bekreftet i en aktuell nederlandsk studie. Kloosterman et al. (2010) viste at tidlig språkstimulering ("parental reading socialization") førte til at gapet i språkferdigheter mellom barn med lavt og høyt utdannede foreldre ble større over tid, mens det ble påvist en motsatt effekt for aritmetiske ferdigheter. Barn med ulik familiebakgrunn ble likere når det gjelder aritmetiske ferdigheter i løpet av barnetrinnet. Funnene er ikke entydig for ulike kognitive ferdigheter, men det er grunn til å tro at barn med dårligere forutsetninger ved skolestart, har høyere sannsynlighet for å komme inn i en negativ lærings- og motivasjonsspiral over tid. Tidlig forebygging av sosiale ulikheter i læring var også en tanke bak innføring av Reform-97 som medførte skolestart ved 6-årsalder i stedet for 7-årsalder.

4.2.2 Grunnskolealder

Selv om skolens samfunnmessige oppdrag omfatter barns opplæring, foregår fortsatt mye av læringen og opplæringen i familien, for eksempel gjennom leksearbeid. Fra et ressursteoretisk perspektiv oppstår sosiale ulikheter i skolen fordi familiene i ulik grad besitter de ressursene som skal til for å stimulere og hjelpe barna gjennom skolegangen. Foreldrene kan på ulike måter tenkes å legge til rette for en familiesituasjon som støtter opp under de unges kognitive utvikling fra småbarnsalderen fram til og med videregående opplæring. God økonomi kan gjøre det enklere å legge de materielle forholdene til rette for læring, for eksempel gjennom tilgang til nødvendig litteratur, PC og Internett.³⁰ Motsatt kan dårlig økonomi medføre stressituasjoner i familien, noe som kan påvirke barnas utvikling negativt.³¹ Foreldrenes utdanning er en form for kulturell ressurs som kan påvirke barns muligheter til å lykkes i skolen. Foreldre som selv har

²² Se f. eks. Walker et al. 1994

²³ Coleman 1966; Hernes 1974

²⁴ Se f. eks. Dickensom og Tabors 2001; Bus et al. 1995

²⁵ Miller 1995

²⁶ Se f. eks. Bus et al. 1995; Leseman og De Jong 1998

²⁷ Chalasani 2007; Bianchi et al. 2004, Wollscheid 2008

²⁸ Se f. eks. Stefansen og Farstad 2010; Vincent og Ball 2004

²⁹ Se f. eks. Luyten et al. 2003

³⁰ Roscigno og Ainsworth-Darnell 1999

³¹ Se f. eks. Weigel et al. 2010; Duncan og Brooks-Gunn 1997

lengre utdanning, vil som oftest ha bedre kjennskap til innholdet i det elevene skal lære på skolen, sammenliknet med foreldre med kortere utdanning.³² Høyt utdannete foreldre kan derfor være bedre i stand til å gi hjelp i forbindelse med lekser og annet skolearbeid. Samtidig vil mange av foreldrene med høyere utdanning gjennom sitt arbeide få brukt og videreutviklet sine teoretiske ferdigheter i det daglige. Erikson og Jonsson (1996) understreker at dette er forhold som utstyres høyt utdannete foreldre med en sterk og grunnleggende selvtillit og tro på at barna deres skal gjøre det bra på skolen. Slike holdninger vil trolig også ofte smitte over til barna.

Flere norske studier viser at foreldrenes utdanning og kunnskaper om skolen er viktigere enn familiens økonomiske situasjon for de unges skoleprestasjoner.³³ Årsaken er sannsynligvis at foreldrenes utdanning bidrar mer direkte til de unges interesse for høyere utdanning og fortrolighet med abstrakt tenkning enn det god økonomi i husholdningen gjør. En annen årsak kan være det generelt høye velstandsnivået i Norge i kombinasjon med relativt små økonomiske forskjeller mellom innbyggere i det norske samfunnet. Foreldrenes utdanning kan videre virke mer indirekte gjennom tilgangen til andre kulturelle ressurser som kan ha betydning i skolen. Å vokse opp i et bokrikt hjem eller et hjem der foreldrene søker teoretisk kunnskap kan være en forklaring på hvorfor foreldres utdanning har betydning.

Andre forskere er opptatt av relasjoner som utvikles mellom hjemmet og skolen, og om og hvordan disse relasjonene påvirker barns prestasjoner.³⁴ Samarbeidet mellom foreldre og skole antas å påvirke hvordan barna gjør det på skolen. Et godt samarbeid kan påvirke barns skoleprestasjoner positivt, sammen med strukturelle faktorer som foreldres utdanning. Ut fra et sosiologisk perspektiv argumenteres det for at det er systematiske forskjeller i både omfang og type samarbeid mellom skolen og foreldre med ulik utdanningsbakgrunn.

Lareau (2000) mener at den tradisjonelle arbeiderklassens forhold til skolen kan karakteriseres som preget av separasjon og atskillelse, mens det i større grad er en gjensidig, men kritisk, forbindelse mellom middelklasseforeldrene og skolen. Hun hevder at foreldre fra den tradisjonelle arbeiderklassen ofte oppfatter lærerne som hovedansvarlig for barnas utdanning. De blander seg derfor sjelden inn i undervisningsopplegget og retter sjelden kritikk mot det faglige innholdet i undervisningen. Lareau påpeker videre at arbeiderklasseforeldre gjennomgående er mindre søkende i forhold til å innhente informasjon, både om pensum og selve utdanningsprosessen. Hjelp til skolearbeidet og lekser finner gjerne sted sporadisk og med liten grad av kontinuitet. Middelklasseforeldre oppfatter derimot i større grad utdanning som et delt ansvar mellom hjem og skole. De er bedre informert om sine barns skolegang, og har en mer granskende holdning til skolens virksomhet sammenliknet med foreldre fra den tradisjonelle arbeiderklassen. På denne måten utfordrer gjerne middelklasseforeldre lærerne i større grad enn andre foreldre. Det må imidlertid påpekes at Lareaus påstander gjelder for arbeider- og middelklassen i engelsktalende land, som antas å skille seg sterkere fra hverandre enn i Norge, særlig når det gjelder økonomiske ressurser. Norske studier har likevel vist at det foreligger sosiale forskjeller både i omfang og effektivitet i samarbeidet mellom hjem og skole.³⁵

Forklaringer som fokuserer på hvordan familier i ulik grad evner å stimulere barns kognitive ferdigheter og støtte barna i utdanningssystemet, har blitt kritisert for å legge skylden for sosiale nederlag på de som er den svake part i systemet. I stedet for å legge skylden på individer, argumenteres motstanderne for at man i stedet bør oppmerksomheten mot selve skolesystemet. Ifølge tilhengerne av en slik systemorientert tenkning er det skolen som må endre seg for å redusere eller utjevne sosiale utdanningsforskjeller, ikke foreldrene. Ut fra dette teoretiske perspektivet oppstår ulikheter fordi skolen premierer elever fra familier som tilhører de sosiale sjikt i samfunnet som står nærmest skolen, nemlig middelklassen. For å forstå hvordan sjansene for å lykkes i utdanningssystemet er ujevnt fordelt i befolkningen utviklet Bourdieu begrepet kulturell kapital.³⁶ Å ha kulturell kapital innebærer å være fortrolig med og ha kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder. En slik kultur er blant annet representert gjennom de dominerende verdier og forestillinger i skolen og andre institusjoner innenfor det kulturelle feltet i

³² Erikson og Jonsson 1996; Nordahl 2003

³³ Se f. eks. Bakken 2009; Turmo 2004

³⁴ Lareau 2000; Epstein 2001; Nordahl 2003

³⁵ Se f. eks. Sletten et al. 2003; Nordahl 2000

³⁶ Bourdieu and Passeron 1977

samfunnet. Bourdieus poeng er at kulturell kapital i skolen først og fremst gjør seg gjeldende i kommunikasjonen mellom elev og lærer. Elever som kommer fra hjem med mye kulturell kapital, er bedre i stand til å dekode uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen. De har derfor et bedre utgangspunkt for å tilpasse og videreutvikle de kulturelle ferdigheter og preferanser som belønnes i skolen.³⁷ Påstanden er at lærere responderer mer positivt på elever som på overbevisende måter viser at de behersker samfunnets dominante kulturelle koder, og det språket som brukes i skolen. Ubevisst eller bevisst kan lærerne gi mer oppmerksomhet og hjelp til elever med høy kulturell kapital, ikke nødvendigvis fordi de er flinkere, men fordi lærerne oppfatter disse elevene som mer "begavete" og "intelligente" enn elever som mangler kulturell kapital.³⁸

4.2.3 Videregående opplæring

Forklaringer som presenteres her, rettes mot overgangsfasen mellom ungdomskole og videregående opplæring, og selve videregående opplæring. Sosiale ulikheter i utdanning for barn med ulik familiebakgrunn kan forsterkes over tid. Dette skyldes ikke kun prestasjonsforskjeller, men også forskjeller i motivasjon og holdninger til skole og utdanning generelt, samt ulike valg.³⁹ Hvorfor har elever med høyt utdannede foreldre høyere sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring og å velge studieforberedende programmer (som fører til høyere utdanning) enn elever med foreldre med kortere utdanning, til tross for samme prestasjonsnivå? Det synes altså å være både en direkte effekt av foreldrenes utdanningsnivå på fullføringsgraden i videregående opplæring, samt en indirekte effekt via grunnskoleprestasjoner.

En teoretisk forklaring er at skole og utdanning verdsettes ulikt i familier med ulik bakgrunn. Her vektlegges det at motivasjonen for å prestere og ta utdanning utover det som er obligatorisk, er påvirket av normer og verdier som den enkelte bringer med seg hjemmefra og fra det miljøet hvor de unge og familien befinner seg. Tradisjonelt har det vært, og fortsatt er det slik, at ungdom med arbeiderklassebakgrunn oftere sikter seg inn mot praktiske yrker, mens ungdom med middelklassebakgrunn i større grad orienterer seg mot yrker som krever høyere utdanning. Dette er yrker som forutsetter ulike utdanningsløp, og kan derfor antas å legge føringer på skolemotivasjonen og hvor stor innsats den enkelte ungdomsskoleelev nedlegger i det daglige skolearbeidet.⁴⁰

Innenfor en slik forståelse av sosial ulikhet oppfattes forskjeller mellom barn med ulik familiebakgrunn primært som et resultat av ulikhet i klassekultur, det vil si at det eksisterer ulike normer, kulturelle praksiser, oppdragelsesformer og forestillinger om hva den enkelte passer til å gjøre osv. Dette kan også gjelde for ulike nasjonaliteter, ikke bare mellom ulike klasser. Det er gjerne betydelige forskjeller i verdsetting av utdanning og holdninger til skolen mellom ulike nasjonaliteter. Særlig i asiatiske kulturer verdsettes gjerne utdanning og læring høyt, noe som gjenspeiles i at elever med asiatisk bakgrunn (f. eks. fra Vietnam eller Korea) oftere presterer godt i skolen sett i forhold hva en kunne forvente ut fra foreldres utdanningsnivå.⁴¹

En annen mekanisme er at utdanningsvalgene har grobunn i rasjonelt begrunnede vurderinger av hva som lønner seg og hva som ikke lønner seg for den enkelte. Goldthorpe (2007) viser at det å ta en bestemt utdanning, kan ha ulike gevinster og kostnader for ungdom med ulik familiebakgrunn. Han hevder at det knytter seg større usikkerhet til det å ta høyere utdanning for barn med foreldre med kortere utdanning, blant annet fordi foreldrene har mindre kunnskap om utdanningssystemet. For barn med foreldre med høyere utdanning vil det være forbundet med større kostnader ikke å fullføre videregående opplæring fordi dette i mange tilfeller vil føre til en sosialt nedgående mobilitet. I følge Goldthorpe er det å unngå sosial demobilitet det viktigste for barna (og deres foreldre). Felles for disse to forklaringene er at prestasjonsforskjeller og ulike valg (f. eks. i forhold til utdanningsprogram eller i forhold til å fortsette eller avbryte) oppstår som resultat av motivasjonsforskjeller i forhold til utdanning.

³⁷ Aschaffenburg & Maas 1997

³⁸ DiMaggio 1982

³⁹ Boudon 1974; Goldthorpe 2007

⁴⁰ Hansen 2005

⁴¹ Lauglo 1996

Selv om disse teoretiske ansatsene ikke ble utviklet til å forklare frafall fra videregående opplæring direkte, er de relevant for å forstå hvordan sosiale ulikheter kan oppstå i ulike faser i opplæringen. Dette har igjen betydning for gjennomføring av en videregående opplæring

4.3 Tidlig innsats for å motvirke frafall

Siden det viser seg at årsakene til frafall ofte ligger i tidlige oppvekstfaser, er det viktig med tidlig innsats.⁴² Sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter er minst i førskolealder, og tiltakene for å utjevne disse er relativt enkle å implementere sammenlignet med tiltak man setter inn i senere faser i oppveksten. I denne fasen er sosiale forskjeller begrenset til grunnleggende kognitive ferdigheter. Dette gjelder spesielt språkferdigheter, som for eksempel kan variere mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, og mellom barn med lavt og høyt utdannede foreldre. Disse forskjellene kan forplante seg og kumulere oppover i opplæringsløpet, hvis det ikke settes inn *tidlige tiltak* for sosial utjevning.⁴³

En viktig del av arbeidet med tidlig innsats handler derfor om utjevning av sosiale forskjeller der disse er relativt små, potensialet for utjevning er relativt høy og tiltakene er enkle. Dette er også i tråd med Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som slår fast at "[p]otensialet for å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering, er svært høy."⁴⁴

Det kan oppstå problemer i hver enkelt fase av opplæringsløpet, og sannsynligheten for at slike problemer oppstår, er høyest i såkalte overgangsfaser.⁴⁵ Dette gjelder særlig yrkesfagelever som har klart høyere sannsynlighet for frafall enn elever i studieforberedende programmer, og her er frafallet særlig stort i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole, og mellom andre og tredje år i videregående skole.⁴⁶ Det kreves altså tidlig innsats og *tiltak gjennom hele oppveksten* med særlig fokus på overgangene

Det finnes flere overordnede satsinger som favner flere faser av opplæringen og som er blitt evaluert: Strategiplanen *Gi rom for lesing!* (GRFL), *Satsing mot frafall*, og *Kunnskapsløftet*.

GRFL fra 2003 er både en overordnet strategi for arbeidet med lesing i skolen og en handlingsplan for konkrete tiltak, både på sentralt og lokalt nivå. Tiltaksplanen hadde som mål å styrke leseferdighet og motivasjon for lesing hos barn og unge, styrke lærernes kompetanse innen leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skolebibliotek, øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring, øke kulturell kompetanse og deltakelse i arbeidslivet og samfunnet generelt.⁴⁷ SINTEF og NTNU har evaluert tiltaksplanen GRFL fra 2003. Evalueringen fulgte GRFL fra 2003 til 2008 og både prosess, gjennomføring og resultater ble evaluert. Det understrekes at selv om den norske skolen har et relativt godt grep om den grunnleggende leseopplæringen, mangler en bevisst styrking av den såkalte andre leseopplæringen, det vil si oppfølging av elever etter at den første leseopplæringen er gjennomført, som regel etter fjerde klasse. GRFL skal være en bevisst satsing på leseopplæring og lesestimulering ut over de første trinnene og være en balansert satsing på lesingens tre aspekter som "ferdighet", "redskap" og "kulturell aktivitet". Det er i den andre fasen av leseopplæringen at barn videreutvikler sin lesekompetanse og blir funksjonelle lesere som mestrer alle lesingens tre aspekter. Evalueringen har kritisert den norske skolen for i større grad å vektlegge den første leseopplæringen i forhold til den andre leseopplæringen.⁴⁸ Alt i alt konkluderer evalueringen med at GRFL har bidratt til å skape økt bevissthet omkring lesingens betydning, både for skole og samfunn når det gjelder kortsiktige mål. GRFL har bidratt til et bredere og mer sammensatt nettverk av forskjellige aktører rundt lesing. Forskerne hevder at nettverket i og utenom skolen kan bli bedre, bredere

⁴² Prinsippet om tidlig innsats har vært styrende for den utdanningspolitikken som har blitt ført etter Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Sentrale dokumenter er blant annet: Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen*, og Stortingsmelding nr. 44 (2009) *Utdanningslinja*, og Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*; se også: NOU 2009:18 *Retten til læring*.

⁴³ Snow et al., 2007

⁴⁴ Kunnskapsdepartementet (2006-2007): *...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDDPDFS.pdf>, side 11

⁴⁵ Se for eksempel Hernes 2010; Roderick 1993

⁴⁶ Markussen et al. 2008; Markussen og Sandberg 2005

⁴⁷ Utdanningsdirektoratet 2003

⁴⁸ Buland et al. 2008

og mer stabilt, for eksempel ved å trekke inn andre aktører enn norsklærere og skolebibliotekarer, som utgjør de sentrale aktørene i slike nettverk. De hevder at lesing i skolen må settes inn i en større sammenheng, gjennom bevisst kobling til andre fag, til lokalsamfunn, samt gjennom å dra ulike aktører inn i arbeidet.

Satsing mot frafall i videregående opplæring var et oppdrag til Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet) fra Utdannings- og forskningsdepartementet i desember 2002, finansiert gjennom regjeringens Tiltaksplan mot fattigdom og gjennomført mellom 2003 og 2006. I 2003 ble satsingen gjennomført som pilotsatsing i fire fylker, mens alle fylker var involvert i arbeidet i den påfølgende perioden. Satsingen hadde tre hovedmål:

1. Forebygge og forhindre frafall
2. Å fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning
3. Videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon.

Disse målene peker først og fremst på strukturelle endringer.

Ettersom fokuset her ligger på tidlig innsats mot frafall, vil vi særlig fokusere på hovedmål 1 og evalueringen av det. I arbeidet med forebygging av frafall vektlegges særlig arbeidet som gjøres ved skolen, især i PPT og rådgivingstjenesten. Det handler også om å utvikle Oppfølgingstjenesten, samarbeidsarenaer mellom de ulike skoletrinnene (barnetrinnet, ungdomstrinnet, videregående trinn), mellom foreldre, helsetjeneste og nærmiljøet. På videregående nivå hevdet behov for tette nettverk rundt den frafallsutsatte eleven, i tillegg til et differensiert opplæringstilbud. NIBR (2004) og SINTEF (2007) har evaluert Satsing mot frafall og tiltakene i satsingen. Evalueringen viser at de fire prosjektfylkene hadde både valgt tiltak som hadde viste seg å fungere, og nyere tiltak. Både kortvarige tiltak og tiltak som forbygger frafall i et lengre perspektiv var representert. Ettersom det handler om en prosessevaluering kan man ikke si noen om effekter av tiltakene. Evalueringen oppsummerer med at "alt som forebygger feilvalg og som gjør skolehverdagen bedre for de frafallsutsatte, forebygger frafall."⁴⁹ Evalueringen peker på at det er særlig behov for strukturelle endringer framover.⁵⁰

SINTEFs evaluering viser at både generell fokusering på frafall og konkrete tiltak ser ut til å påvirke reduksjon i frafall, selv om evalueringen ikke kan si noe om målbare effekter av satsingen på nasjonalt nivå. Mange av tiltakene har langsiktige og forebyggende ambisjoner. Noen kortvarige tiltak ser ut til å virke lokalt. Det spørres om dette er et resultat av konkrete tiltak eller av den økte bevisstheten rundt fenomenet frafall. Evalueringen tok utgangspunkt i begrepene fraværs- og nærværsfaktorer, hentet fra arbeidslivsforskning. Fraværsfaktorer omfatter de umiddelbare grunnene elever har til å velge bort skolen, mens nærværsfaktorer har omvendt betydning. Evalueringen viser at det ikke er de revolusjonære, universelle enkelttiltakene som er avgjørende, men fokusering og bevisstgjøring, helhetstenkning og systematikk i arbeid mot frafall. Buland og Havn (2007) slår fast: "Det er mangfold av tiltak og kombinasjoner av tiltak sett i sammenheng som skaper nødvendige nærværsfaktorer. Tiltak bør rettes både mot læringsmiljø og sosialt miljø, både mot skolen og elevens liv utenfor skoleporten." Dessuten vektlegges betydningen av arbeidet med forebygging, oppfølging, alternative opplæringsløp og rådgivingstjenester. Evalueringen viser at det har blitt en økt bevissthet rundt overgangsfaser i utdanningsløpet. Mange av de intervjuede aktørene var opptatt av skolestart og overgangen mellom ulike skoleslag, mellom grunnkurs og videregående kurs, og mellom skole og bedrift – noe som også er i tråd med forskningen på feltet. Videre foreslår evalueringen nettverksbygging rundt elevene, tydeligere rammer for skolehverdager, styrking av kontaktlærers rolle i arbeidet mot frafall, og foreldreinvolvering. Evalueringen nevner forankring av frafallsproblematikken på ulike nivåer (skoleledelse, skoleeiere og lokalmiljø) som en av de viktigste suksessfaktorene og det slås fast at arbeidet mot frafall må være "Hele skolens oppgave".⁵¹

I den aktuelle studien *Frafall i utdanning for 16-20-åringene i Norden* under ledelse av NIFU STEP på oppdrag for Nordisk Ministerråd ble det presentert en rekke tiltak for å redusere frafall. Selv

⁴⁹ Baklien et al. 2004: 11

⁵⁰ Baklien et al. 2004

⁵¹ Buland and Havn 2007

om tiltakene varierer betydelig både i de ulike landene og i de ulike fasene, kan man identifisere et mønster.⁵² Studien viser at særlig fire typer tiltak ser ut til å være svært relevante i arbeidet mot frafall: Bedre karriereveiledning og rådgivning i ungdomsskole og videregående skole, tettere oppfølging i alle faser av opplæringsløpet, økt innslag av praksis i yrkesfagutdanning og spesiell oppmerksomhet til ungdom som trenger ekstra oppfølging.⁵³

Likevel hevdes det at de tiltakene som er innført i de nordiske landene og som er evaluert ikke gir et godt nok grunnlag for å foreslå konkrete tiltak på et overordnet nivå. Det foreligger imidlertid robuste forklaringer for frafall på tvers av de nordiske land og internasjonalt ellers. Markussen (2010: 17) slår fast at "[s]vake skoleprestasjoner på tidligere nivåer og manglende sosial og faglig identifikasjon og engasjement i forhold til skolen er de sentrale forklaringer for frafall, og frafall i videregående opplæring kan betraktes som endepunktet på en prosess som ofte har startet tidlig."⁵⁴ På dette grunnlag foreslås ulike innsatspunkter for tiltak for å forebygge og bekjempe frafall. Tiltak bør settes inn gjennom hele opplæringsløpet både 1) i barnehage, 2) i grunnskole, 3) i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring og 4) innenfor videregående opplæring.

4.4 Risikogrupper for frafall

Det foreligger mange internasjonale og nasjonale studier som har identifisert ulike risikofaktorer som påvirker frafall.⁵⁵ Risikofaktorer kan kategoriseres etter forhold knyttet til familiebakgrunn (for eksempel lavt utdannende foreldre, lav inntekt), skole (for eksempel skolestørrelse, læringsmiljø, relasjon til læreren) og individuelle kjennetegn (for eksempel dårlige skoleprestasjoner, lav motivasjon og høyt fravær, graviditet i ung alder).⁵⁶ Det finnes mye forskning i Norge om ulike risikofaktorer og -grupper for frafall og i andre nordiske land.⁵⁷ Hensikten med dette avsnittet er å gi en kort oversikt over de sentrale risikogruppene i Norge.

4.4.1 Elever med svake skoleprestasjoner ved slutten av grunnskolen

Dårlige skoleprestasjoner ved slutten av grunnskolen er blant de viktigste direkte årsakene til at en elev ikke fullfører videregående opplæring.⁵⁸ Markussen et al. (2008) fant at estimert sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring sank med over 40 prosentpoeng når man sammenlikner en ungdom med 5 i karaktersnitt i tiende klasse med en som hadde karaktersnittet 2,5. De elevene som ikke fullfører videregående opplæring har altså i gjennomsnitt dårligere grunnskolekarakterer enn de som gjennomfører. I tillegg viste Markussen et al. (2008) at de elevene som ikke hadde gjennomført videregående opplæring etter fem år, samtidig hadde høyere gjennomsnittlig fravær i tiende klasse.

4.4.2 Elever med lavt utdannende foreldre

Familiebakgrunn, særlig foreldres utdanning, påvirker barnas gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Jo høyere utdanning foreldre har, jo høyere andel av elevene gjennomfører.⁵⁹ Markussen et al. (2008) viser at andelen elever som hadde bestått videregående opplæring etter fem år varierte fra kun en tredjedel blant elever med foreldre med ukjent utdanning, halvparten av de med foreldre med kun grunnskoleutdanning, 60 prosent blant elevene med foreldre med videregående utdanning til nesten tre fjerdedeler blant elevene med høyt utdannende foreldre (med universitets- eller høyskoleutdanning). Samtidig viser mer nyanserte analyser at sammenhengen mellom foreldres utdanning og gjennomføringsgrad reduseres betraktelig når det kontrolleres for en rekke andre faktorer, for eksempel karakterer i tiende klasse, fraværsprosent og utdanningsambisjoner. Markussen et al. (2008) påviste imidlertid en signifikant forskjell i gjennomføringsgrad mellom elever med foreldre med grunnskoleutdanning og elever med foreldre med høyere utdanning. Dette betyr en uavhengig effekt av foreldres utdanning på barnas gjennomføringsgrad, selv om denne effekten statistisk sett er relativt liten.⁶⁰ Foreldres

⁵² Markussen red. 2010

⁵³ Se også Hernes 2010

⁵⁴ Markussen 2010: 17

⁵⁵ For internasjonale referanse, se for eksempel Jerald 2007; Suh og Suh 2007; Gleason og Dynarski 2002. For nasjonale referanser, se for eksempel Markussen et al. 2008; Byrhagen 2006

⁵⁶ Tyler og Lofstrom 2009

⁵⁷ Norske referanser: (f. eks. Markussen red. 2009; Markussen et al. 2008; Støren et al. 2007; Markussen og Sandberg 2005; Helland og Støren 2004. Nordiske referanser er gjengitt i Markussen red. 2010.

⁵⁸ Se f. eks. Frøseth og Markussen, 2009; Bryrhagen et al. 2006

⁵⁹ Se f. eks. Støren et al., 2007; Byrhagen et al., 2006

⁶⁰ Se også Byrhagen et al. 2006

utdanning har altså først og fremst betydning for frafall via skoleprestasjoner, motivasjon og holdninger til utdanning.

4.4.3 Gutter

Andelen gutter som gjennomfører videregående opplæring er omtrent ti prosentpoeng lavere enn andelen jenter, og ligger ved 60 vs. 70 prosent.⁶¹ Dette henger igjen sammen med at gutter har svakere gjennomsnittlige skoleprestasjoner, målt ved karakterer ved slutten av grunnskolen.⁶² Gutter har dessuten svakere kognitive grunnferdigheter (særlig leseferdigheter).⁶³

4.4.4 Minoritetsspråklige elever

Andelen som ikke gjennomfører videregående opplæring er høyere blant minoritetsspråklige enn blant majoritetsspråklige elever, og den er særlig høy blant minoritetsspråklige elever som ikke er født i Norge, og elever fra ikke-vestlige land.⁶⁴ Markussen et al. (2008) fant at andelen som ikke gjennomførte eller besto videregående opplæring etter fem år var høyest for ikke-vestlige innvandrere med rundt 52 prosent, fulgt av ikke-vestlige etterkommere (43 prosent), og vestlige etterkommere og innvandrere (41 prosent). Til sammenligning var tallet for majoritetsbefolkningen 33 prosent.

Tidligere har Støren (2002) funnet at også botid i Norge påvirker gjennomføringsgrad blant minoritetsspråklige elever med ikke-vestlig bakgrunn. Hun viser at andelen som gjennomførte videregående opplæring i 1999 ved 21-årsalder sank jo eldre personene var på innvandringstidspunktet: fra cirka 62 prosent for personer som var null til tre år på innvandringstidspunktet til cirka 20 prosent for personer som var mellom 16 og 18 år da de innvandret. Lødding (2003) viser derimot at botid målt ved antall år i grunnskole, ikke hadde noen betydning for frafallssannsynlighet, etter kontroll for grunnskolekarakterer, foreldres utdanningsnivå, foreldres deltakelse i yrkesliv mv. Andre studier viser at effekten av minoritetsbakgrunn på frafall reduseres betydelig etter kontroll for skoleprestasjoner, målt ved grunnskolekarakterer.⁶⁵ Byrhagen et al. (2006) tolker dette som at det ikke er minoritetsbakgrunn i seg selv som fører til en lavere gjennomføringsandel blant minoritetsspråklige elever, men en kombinasjon av andre faktorer, særlig dårlige skoleprestasjoner.

4.4.5 Yrkesfagelever

I yrkesfaglige utdanningsprogrammer er frafall i videregående opplæring et større problem enn i studieforberedende utdanningsprogrammer.⁶⁶ Mens omtrent 75 prosent av elever i studieforberedende programmer gjennomfører etter fem år, gjelder dette kun 40 prosent av yrkesfagelever.⁶⁷ Dette skyldes dels egenskaper ved elevene og dels måten den yrkesfaglige utdanningen er organisert på. Lavere gjennomføringsgrad i yrkesfaglige programmer henger sammen med dårligere gjennomsnittlige grunnferdigheter og dårligere skolekarakterer blant yrkesfagelevne. I tillegg har yrkesfagelever oftere enn elever med studieforberedende utdanningsprogrammer lavt utdannede foreldre.⁶⁸ Dessuten er det store forskjeller i gjennomføring mellom ulike yrkesfaglige programmer og tidspunkt for frafall.⁶⁹ Det å slutte ved overgang er mer utbredt enn det å slutte i løpet av skoleåret. Mange elever slutter mellom andre og tredje skoleåret. Halvparten av dem er læreplassøkere som ikke får læreplass.

4.5 Oppsummering

Forskningen på feltet har vist at det finnes betydelige forskjeller i frafallsandel mellom elever med svake og høye skoleprestasjoner, elever med lavt og høyt utdannede foreldre, gutter og jenter, minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever og mellom yrkesfagelever og elever i

⁶¹ Byrhagen et al. 2006; Markussen et al. 2008

⁶² Se f. eks. Steffensen og Ziade 2009

⁶³ Det er verdt å vite at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er avhengig av fag og innhold. Analyser av data fra de nasjonale prøvene for lesing, regning og engelsk på 5. trinn i 2008 viser at jentene presterer betydelig bedre enn gutter i engelsk og lesing, mens gutter presterer bedre i matematikk. I 2007 var det ingen signifikant kjønnsforskjell i regning (Bonnesrønning og Vaag Iversen 2010).

⁶⁴ Se f. eks. Lødding 2009; Støren 2003

⁶⁵ Byrhagen et al. 2006

⁶⁶ Se f. eks. Frøseth og Markussen 2009; Markussen et al. 2008

⁶⁷ Se f. eks. Hernes 2010

⁶⁸ Se f. eks. Markussen et al. 2008

⁶⁹ Se f.eks. Helland and Støren, 2004 Byrhagen et al., 2006; Markussen et al. 2008

studiespesialiserende utdanningsprogrammer.⁷⁰ At en elev hører til en av disse kjente risikogrupperne betyr ikke automatisk at eleven vil komme til å falle fra videregående opplæring, men at den tilhører en gruppe som er overrepresentert blant de elevene som ikke gjennomfører. Ved siden av disse mer generelle risikogrupperne finnes en mer spesifikk risikogruppe: elever med særskilte behov. Denne gruppen som får spesialundervisning i skolen etter § 5-1 i opplæringsloven omfatter cirka 6-7 prosent av elevmassen, og er samtidig en svært heterogen gruppe som for eksempel omfatter dyslektikere og døve. Kunnskap om godt fungerende tiltak for disse elevene utgjør et eget og svært omfattende forskningsfelt, og en fullstendig gjennomgang av denne litteraturen vil gå utenfor rammene av denne kunnskapsoversikten. Vi derfor har valgt å fokusere på de generelle risikogrupperne.

⁷⁰ Se Frøseth og Markussen 2009, Byrhagen et al. 2006. I tillegg har forskere vist systematiske forskjeller i frafallsandel mellom ulike fylkene (Helland og Støren 2004). Byrhagen et al. (2006) viser at avvik fra normal studieprogresjon ligger seks prosentpoeng høyere i Nordland, Troms og Finnmark enn gjennomsnittet, mens andelen med normal studieprogresjon er høyest i Oslo og Akershus med 78 prosent. Forskjellen mellom elevene i de tre nordligste fylkene og elevene i landet for øvrig er statistisk signifikant, selv etter kontroll for grunnskolekarakterer, studieretning og sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler.

5. TIDLIG INNSATS GJENNOM HELE OPPVEKSTEN

Dette kapittelet presenterer funn fra de kvalitative studiene Rambøll har gjort av ti utvalgte prosjekter og innsatser som på ulike måter arbeider med tidlig innsats. Som vi skal se inneholder flere av prosjektene og innsatsene tiltak som korresponderer godt med anbefalinger fra forskningen. I det følgende vil vi aller først gi en kort presentasjon av prosjektene og innsatsene som har inngått i de kvalitative studiene. Deretter vil vi se på ulike typer tiltak som benyttes i disse prosjektene og innsatsene. Tiltakene faller innen for flere kategorier. Kartleggingstiltak og arbeid i overgangene mellom trinnene i utdanningspyramiden fremstår som spesielt viktige.

Tidlig innsats dreier seg overordnet sett om å flytte tyngdepunktet i arbeid med barn og unge fra å *behandle* problemer til å *forebygge* at de oppstår, og fra å ha en "vente og se hvordan det går"-holdning til å gripe inn straks man oppdager at et problem er under utvikling. Ved å forebygge og ta tak i problemer på et tidlig tidspunkt kan man forhindre at de vokser seg store. Det ligger både en samfunnsøkonomisk gevinst i dette og gevinster for den enkelte.

Av de kvalitative studiene fremgår det at tidlig innsats anvendes på alle trinnene i utdanningspyramiden, og i noen tilfeller også før barnet er født. Innsatsene kan være rene forebyggende tiltak rettet mot alle barn og unge, eller målrettede tiltak mot barn og unge som allerede har utviklet problemer og behøver hjelp til å håndtere disse. Tiltakene faller med andre ord innenfor to overordnede kategorier:

1. Forebyggende tiltak: Tiltak som settes inn for å forebygge at problemer oppstår
2. Korrigerende tiltak: Tiltak som settes inn for å stanse og reversere en identifisert problematisk utvikling

Den første typen tidlig innsats handler om å gjøre en innsats for å optimalisere barnets oppvekstmiljø så tidlig som mulig i oppveksten. Målet er å legge til rette for at barnet skal utvikle robust psykisk helse, og på den måten *forebygge* problemer før tegn på problemer er blitt synlige. Bakgrunnen for at man prioriterer å sette inn tiltak så tidlig i oppvekstløpet, er at mange typer vansker blir synlig for omgivelsene først et stykke ut i skolemoden alder eller i løpet av ungdomsårene. Problemer av denne typen kan avdekkes i god tid før barnet når denne alderen. For eksempel kan risikofaktorer i barnets oppvekstmiljø være tydelige helt fra graviditet og fødsel, blant annet hvis foreldrene har psykiske plager eller problemer med rus. Tidlig innsats vil da kunne dreie seg om kartlegging, veiledning, hjelp og behandling så tidlig som i svangerskapet og i barnets første leveår. Slike tiltak iverksettes overfor barn som tilhører identifiserte risikogrupper. Andre tiltak for å optimalisere barns oppvekstmiljø er universelle og tilbys alle barn. Både målrettede og universelle tiltak kan sees i sammenheng med myndighetenes uttalte målsetting om å utjevne sosiale forskjeller.

Den andre typen tidlig innsats dreier seg om direkte påvirkning av barn og elever som har et dokumentert behov for hjelp. Ofte vil det være trekk ved elevenes atferd, manglende grunnleggende ferdigheter eller senere svake skoleprestasjoner som tilsier at de med stor sannsynlighet kommer til å avbryte videregående opplæring med mindre tiltak iverksettes. Tidlig innsats overfor slike elever settes gjerne inn i forbindelse med overgangen fra grunnskole til videregående skole, men gis også til barn på lavere stadier i utdanningspyramiden.

I neste avsnitt vil vi presentere de ti prosjektene/innsatsene som inngår i Rambølls kvalitative studie, og vi vil også se på ulike tiltaksvarianter som går igjen i flere av prosjektene og innsatsene. Prosjektene og innsatsene omfatter et bredt spekter av forebyggende og korrigerende tiltak.

5.1 Ti eksempler på tidlig innsats

I dette avsnittet gir vi en kort presentasjon av prosjektene/innsatsene som inngår i Rambølls kvalitative undersøkelse. Prosjektene/innsatsene har både likhetstrekk og elementer som gjør dem forskjellige, og de henvender seg til et bredt spekter av målgrupper. Utvalget i Rambølls kvalitative undersøkelse omfatter følgende prosjekter/innsatser:

- God oppvekst
- Gutter i Finnmark
- Plan for overgangene
- Helhetlig oppvekstplan
- Det 13-årige opplæringsløpet
- RULF (ressurs= ungdom, lærer, foresatte)
- MMM-prosjektet (mestring, motivasjon og måloppnåelse)
- Hindre bortvalg og frafall
- Innsats ovenfor flerspråklige i Hordaland
- Ulsrud videregående skole i Oslo

Flere av prosjektene/innsatsene tilbyr tiltak som ligner hverandre og bygger på de samme ideene. Andre er alene i utvalget om å tilby en bestemt type tiltak. Tabell 5.1 gjengir hvilke typer tiltak som tilbys innenfor de ulike prosjektene og innsatsene. Som det fremgår av tabellen, har vi gruppert tiltakene i syv kategorier:

- Kartlegging
- Fokus på språk
- Arbeid med overgangene
- Tilpasset opplæring
- Rådgiving, veiledning og sosiale tiltak
- Alternative utdanningsløp
- Særskilte tiltak for minoritetsspråklige

Vi gjør oppmerksom på at tiltakene som markeres i tilknytning til hvert prosjekt/innsats er begrenset til tiltakene informantene selv har valgt å fremheve. Det kan tenkes at prosjektene/innsatsene tilbyr tiltak innenfor flere kategorier enn de er kreditert for, eller innen kategorier som ikke er nevnt i tabellen. Informasjonen i tabellen er utelukkende basert på opplysninger informantene har gitt i intervju.

Tabell 5.1 Prosjekter/innsatser som inngår i Rambølls kvalitative undersøkelse

Type tiltak							
	Kartlegging	Fokus på språk	Arbeid med overgangene	Tilpasset opplæring	Rådgiving, veiledning og sosiale tiltak	Alternative utdanningsløp	Særskilte tiltak for minoritetsspråklige
Gutter i Finnmark	X	X	X		X	X	
Plan for overgangene	X	X	X		X		
Helhetlig oppvekstplan	X	X	X		X		X
God oppvekst			X		X	X	
Det 13.-årige opplæringsløpet	X		X	X	X	X	
RULF	X		X		X		
MMM	X		X		X	X	
Hindre bortvalg og frafall	X				X	X	
Innsats overfor flerspråklige i Hordaland	X	X	X		X		X
Ulsrud videregående skole	X	X	X	X	X		

Skottene mellom kategoriene er ikke vanntette – en ordning som yrkespraksis kan for eksempel inngå i et rådgivings- og veiledningstiltak, eller være del av et alternativt utdanningsløp. Her er det imidlertid slik at ordningen tjener forskjellige formål i de to tilfellene. Når yrkespraksis benyttes i veiledningsøyemed er det en universell ordning som tilbys alle elever for at de skal bli bedre kjent med egne interesser, evner og ferdigheter og mulighetene som finnes på arbeidsmarkedet. Når ordningen brukes innenfor alternative utdanningsløp er den et partielt tiltak som gir aktuelle elever anledning til å erstatte teoriundervisning med praktisk rettet arbeid. Vi vil komme tilbake til dette senere i beskrivelsene av hver tiltakskategori. Her vil vi se på formålene tiltakene tjener og presentere eksempler fra prosjektene/innsatsene Rambøll har studert. Før vi går nærmere inn på innholdet i hver enkelt kategori vil vi imidlertid gi en kort beskrivelse av de ti prosjektene/innsatsene.

God oppvekst

God oppvekst er et langsiktig handlingsprogram for helhetlige oppvekstløp i Vestfold fylkeskommune. Tiltakstilbudet er bredt og inneholder både forebyggende og korrigerende tiltak. Målsettingen med handlingsprogrammet er å redusere de negative konsekvensene høyt frafall i videregående skole kan ha både for enkeltmennesker og samfunn. Handlingsprogrammet er lagt for tiårsperioden 2008 til 2018. Vår studie av handlingsprogrammet er avgrenset til tiltakene og innsatsene som er gjennomført i Sande kommune.

Plan for overgangene i Klepp kommune

Plan for overgangene i Klepp kommune har som målsetting å utnytte læringspotensial og sikre sammenheng i læringsløpet faglig og sosialt. Kommunen har knyttet spesifiserte tiltak og mål til alle overganger mellom trinnene i utdanningspyramiden. De har utviklet praktiske ordninger for å sikre kontinuitet mellom overgangene og god kommunikasjon mellom personalet på de ulike trinnene. Tilbudene dreier seg hovedsakelig om forebyggende tiltak. Tiltakene er implementert i den ordinære driften av barnehage- og skoletilbudet til barn og unge i kommunen.

Helhetlig oppvekstplan

Gjennom innsatsen "Helhetlig oppvekstplan" har Verdal kommune satt i gang en rekke tiltak for å bedre oppveksten til barn og unge i kommunen og forebygge frafall fra videregående skole. Tiltakene tar utgangspunkt i oppvekstplaner kommunen har laget for ulike aldersgrupper. Planer for aldersgruppene 0 – 6 år og 6 – 16 år er ferdig utviklet, og en plan for unge fra 16 år og oppover er under utvikling. Formålet med planene er å sikre at så mange barn som mulig har et så godt som mulig utgangspunkt for læring og utvikling. Det ligger også et økonomisk mål i dette i og med at kommunen ønsker å redusere bruken av penger til spesialundervisning. Oppvekstplanene inneholder både forebyggende og korrigerende tiltak. Arbeidet ble påbegynt i 2006. Tiltakene er nå permanente ordninger.

Det 13.-årige skoleløpet

Det 13.-årige skoleløpet ble gjennomført i samarbeid mellom Bamble kommune og Telemark fylkeskommune fra 2003 til 2006. Målet for prosjektet var å utforme et helhetlig og individuelt basert 13-årig opplæringsløp som skulle ivareta enkeltelevers evner, forutsetninger og ønsker i forhold til et framtidig yrke. Partene satset på å bevisstgjøre ungdommene for å fange opp behov og utfordringer hos elevgruppen. Som et ledd i bevisstgjøringsarbeidet fikk ungdomsskoleelever anledning til å hospitere i videregående skole. Det ble også samarbeidet tett med partene i arbeidslivet. Tiltakene som inngikk i det 13.-årige skoleløpet var hovedsakelig forebyggende.

Gutter i Finnmark

Gutter i Finnmark er et prosjekt som ble lansert av Finnmark fylkeskommune for å få bukt med dårlige skoleprestasjoner og høy bruk av spesialundervisning blant guttene i fylket. Prosjektet ble gjennomført i perioden 2006 til 2009, og flere av tiltakene er nå implementert i den ordinære driften av skole- og barnehagetilbudet. Fylkeskommunen bevilget ekstra midler til prosjektet. Barnehager og skoler har blant annet brukt pengene til å bedre samarbeidet seg imellom, og til å styrke leseopplæringen. Vår studie av prosjektet omfatter samtlige av kommunene som deltok og gjennomførte, men vi har lagt hovedvekt på aktivitetene i Båtsfjord kommune. Tiltakstilbudet inneholder i dag både forebyggende og korrigerende tiltak.

RULF (Ressurs = Ungdom + Lærer + Foresatte)

RULF-prosjektet ved Ringsaker videregående skole har satset på avtalebaserte målsettinger og samarbeid som konkretiserer forpliktelser og ansvar for involvering av elev, lærer og foresatte. Gjensidig utveksling av informasjon gjennom dialog mellom elev, lærer og foresatte er en vesentlig del av skole-hjemsamarbeidet. På Ringsaker videregående skole innhenter de kunnskap om hver enkelt elev fra første skoledag for å forstå og utnytte den enkeltes potensial i større grad. Tiltakene som inngår i RULF-satsingen er hovedsakelig forebyggende. RULF startet som et prøveprosjekt for syv klasser i skoleåret 2008/2009, og på grunn av gode erfaringer med tiltakene som ble prøvd ut er de nå en integrert del av skolens faste rutiner.

Mestring, motivasjon og måloppnåelse (MMM-prosjektet)

MMM-prosjektet i Kristiansand har utarbeidet rutiner for identifisering, kartlegging og oppfølging av ungdommer som befinner seg i risikozonen for frafall. Samarbeid i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole står sentralt i dette arbeidet. Verktøyet "Riskdetektor" brukes for å identifisere elever som har høy risiko for å avbryte videregående opplæring. MMM-prosjektet tilbyr både forebyggende og korrigerende tiltak. Det startet som et prøveprosjekt som løp fra 2007 til 2009, men ordningene er nå implementert i ordinær drift.

Hindre bortvalg og frafall

Prosjektet "Hindre bortvalg og frafall" ved Halden videregående skole i Østfold har på sentralt nivå utarbeidet en omfattende tiltaksplan som skal gjennomføres i løpet av en fireårsperiode. Rambølls studie har fokusert på prosjektgjennomføringen i Halden kommune, og kommunen er plukket ut fordi den har lave frafallstall i forhold til andre kommuner i fylket. Halden videregående skole opererer med fleksible løsninger og fravær følges nøye opp. Terskelen for å slutte på skolen skal være høy, og elever avbryter ikke skolen uten videre. Før de eventuelt avbryter, har de vært gjennom en lang prosess med rådgiver, kontaktlærer, helsesøster, miljøkontakt og lignende. Tiltakstilbudet ved Halden videregående skole omfatter både forebyggende og korrigerende tiltak. Tiltakene er permanente ordninger ved skolen.

Innsats overfor flerspråklige i Hordaland

I Hordaland fylkeskommune satses det bredt på tiltak for å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Mange av disse tiltakene er rettet mot minoritetsspråklige elever. Rambøll har i sin studie sett nærmere på tiltak som gjennomføres i Bergen kommune. Styrking av kontakten med hjemmet og arbeid med å lette overgangen mellom grunnskole og videregående skole er prioriterte oppgaver. Tiltakstilbudet i Hordaland består både av forebyggende og korrigerende tiltak. De inngår i den ordinære driften av skoletilbudet i fylket.

Ulsrud videregående skole

På Ulsrud videregående skole i Oslo jobbes det intensivt med å kartlegge nye elever ved skolestart. Kartleggingen gjennomføres ved hjelp av en oppstartssamtale og testing i fagene norsk, engelsk og matematikk ved hjelp av det digitale testverktøyet "Kartleggeren". Den omfattende kartleggingen gir grunnlag for mer tilpasset undervisning. Ulsrud vektlegger også tett kontakt med hjemmet. Foresatte får tilbud om å bli med på oppstartssamtalen, og oppfordres også til å delta på senere møter mellom elev og lærer. Tiltakene er implementert i den ordinære driften av skolen. Tiltakstilbudet omfatter både forebyggende og korrigerende tiltak.

I den resterende delen av kapittelet presenterer vi praktiske eksempler på tiltak innenfor de syv tiltakskategoriene vi har beskrevet ovenfor. Vi starter med kategorien "kartlegging".

5.2 Kartlegging

Ifølge forskning er det viktig med å identifisere de elevene som utvikler problemer tidlig i hvert enkelte fase av opplæring for å kunne sette i gang tiltak. Kartlegging av grunnleggende ferdigheter både i grunnskole og første år i videregående opplæring et utgangspunkt for tidlig innsats. NOVAs kunnskapsoversikt inneholder mer informasjon om ulike typer kartleggingstiltak.

Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst

- Søren Kierkegaard

For å kunne hjelpe noen, må man vite mest mulig om dem.⁷¹ Kartlegging er slik sett både et tiltak i seg selv og en forutsetning for gjennomføring av alle senere tiltak som sorterer under de øvrige seks kategoriene.

Kartleggingstiltak benyttes i barnehage og skole for at personalet skal bli bedre kjent med det enkelte individ. Det vil gjøre dem bedre i stand til å gi et godt tilbud til enkeltindivider, enten det dreier seg om korrigerende tiltak ved forsinket språkutvikling, riktig karriereveiledning ved slutten av ungdomsskolen eller tilpasset undervisning i ulike fag på videregående skole.

På småbarnsstadiet består kartleggingstiltakene blant annet av testing av språknivå. Det vil vi omtale i et eget avsnitt. Andre sider ved barnet som kartlegges i småbarnsalderen (0 til 6 år) er hjemmesituasjon, særlig med tanke på å avdekke omsorgssvikt. I Verdal kommune gjør helsestasjonen et svært omfattende arbeid på dette området, og helsestasjonen har blant annet et tett samarbeid med barnehagene i kommunen. Innsatser som gjøres overfor foreldre før barnet er født dreier seg hovedsakelig om kartlegging av de vordende foreldrenes sosioøkonomiske betingelser og oppvekstmiljøet man forventer barnet vil få, sykdommer hos foreldre og lignende.

I tillegg til hjemmesituasjon er man opptatt av å kartlegge barnas evner og ferdigheter. Det 13.-årige opplæringsløpet benytter mappesystemet i sitt arbeid med å kartlegge evner og ferdigheter. Mappesystemet tar sikte på at eleven skal kunne dokumentere sine gode prestasjoner gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående skole. De oppmuntres derfor til å samle arbeider de er stolte av i en egen mappe ("portfolio"), som de kan ta med seg videre når de beveger seg fra et tinn i utdanningspyramiden til det neste. Mappen skal være et skrytealbum og innholdet i den kan danne utgangspunkt for samtaler mellom barn og lærere når barna begynner på skolen. Arbeidet med å samle materiale til mappen skal også bevisstgjøre barna i forhold til egne evner og planer for fremtiden, først og fremst i forhold til utdannings- og yrkesvalg. Elevene bruker mappene også i videregående skole, men her er erfaringene mer blandet. Flere elever har uttrykt at de synes det er flaut å vise frem mappen. Det gjelder spesielt elever på yrkesfag som er blitt oppfordret til å bruke mappen aktivt når de søker om lærlingplass.

Klepp kommune jobber med teorien om *Mange intelligenser*. Også her har barna en mestringsmappe, eller et overgangshefte, som inneholder informasjon om hva de er interessert i, hva de er gode til, deres sosiale kompetanse og evne til empati og samhandling. Ved skolestart setter læreren seg ned med hvert enkelt barn, og barnet får anledning til å presentere mappen. Gjennom dette møtet blir læreren bedre kjent med barnet og vet litt mer om hvordan han kan bør møte barnet i en undervisningssituasjon.

Også på videregående trinn investerer skolene store ressurser i å bli godt kjent med elevene. Ulsrud videregående skole i Oslo åpner det nye skoleåret med en mottakssamtale med alle nye elever. Samtalen gjennomføres i løpet av de to første skoledagene, og følges opp med en midtveissamtale et stykke ut i skoleåret. Her diskuteres blant annet elevenes karakterer i enkeltfag, og de får beskjed om hva de må jobbe mer med for å holde på karakteren dersom de står i fare for å vippe nedover, og hvordan de kan styrke karakteren hvis de ligger an til å gå opp. Videre bruker Ulsrud verktøyet "Kartleggeren" i norsk, engelsk og matte for å finne ut hvilket faglig nivå førsteklasingene befinner seg på. Hensikten med kartleggingen er å gi lærerne en mulighet til å identifisere eventuelle problemer på et tidlig stadium, og et grunnlag for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

⁷¹ Sitatet er hentet fra Wikiquote, URL: http://no.wikiquote.org/wiki/S%C3%B8ren_Kierkegaard.

Elevtjenesten på Ulsrud videregående skole har ansvar for å sammenstille all informasjonen som er samlet inn om hver enkelt elev. De henter ut resultater fra "Kartleggeren" og sammenstiller disse resultatene med informasjon om elevene fra avgiverskole, inntakspoengsum, referat fra mottakssamtaler, og oversikt over antall elever med spesialundervisning og særskilte problemer innenfor hver klasse. Denne informasjonen formidles i et klasselærerråd elevtjenesten arrangerer. Alle faglærere er til stede på klasselærerrådet, hvor de kan diskutere elever på individnivå. Informasjonsflyten skal gjøre den enkelte lærer best mulig i stand til å tilby tilpasset undervisning til den enkelte elev. Informasjonen samles også i en egen *ressursdatabase*, som rådgiver ved skolen har ansvar for. I ressursdatabasen kan kontaktlærerne enkelt finne tak i systematisert informasjon om den enkelte elev.

Halden videregående skole bruker også betydelige ressurser på å bli kjent med elevene ved skolestart. De er ekstra oppmerksom på elever som ikke har kommet inn på førstevalget sitt. Erfaring viser at disse har høyere sannsynlighet for å avbryte skoleløpet. Halden videregående skole er også oppmerksom på elever som ser at de har valgt feil linje. Skolen ønsker å legge til rette for at elevene skal fortsette, og tilbyr derfor mulighet for omvalg helt frem til jul i første skoleår.

Øvrige kartleggingstiltak rettet mot barn og unge i grunn- og videregående skole vi har sett eksempler på i dybdestudiene dreier seg hovedsakelig om å

- Avdekke rusproblemer
- Identifisere elever som befinner seg i risikozonen for å avbryte videregående opplæring
- Etablere et godt skole-hjem-samarbeid

Flere av prosjektene/innsatsene Rambøll har studert er involvert i slikt kartleggingsarbeid. Ruskartleggingen dreier seg både om å avdekke og kartlegge omfanget av rusproblemer hos elever og/eller deres foresatte. Verdal kommune har for eksempel fokusert på ruskartlegging i sitt arbeid med de helhetlige oppvekstplanene. I samarbeid med Trøndelagsforskning har de gjennomført en ruskartlegging blant ungdom. Resultatene fra kartleggingen har gitt grunnlag for målrettet holdningsskapende arbeid med dette. Rusmiddelbruken blant ungdom har vist en nedgang siste to-tre år etter at de begynte med dette prosjektet.⁷² BUF-teamene i Sande, som vi vil beskrive mer detaljert i avsnitt 5.6, deltar i opplæring i SIRIUS-programmet ved Borgestadklinikken i Skien. Formålet med deltakelsen er at de på sikt skal kunne kurse andre ansatte i kommunen i hvordan de kan avdekke rusproblemer hos foreldre, samt hvordan de bør gå frem for å håndtere slike problemer. Dette arbeidet er funderet både på småbarnstrinnet og høyere trinn.

Med hensyn til å identifisere elever som befinner seg i risikozonen for å avbryte videregående opplæring utmerker prosjektet "Mestring, motivasjon og måloppnåelse" (MMM-prosjektet) i Kristiansand seg med et knippe svært interessant tiltak. MMM har blant annet utarbeidet rutiner for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever i risikozonen for frafall. Et viktig kartleggingsverktøy her er *Riskdetektor*, et elektronisk spørreskjema med 37 forskjellige spørsmål. Verktøyet er utviklet av den islandske forskeren Kristjana Bløndal, og MMM-prosjektet har tilpasset det til lokale forhold. Alle 10. klassinger skal svare på kartleggingen. Ut fra resultatene katalogiseres og identifiseres elever som står i faresonen. Det finnes også en samtalemanual ("RISK-samtalen") som lærere og rådgivere kan bruke som utgangspunkt for å ta tak i det elevene sliter med. I Kristiansand har resultatene fra Riskdetektorkartleggingene blitt brukt sammen med den andre informasjonen skolene sitter på om enkeltelevne gjennom andre typer kartleggingstiltak. Ifølge flere informanter har det vært et godt utgangspunkt for samtaler med foreldre til elever som er i risikozonen.

Å etablere et godt samarbeid med elevens foresatte står sentralt i kartleggingstiltakene til samtlige av de videregående skolene Rambøll har vært i kontakt med i gjennomføringen av den kvalitative undersøkelsen. Foresatte er ifølge flere informanter ved Ulsrud videregående en

⁷² Interesserte lesere kan finne mer informasjon i prosjektbeskrivelsen, som er tilgjengelig på følgende nettside: <http://www.tfou.no/upload/RuskartleggingVerdal2008.pdf>

meget viktig ressurs, og skolen legger stor vekt på å opprette et godt samarbeid med hjemmet. Derfor oppfordres foresatte sterkt til å bli med både på oppstartssamtalen og midtveissamtalen skolen arrangerer. Ved Ulsrud videregående skole tar lærerne kontakt med foresatte dersom elever uteblir fra skolen. Foresatte kan også gå inn på en nettside selv og sjekke elevens fravær. Ifølge flere informanter har foresatte generelt satt stor pris på å bli involvert på denne måten, men det har vært vanskelig å oppnå kontakt med enkelte. Ringsaker videregående skole legger også opp til et tett samarbeid med foresatte, som innebærer at foresatte blir invitert til å delta på alle møter mellom lærer og elev. Også Ringsaker videregående skole har erfart at det kan være vanskelig å nå enkelte foresatte, og de har valgt utradisjonelle og fleksible løsninger for å imøtekomme denne utfordringen. Forskning understreker betydningen av samarbeid mellom barnehage/skole og hjemmet i arbeid mot frafall.⁷³

RULF-prosjektet ved Ringsaker videregående skole ligner Ulsruds oppstartsrutiner på flere måter. Skolen har flere potensielle treffpunkter med foresatte i løpet av det første skoleåret. Først har hver elev og hans eller hennes foresatte en egen samtale med kontaktlærer hvor de gjør avtale for mer og tettere kontakt med hjemmet. Startsamtaalen ("RULF-samtalen") gjør at skole og hjem får en personlig relasjon allerede ved skolestart som gjør at terskel for kontakt begge veier er mye lavere enn tidligere. I samtalen setter kontaktlæreren og eleven opp mål for opplæringen. Skolen og foresatte blir også enige om rutiner for varsling dersom eleven uteblir fra skolen. Et fellesmøte og etterfølgende individuelle samtaler mellom elev, foresatte og alle faglærerne arrangeres i løpet av november og desember. Avtalen fra det første individuelle møtet følges opp når karakterutskrift er klar i januar. Som vi har sett tidligere i rapporten understreker forskere viktigheten av oppfølging av elevene og samarbeid med foreldre i "kampen mot frafall".⁷⁴ Da treffes partene igjen og ser om eleven har nærmet seg målet han satt opp ved skolestart. Dersom det ikke er samsvar mellom mål og resultat, kan målet justeres opp eller ned. Flere informanter ser på dialogen mellom elev og foresatte og lærer som den viktigste gevinsten ved tiltaket. Skolen ønsker å synliggjøre for elev og foresatte at skolen ikke er en motpart, men en medspiller. Startsamtaalen er en fin anledning til å formidle dette. I RULF strekker lærerne seg langt for å få til møtene. Dersom noen foreldre har dårlige skoleerfaringer selv og derfor ikke ønsker å møte opp på skolen, tar gjerne lærerne initiativ til å gjennomføre møtet utenfor skolen, for eksempel på kafé.

Som vi har vært inne på tidligere, kan man si at kartleggingstiltakene danner grunnlag for alle andre tiltak det kan være aktuelt å sette inn innenfor tidlig innsats. I neste avsnitt vil vi gjøre rede for tiltak innenfor kategorien språkopplæring som Rambøll har fått kunnskap om med gjennom dybdestudiene.

5.3 Fokus på språk

Språkopplæring er en integrert del av hele utdanningsløpet, fra barnehage og ut videregående skole. På barnehagetrinnet står språkkartlegging og leseforberedende aktiviteter sentralt. Som vi redegjorde for i kapittel 4 kan man allerede i førskolealder observere ulikheter i språk- og tidlig leseferdigheter mellom barn med ulik sosial bakgrunn. Språkkartlegging og språkstimulering er derfor viktige ingredienser i arbeid med tidlig innsats på barnehagestadiet.⁷⁵

Verdal kommune driver språkkartlegging av barn i barnehagealder med verktøyet "Språk 4", som gjennomføres ved helsestasjonen. Hvis resultatene tilsier det, for eksempel hvis barnet viser tegn til forsinket språkutvikling, kan barnet og foreldrene få tilbud om oppfølging fra spesialpedagog. Flere informanter i Verdal hevder at antallet henvisninger til PPT vedrørende forsinket språkutvikling har gått ned den siste tiden. Det er imidlertid for tidlig å si om dette skyldes satsingen på tidlig språkkartlegging, eller om den bare skyldes tilfeldige variasjoner.

I prosjektene "Gutter i Finnmark" og "Plan for overgangene" har leseforberedende aktiviteter stått sentralt. Gjennom prosjektet "Gutter i Finnmark" har barnehagene i Båtsfjord satset sterkere på språkutvikling. Tiltakene har blant annet inkludert "snakkepakken", en ordning der personalet og barna har jobbet med språk og tekst. Barnehagene har også utviklet tilbudet til de største barna og arrangert skoleklubb for dem det siste året før skolestart. Aktivitetene har

⁷³ Se NOVAs kunnskapsoversikt for mer informasjon.

⁷⁴ Se for eksempel Hernes 2010

⁷⁵ Se NOVAs kunnskapsoversikt for mer informasjon om dette temaet.

bestått av fire bolker per måned: språk, eksperiment, motorikk og skoleklubb. I bolken "språk" har de ansatte fulgt et fastlagt opplegg som heter "språksprell". Innholdet er praktisk orientert og barna skal for eksempel jobbe med språklyder og stavelser. Resten av innholdet i skoleklubben vil vi gå nærmere inn på i avsnitt 5.4.

Leseforberedene aktiviteter har flere fordeler. For det første er gode leseferdigheter et mål i seg selv, og for det andre ligger det effektivitetsgevinster i å starte tidlig med leseopplæringen. De leseforberedende aktivitetene barnehagene i Båtsfjord gjennomfører som et ledd i tidlig innsats, gjør for eksempel at lærerne på skolen kommer mye raskere i gang med lesetreningen enn de gjorde før. Mens lesing før ble introdusert først etter tre til seks måneder, kan lærerne nå starte med leseaktiviteter allerede etter én uke.

Leseopplæring er en prioritert oppgave gjennom hele utdanningsløpet. Flere av prosjektene og innsatsene Rambøll har studert har tiltak rettet mot styrking av leseferdigheter også til barn og ungdommer på grunnskolenivå.

I Båtsfjord i Finnmark har skolene gode erfaringer med styrkingen av litteraturløpet i skolebibliotekene, som ble gjort mulig med prosjektmidlene fra "Gutter i Finnmark". Deler av midlene ble brukt til å kjøpe inn leker og lettlestebøker med temaer som interesserte guttene. Skolen fikk også låne inn større parti med bøker fra det kommunale biblioteket, slik at tilbudet i skolebiblioteket ble mer variert. Det ble iverksatt særskilte tiltak for å øke gutters interesse for mediateket. Carlstens lesetest ble gjennomført på alle trinn.⁷⁶ Slagordet på skolene var "Alle lærere er leselærere". Med dette mente skolens ledelse å signalisere at leseopplæring ikke bare er norsklærerens ansvar – alle lærere har ansvar for leseopplæringen! På høyere skoletrinn forsøkte personalet på en skole i Kautokeino å stimulere interessen for lesing ved blant annet å invitere forfattere på besøk. Enkelte av informantene fra Finnmark sier at gutter som aldri før hadde vist interesse for bøker, begynte å gjøre det etter at tiltakene for å stimulere interessen for lesing ble iverksatt.

Tidlig innsats i språkopplæringen, i første omgang norsk, handler om å komme raskt i gang med innlæringen av språklyder og begreper, holde fokus på lese- og skriveopplæringen gjennom hele skoleløpet, og stimulere leseinteressent til barn og unge slik at de også kan videreutvikle språket sitt på egen hånd. Denne tilnærmingen stemmer godt overens med forskning på feltet som argumenterer for et fokus på lesing gjennom hele utdanningsløpet og på tvers av fagene (se Evalueringen av strategiplanen "Gi rom for lesing" i kunnskapsoversikten). Alle disse tiltakene har solid forankring i forskningen vi presenterte i kapittel 4, og prosjektene og innsatsene har dermed truffet godt i prioritering av gjøremål. Et annet felt som flere av prosjektene og innsatsene i denne studien har vektlagt, er det viktige arbeidet med å sikre at barn og unge opplever gode og smidige overgang fra et trinn i utdanningspyramiden til det neste. I følgende avsnitt vil vi se nærmere på slike tiltak.

5.4 Arbeid med overgangene

Som vi så i sammendraget av kunnskapsoversikten i forrige kapittel, har forskning vist at overgangene er særlig kritiske faser i skoleløpet. Derfor har tidlig innsats i de senere år hatt en spesiell plass i overgangen mellom de ulike trinnene i utdanningspyramiden, henholdsvis mellom barnehage og barnetrinnet, mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet, og mellom ungdomstrinnet og videregående trinn. Overgangene preges ikke lenger av et markant avbrudd, men av kommunikasjon mellom nivåene og utveksling av informasjon om hver enkelt elev. Mens man før vektla at elever skulle kunne starte "med blanke ark" når de begynte på et nytt skoletrinn, erkjenner man nå at det er avgjørende at lærere ved mottakerskoler har god kunnskap om nye elever allerede ved skolestart. Det gjør dem bedre i stand til å komme i gang med tilpasset opplæring så tidlig som mulig, og derigjennom gi eleven gode mestringsopplevelser. Overlevering av informasjon og kunnskap om barnet eller ungdommen er derfor en prioritert oppgave når barnehage eller skole sender et barn videre i utdanningsssystemet. Grunntanken er at godt forarbeid hos avsender gir mottaker gode muligheter til å forberede seg slik at han kan møte den nye eleven på best mulig måte.

⁷⁶ Carlstens lesetest avdekker leseforståelse, lesehastighet, bokstavkunnskap og ord/setningsdiktat. Kilde: Kartleggingsportalen. URL: <http://www.kartleggingsportalen.no/Nethelp/default.htm?turl=WordDocuments%2Fprver.htm>

I dette avsnittet vil vi se nærmere på arbeidet som gjøres for å lette overgangsfasene. Vi går kronologisk til verks og starter med overgangen mellom barnehage og grunnskole. Det foreligger ikke så mange eksempler på arbeid i overgangene mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet i prosjektene og innsatsene Rambøll har studert, og vi velger derfor å fokusere på arbeidet som gjøres i overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående trinn i den resterende delen av avsnittet.

Skoleforberedende aktiviteter i barnehage

Skoleforberedende aktiviteter i barnehage går ut på å gi de kommende førsteklassingene en smakebit på hva skolehverdagen dreier seg om. Det er en viktig del av arbeidet tilknyttet den første overgangen barna skal gjennom. Gjennom de skoleforberedende aktivitetene får de kommende elevene stifte bekjentskap både med de faglige og de sosiale aspektene ved skolehverdagen. Den faglige biten dekkes opp med ulike førskoleaktiviteter, mens de sosiale aspektene dekkes ved skolebesøk. Erfaringen fra prosjektene og innsatsene viser at førsteklassingene som har besøkt skolen og blitt kjent med elever og lærere før skolestart, raskere finner til rette og føler seg trygge på skolen.

Aktivitetene i de skoleforberedende aktivitetene i Båtsfjord kommune har bestått av fire bolker per måned: språk, eksperiment, motorikk og skoleklubb. Vi gjorde rede for bolken språk i forrige avsnitt, og vil her fokusere på de resterende tre. I eksperimentene får barna for eksempel eksperimentere med vann og lage såpebobler, ta i bruk digitale verktøy som PC og kamera, lage utstillinger av ting de selv har tatt bilder av, bli kjent med internett, bake boller, kjerne smør, måle opp mengder og sette disse i sammenheng med matematikk, og ellers ta i bruk fantasien. I bolkene som omhandler motorikk har barna danset, gått i svømmehallen, gått på ski, deltatt i utedager og gjort forskjellige øvelser. Skoleklubben har blitt gjennomført en skoledag per måned. Her har de øvd på tradisjonelle skoleoppgaver som blyantgrep og ulike begreper, og de har også fått anledning til å bli kjent med skolens elever og lærere.

Gjennom prosjektet "Plan for overgangene" i Klepp kommune har lærere og personale i barnehagen gjennomført en rekke tiltak som ligner. En av de skoleforberedende aktivitetene som gjennomføres i Klepp er tiltaket "barnehage + skole". Gjennom tiltaket besøker lærere fra grunnskolen barnehagene og har faglige aktiviteter med barna der, for eksempel innen matematikk eller språk. I bolken "språkglede" er det rim og lyder de øver på. Slik blir barna litt kjent med hva som vil vente dem når de begynner på skolen, og blir sånn sett bedre rustet til å takle overgangen på en god måte. Klepp kommune har også prøvd ut utveksling av personal mellom barnehage og skole over lengre perioder.

Samarbeid mellom personale i barnehage og barnetrinnet i skolen

Partene som er involvert i prosjektet Gutter i Finnmark har jobbet mye med å lage en bedre overgang mellom barnehage og skole. Lærere og personale i barnehagene deltar i samarbeidsmøter. Gjennom disse møtene har de fått bedre kjennskap til hvordan den andre parten jobber, og lærerne har fått vite mer om hva barna allerede kan når de begynner på skolen. Gjennom den tidligere nevnte skoleklubben har lærerne også fått anledning til å bli litt bedre kjent med barna før de begynner på skolen.

I Klepp kommune samarbeider partene også tett om arbeidet i overgangene. Prosjektet SAMBA (samarbeidsprosjekt mellom barnehager og skoler om arbeid med barn 4-8 år) fokuserer på det faglige i barnehage og skole, og skal sikre den faglige sammenhengen. Barna skal kjenne igjen tilbudet de får etter overgangen fra barnehage til skole. Høsten før skolestart gir personalet i barnehagene beskjed om hvilke barn de skal sende over til skolene. Deretter avholdes et møte mellom barnehager og skoler for å avklare forventninger, hvordan de ønsker å jobbe med barna og så videre. På vårparten besøker lærere fra aktuelle skoler barnehagene. Før skolestart har barnehagene egne møter med skolene for å avgi informasjon, og de holder også møter med SFO. I tillegg oppsøker personalet i barnehagene de ulike skolene som skal ta imot barn sammen med barna som skal dit, slik at de blir bedre forberedt på overgangen som venter dem.

Overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående trinn

I MMM-prosjektet i Kristiansand har lærere i ungdomsskolen lagt mye arbeid ned i å lage overgangsordninger der informasjonen fra den tidligere nevnte risikokartleggingen tilflyter videregående skole. De legger særlig stor vekt på at informasjon om elever som er i risikozonen for frafall skal formidles videre til mottakerskolene, og opplysningene inkluderes i vedleggskjemaet som sendes til mottakerskolen. De videregående skolene tar tak i informasjonen og kaller risikoelever inn til en samtale før skolestart. Elever som er tatt inn på særskilt inntak kalles alltid inn til en samtale før skolen begynner om høsten.

Både ved Halden videregående skole (Hindre bortvalg og frafall) og ved Ulsrud videregående skole legges det store ressurser ned i å bli kjent med elevene før skolestart. Halden videregående skole samarbeider tett med rådgivere i grunnskolen, og blir informert om elever med spesielle behov.

Ulsrud videregående skole etterspør informasjon fra avgiverskolene straks opptaket for høsten er klart. I tilfeller der samtykkeerklæring ikke er underskrevet allerede, tar Ulsrud direkte kontakt med elev og foresatte og ber om tillatelse til å innhente informasjon fra avgiverskole. Informasjonen dreier seg om karakterer, fravær, spesielle behov og lignende. Ulsrud tar også kontakt med kommende elever i løpet av sommerferien, ønsker dem velkommen og spør hvem de ønsker å gå i klasse med. Ringsaker videregående skole (RULF) har lignende rutiner for å etablere kontakt med nye elever før skolestart.

Til sist vil vi ta med et eksempel på en smidig løsning i en overgangsfase som kan være kritisk og vanskelig for mange elever som bor i utkantkommuner. Dersom de ikke har videregående skole i sin hjemkommune, vil hybeltilværelse på et fremmed sted for mange elever være den eneste løsningen. Dette kan være svært utfordrende, og flere informanter fra prosjektet "Gutter i Finnmark" hevder at hybelboere avbryter videregående langt oftere enn de som bor hjemme hos sine foresatte. Mange er rett og slett ikke klare for å flytte for seg selv. I Finnmark har de tatt tak i utfordringen, og gjennom LOSA-ordningen (Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet) i Finnmark (en del av prosjektet Gutter i Finnmark) får aktuelle elever anledning til å ta det første året av videregående skole i sin egen hjemkommune. Elevene deltar i PC-basert undervisning og blir fulgt opp en egen faglærer fra den videregående skolen. Hospitering i en lokal bedrift inngår også i ordningen.⁷⁷

Både tidligere forskning og funnene fra de kvalitative studiene som er gjennomført i forbindelse med dette oppdraget viser at gode kartlegginger og utveksling av informasjon mellom de ulike trinnene i utdanningspyramiden gir lærere et godt grunnlag for å møte eleven der han er. Det gir læreren et godt grunnlag for å iverksette tilpasset opplæring.⁷⁸ I neste avsnitt vil vi gi eksempler fra Rambølls kvalitative undersøkelse på hvordan man kan gå frem for å tilpasse undervisningen.

5.5 Tilpasset opplæring

Før vi går videre til presentasjonen av ulike måter å tilnærme seg tilpasset opplæring på, vil presisere at tilpasset opplæring skiller seg fra alternative opplæringsløp. Tilpasset opplæring vil si at læreren tilpasser sin undervisning til elevens faglige nivå og læringsstil *innenfor* rammene som er gitt i de ordinære læreplanene. Alternative utdanningsløp kan tas i bruk dersom man ser at en elev ikke vil greie å fullføre skolegangen etter ordinær læreplan. I slike tilfeller kan man for eksempel velge å gjennomføre et planlagt løp mot grunnkompetanse i stedet.⁷⁹

Flere av prosjektene og innsatsene Rambøll har studert har brukt ressurser på tilpasset opplæring på grunnskoletrinnet. I dette avsnittet vil vi se nærmere på arbeidet som er gjort i prosjektene "det 13.-årige opplæringsløpet" i Bamble og "Gutter i Finnmark" i Båtsfjord.

Prosjektet "Det 13.-årige utdanningsløpet" har prøvd ut nye pedagogiske ideer. De har satset på å identifisere elevens styrker og forbedre læringsmiljø ved å støtte opp om det eleven er god på. Læringsteorien *Mange Intelligenser* har stått sentralt i dette arbeidet.

⁷⁷ Se <http://www.nordkapp.vgs.no/default.aspx?mid=287&nid=558> for mer informasjon.

⁷⁸ Evalueringen av "Satsing mot frafall" vektlegger betydningen av arbeidet med forebygging, oppfølging, rådgivingstjenester og økt vekt på overgangsfaser. Se NOVAs kunnskapsoversikt kapittel 4 for mer informasjon.

⁷⁹ Se NOVAs kunnskapsoversikt kapittel 7.2 (Tiltak for bedre gjennomføring i Norge) for mer informasjon om dette.

Teorien er utviklet av Howard Gardner. Den er forskningsbasert og tar tak i det enkelte individs ulike intelligensstyper. Taylor skiller mellom følgende intelligensstyper:

- Språklig intelligens
- Logisk/matematisk intelligens
- Visuell/spatial intelligens
- Musikalsk intelligens
- Kroppslig/kinestetisk intelligens
- Sosial intelligens
- Selvinnsikt/intuitiv intelligens

Alle mennesker har styrker på ulike områder, og ifølge Gardner er det styrkene man skal stimulere. I skolesammenheng handler den praktiske bruken av teorien om å tilrettelegge for den enkelte elev, altså å gi tilpasset opplæring. Alle lærerne i Grenlandsområdet har vært på kurs i dette og prøvd å overføre ideene til egne skoler. I grunnskolealderen er mange elever meget aktive. Det kan være et uttrykk for kroppslig intelligens. Det er ikke alltid like enkelt å håndtere i klasseromssammenheng, men lærerne som deltar i prosjektet har funnet måter å løse utfordringer på som har oppstått med urolige elever. Mulige løsninger kan for eksempel være å gi slike elever tilbud om korte avbrekk med fysisk aktivitet mens den ordinære undervisningen pågår. Det kan være utfordrende fordi læreren samtidig må tilrettelegge på en slik måte at de andre elevene aksepterer løsningen. Fysiske øvelser har blitt tatt i bruk i undervisningen i større grad. Ved å finne frem til øvelser som demonstrerer samtlige av de syv intelligensene sikrer man at alle elevene gis muligheten til å stråle i minst en sammenheng.

Ved Ulsrud videregående skole brukes resultatene fra "Kartleggeren" til å tilpasse undervisningen bedre til den enkelte elev. Skolen har ikke hatt noe mål om å dele elevene inn i homogene grupper, men det har vært prøvd ut med godt resultat i faget matematikk. I matematikkfaget opplever lærerne at de i mindre grad må tilpasse undervisningen til de enkelte elevene innenfor en gruppe når elevene i gruppen befinner seg på samme faglige nivå. Innen øvrige fag er det et mål å tilpasse undervisningen til hver enkelt så langt det er mulig i en stor klasse eller gruppe der elevene ofte har vidt forskjellige behov.

Tilpasset undervisning handler altså om å møte hver elev der han/hun er og gi ham utfordringer som samsvarer med kunnskaps- og ferdighetsnivået hans. Det øker sannsynligheten for at eleven vil oppleve at han mestrer skolehverdagen, noe som igjen kan sikre at motivasjonen for skolearbeidet opprettholdes slik at eleven oppnår gode resultater i de ulike fagene. Forskning har vist at det virker forebyggende for frafall. I neste avsnitt skal vi se nærmere på kategorien "rådgiving, veiledning og sosiale tiltak", som er viktige både med hensyn til forebygging av problemer og med hensyn til å håndtere problemer som allerede har oppstått.

5.6 Rådgiving, veiledning og sosiale tiltak

Kategorien "rådgiving, veiledning og sosiale tiltak" er bred og omfatter alt fra karriereveiledning til styrking av det sosialfaglige apparatet rundt ungdom med et identifisert behov for slik hjelp. Tiltak som settes inn for å motvirke mobbing sorteres også under denne kategorien. Som vi så i sammendraget av kunnskapsoversikten, viser forskningen at karriereveiledning, rådgiving og spesiell oppmerksomhet til ungdom som trenger ekstra oppfølging er tiltak som ser ut til å redusere frafall fra videregående skole. I dette avsnittet vil vi se nærmere på eksempler på slike tiltak fra prosjektene/innsatsene Rambøll har studert. Arbeidet gjøres på alle trinnene i utdanningspyramiden. Rådgiving og veiledning er for eksempel viktige bestanddeler i arbeid med tidlig innsats også på grunnskolestadiet. Ut fra tilbakemeldingene til informantene synes det som om dette arbeidet intensiveres jo eldre elevene blir. Det er naturlig at karriereveiledningen intensiveres ettersom elevene skal velge utdanningsretning når grunnskolen nærmer seg slutten, og for den enkelte vil ikke valget alltid være verken enkelt eller opplagt. Hjelp til å orientere seg i utdanningssystemet og konkret utprøving av yrker gjennom arbeidspraksis faller derfor innunder kategorien veiledning og rådgiving. Som nevnt tidligere vil en del problemer som har sine røtter i tidligere faser av oppveksten først bli synlige i ungdomstiden. Også derfor er det naturlig at rådgivingsarbeidet intensiveres på ungdomstrinnet. Før vi går videre i å beskrive aktuelle tiltak grunnskoletrinnet vil vi gjøre rede for tiltak som anvendes på småbarnstrinnet i prosjektene og innsatsene Rambøll har studert.

Tiltak som settes inn før fødsel og på småbarnstadiet (0 til 6 år)

Som nevnt i avsnitt 5.2 er oppfølging av gravide og kartlegging av deres livssituasjon en viktig del av arbeidet med tidlig innsats som er rettet mot de aller minste. Hvis kartleggingen gir grunn for det, kan tiltak iverksettes. Det kan for eksempel dreie seg om veiledning og støtte dersom den gravide tilhører et belastet miljø og bistand dersom psykiske plager avdekkes. Det settes gjerne inn ekstra ressurser for å veilede vordende foreldre som tilhører belastede miljøer.

Som tidligere nevnt har Verdal kommune et omfattende program for kartlegging og oppfølging av gravide. Det inkluderer rådgiving og bistand dersom behovene til de vordende foreldrene tilsier det. Familietjenesten i Sande kommune bruker ressurser på å følge opp gravide og har et eget prosjekt for å fange opp fødselsdepresjoner. Gjennom prosjektet kurses flere av kommunens ansatte i identifisering av fødselsdepresjoner. Miljøterapeut settes inn for å bistå familier med spesielle behov som trenger ekstra hjelp og støtte i en periode.

BUF-team (barne og ungdomsforebyggende fagteam) er til stede i alle barnehager. Teamene er tverrfaglige og satt sammen av representanter for barnevern, PPT, helsestasjon, fysioterapeut og ergoterapeut (noen steder), og spesialpedagogisk leder og rektor/styrer i barnehage. Fagteamene arrangerer månedlige møter hvor ansatte i barnehagen kan komme inn og diskutere enkeltsaker. Fagteamene har også tilbud til foreldre som kan komme og snakke om sine utfordringer. Barna kan også være med inn. Fagteamene gir enten råd om hva den som melder inn en sak kan gjøre, henviser til PPT og fordeler ansvar, eller opptre som en uformell og lett tilgjengelig støtte for den det gjelder. Teamene har faste møtetidspunkter. Personer med behov for hjelp kan komme uanmeldt hvis de ønsker det, men det er ofte best om de tar kontakt med barnehagestyrer eller andre ansatte i barnehagen på forhånd. Ordningen ble etablert som prosjekt for over tre år siden og innført ved alle instanser for cirka to år siden. Det er nå del av det etablerte samarbeidet mellom ulike instanser på oppvekstområdet i Sande kommune.

De utrolige årene

De utrolige årene er en norsk utgave av en veldokumentert amerikansk metode for behandling og forebygging av alvorlig problemadferd hos barn. Behandlingsmetoden er også kjent under betegnelsen "Webster-Stratton-grupper" etter opphavspersonen Dr. Carolyn Webster-Stratton fra The Nursing School ved University of Washington. Uprøving av den norske utgaven av Foreldreprogrammet fant sted i et forskningssamarbeid mellom Regionsentrene for barn- og unges psykiske helse ved Universitetene i henholdsvis Tromsø og Trondheim, og ble sluttført i 2004. Resultatene var så gode at staten besluttet at metoden skulle gjøres tilgjengelig i alle helseregionene. Programmet er beregnet på barn i alderen 0 til 12 år.

Sande kommune tilbyr også familieveiledningsprogrammet "De utrolige årene", i første omgang en modul som er beregnet på barn med atferdsvansker. Verdal kommune benytter per i dag foreldreveiledningsmodulen i programmet. De har hatt så gode erfaringer med De utrolige årene at kommunen har bestemt at ansatte i barnehage og en barneskole skal læres opp i metodikken. Arbeidet ble påbegynt høsten 2009. Målet på sikt er at alle skoler og barnehager skal fases inn i arbeidet. Midt-Norsk Kompetansesenter for atferd har utviklet en metode i klasseledelse for ungdomsskolen som bygger på den samme tenkemåten. Metoden ønskes implementert i ungdomsskolen i Verdal.

Tiltak for å motvirke mobbing

Tiltak for å motvirke mobbing er viktige i enhver plan som fokuserer på å forbedre læringsmiljøet i skolen. Både Verdal og Sande kommune har tatt tak i mobbeproblematikken på en aktiv måte.

Grunnskolen i Sande kommune har tatt i bruk programmet "Zippys venner" i sitt arbeid mot mobbing. "Zippys venner" er et samarbeidsprogram mellom helsesøster og skoler som tilbys alle elever i 1. og 2. klasse i Sande. Programmet omfatter empatiformidling, det vil si å lære elevene hvordan det kan se ut at noen er lei seg, samt andre antimobbetiltak.⁸⁰ Verdal kommune har iverksatt en holdningskampanje mot digital mobbing.

⁸⁰ Prosjektet er kalt opp etter en figur som heter Zippy.

Les mer: http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hApp_101/hPKey_10587/hParent_22/hDKey_1

Rådgiving og veiledning med hensyn til karrierevalg

Aktørene i "Det 13.-årige utdanningsløpet" kartlegger evner og interesser og bevisstgjør elevene i forhold til fremtidig utdannings- og yrkesvalg. Det lokale veilederutvalget har vedtatt innføringen av en "Utdanningsbok", som er laget som et lite hefte som inneholder notater fra samtale mellom elev og kontaktlærer på sjette klassetrinn. Notatene omfatter elevens tanker om yrker han er interessert i. Boken brukes som et vedlegg til mappen vi tidligere har beskrevet. Elevene har en ny samtale med kontaktlæreren i 8.klasse der de arbeider videre med interesser og bevisstgjøring. Foresatte får se begge referat fra begge samtaler og må underskrive på at de har sett disse. Samtalene videreføres når eleven går i 10. klasse, da i regi av rådgiver. Da har hver elev en personlig rådgivingsamtale.

I Klepp kommune arbeides det også målrettet med videre utdannings- og yrkesvalg. For at elevene skal begynne å smake litt på hva de kan tenke seg å gjøre, har partene lansert tiltaket "Det lokale næringsliv", som gir 8.klassingene mulighet til å bli kjent med lokale bedrifter. Elevene får det velge seg et yrke og besøke en arbeidsplass hvor yrket er representert. Deretter jobber de med å finne ut mer om yrket; hva det består i og hvor og hvordan man kan utdanne seg for å få arbeid innen det. På 9. trinn finnes ordningen "Utdanningsvalg". I samarbeid med tre til fire andre skoler i regionen må elevene velge en aktuell videregående skole som har dette utdanningsvalget og de har dager i bedrift som har dette yrket. Tilsvarende gjøres på 10. trinn over 14 dager, men da må elevene velge et nytt utdanningsvalg, de kan ikke ha det samme som de hadde i 9.klasse. Formålet med å bytte er at elevene tilegner seg bredere kunnskap. Ordningen slår ulikt ut. Noen elever kommer over yrker de trives med og kan tenke seg å ha, mens andre prøver yrker de finner ut at de absolutt ikke vil ha. Ifølge en informant viser statistikken at elevene ofte velger det utdanningsvalget de har prøvd i ungdomsskolen. De har fått kunnskap som de har hatt nytte av og har blitt litt sikrere på valget sitt, og det viser seg at omvalgsprosenten er redusert.

Hospiteringstiltak brukes også i "Det 13.-årige skoleløpet", hvor elever i 9. og 10. klasse får anledning til å hospitere i videregående skole. I 9. klasse hospiterer elevene én dag og i 10.klasse er antallet utvidet til to dager. Gjennom hospiteringen skal de finne ut hvordan utdanningsvalget deres vil fungere i praksis. Elevene får også prøve seg i arbeidslivet. 6.klassingene tilbringer en dag på en arbeidsplass, og dette følges opp med noen flere dager på arbeidsplassen senere i skoleløpet med en til to dagers arbeidspraksis i 9.klasse, og cirka to dager i 10.klasse. I arbeidspraksis får de prøvd seg i yrker eller programområder som de har vist interesse for, og lærerne prøver å se mulig utdanningsretning og aktuelle yrker i sammenheng.

I regi av LOSA i Havøysund kommune har den lokale videregående skolen innført karriereveiledning og samarbeidet med det næringslivet om en karrieredag der mulighetene på det lokale arbeidsmarkedet blir presentert for elevene i kommunen. Formålet med denne samlingen er å bevisstgjøre elevene i forhold til fag- og linjevalg på videregående skole.

Ulsrud videregående skole har også satset sterkt på karriereveiledning og hjelper elever som ønsker å orientere seg om høyere utdanning og arbeidsliv. Det kan i seg selv kan virke motiverende. Når elever får god informasjon om mulighetene som åpner seg hvis de fullfører og består videregående skole, kan det inspirere dem til å yte ekstra. Alle elevene ved skolen får tilbud om karriereveiledning, men veiledningen er ekstra omfattende for elevene på gründerlinjen (Studiespesialisering med entreprenørskap). Ulsrud samarbeider blant annet tett med parter fra næringslivet slik at elever ved gründerlinjen får en egen mentor som følger dem gjennom utdanningen. De får også mulighet til å hospitere i bedrifter langt oftere enn elever ved andre linjer. Forskning understreker betydning av veiledning og rådgivning både i ungdomsskole og videregående trinn. (se kunnskapsoversikt kap. 6 og kap. 7.1).

Sosiale tiltak

Sosiale tiltak dreier seg om å følge opp barn og unge som trenger bistand i forhold til å løse sosiale problemstillinger, altså problemer som ikke er relatert til fag. Rambøll har sett flere eksempler på slike tiltak i prosjektene og innsatsene som har inngått i dybdestudiene.

BUF-teamene i Sande kommune som ble beskrevet ovenfor er også til stede i grunnskolen, først og fremst som en ressurs og rådgivingstjeneste for personalet i skolen, men også som et tilbud

til foreldre. I Verdal kommune er det opprettet et såkalt basisteam på alle ungdomsskolene. Teamene består av to ansatte med sosialfaglig bakgrunn. De driver med miljøarbeid opp mot risikoutsatt ungdom på skolene. Teamene skal jobbe direkte mot enkeltelever som har utviklet risikoatferd. Det kan for eksempel dreie seg elever som skulker, elever som er på skolen men som ikke kommer til timen, eller elever som har problemer rus. Ved behov kan basisteamet møte opp hjemme, vekke en elev og følge ham eller henne på skolen. Teamet oppsøker også foreldre og ungdommer på ettermiddagstid. De ansatte i teamene er ikke opptatt av fag, men av menneskene. De følger opp ungdom som trenger det og gir dem en annen opplevelse av mestring enn det mange av dem har opplevd i skolen. Det kan gjøres ved å involvere ungdommen i aktiviteter som ikke har med skole å gjøre, for eksempel friluftsliv.

Halden videregående skole har sammen med Halden kommune startet etablert stillingen "Miljøkontakt". Miljøkontakten er en sosialfaglig konsulent som er ansatt i Halden kommune og knyttet til NAV. Personen har i oppgave å hjelpe elever som sliter med skolen av ulike grunner som ikke har med fag eller skolens ramme å gjøre (for eksempel boforhold, vold og/eller rus i hjemmet, økonomi). Miljøkontakten har således en støttefunksjon, og opprettelsen av stillingen antas ifølge en informant å være en av suksessfaktorene bak de lave frafallstallene i Halden. Miljøkontakten, helsesøster, PPT, oppfølgingstjenesten, rådgiverne og sektorlederne jobber sammen i tverrfaglig team og møtes en gang per uke. I teamene jobber de systematisk med elevsaker kontaktlærer eller rådgiver ikke kan håndtere alene og som teamet kanskje må henvise til eksterne aktører. Saker blir henvist til oppfølging av relevant fagperson.

Av og til avdekker kartlegging, veiledning, rådgiving og sosiale tiltak behov for individuelt tilpassede utdanningsløp. I avsnitt 5.7 redegjør vi for tiltak som sorterer under denne kategorien.

5.7 Alternative utdanningsløp

Til tross for tiltak som gjennomføres med formål å øke gjennomføringsgraden i videregående skole, vil det alltid være noen elever som ikke klarer eller ønsker å nyttiggjøre seg ordinære opplæringsløp frem mot bestått vitnemål. For disse elevene kan individuelle kompetanseløp være en mulighet. Som vi så i forrige kapittel, viser funn fra forskningen at alternative opplæringsløp er en viktig faktor i arbeidet med å forhindre frafall fra videregående skole. I dette avsnittet vil vi se nærmere på eksempler på slikt arbeid fra noen av prosjektene og innsatsene Rambøll har studert. Alternative utdanningsløp vil primært være aktuelt på videregående trinn, men Rambøll har sett ett eksempel på at det er tatt i bruk også på ungdomstrinnet.

En av skolene som deltok i "Gutter i Finnmark" har erfaring med alternative utdanningsløp på ungdomstrinnet. Et knippe gutter som var lei av teoretisk undervisning fikk erstatte deler av denne med praktisk opplæring i mekanikerarbeid. Samtlige av guttene søkte seg videre til videregående skole, og uttalte at de neppe ville gjort det dersom de ikke hadde fått muligheten for tilrettelagt opplæring mot slutten av ungdomsskoleløpet.

Sande kommune har tiltaket UNIK, "Ungdom i kompetanseutvikling", for elever i 1. klasse som er usikre på valget de har gjort av linje for videregående skolegang. Tiltaket skal hjelpe elevene med å finne sin vei inn i utdannings- eller arbeidsliv, og skoleåret er definert som et "avklaringsår" for elevene. Arbeidet med UNIK ledes av videregående skole, som har ansatt en prosjektleder og snekker som skal gi ungdommene opplæring i et praktisk og yrkesrettet fag. UNIK har en ungdomsgruppe på 12 elever som har flyttet ut av skolen og inn i egne lokaler. Prosjektleder legger opp til sosialt samvær, stabilisering (møte presis, for eksempel til felles frokost) og arbeid for å få utplassering i arbeidslivet. UNIK følger opp med veiledning slik at elevene har større sjanse for å lykkes. Prosjektet har en egen elevbedrift, Småjobbsentralen. Sentralen samler opp småjobber hos Sande kommune, men også hos bedrifter. Oppgavene varierer. Elevene har for eksempel bygget en dukkestue til en barnehage.

I noen tilfeller kan videregående skoler la elever gjennomføre planlagte løp mot grunnkompetanse.⁸¹ Ordningen er tatt i bruk i God oppvekst-prosjektet. Skolene som inngår i prosjektet har dette som et tilbud spesielt rettet mot elever som er teoritrette og ikke ser at de

⁸¹ Grunnkompetanse er her synonymt med "kompetanse på lavere nivå", som benyttes i mange politikkdokumenter og forskningsbidrag. Flere av informantene til denne undersøkelsen sier de finner begrepet stigmatiserende, og vi har derfor valgt å erstatte det med "grunnkompetanse".

kan oppnå mer enn grunnkompetanse i videregående skole. Grunnkompetanse er et særskilt løp der elevene ikke skal ha karakterer i teorifag, men mer opplæring i programfag i stedet. Praktisk opplæring vektlegges. Elevene som deltar oppnår såkalt delkompetanse. Noen elever får en individuell opplæringsplan der de for eksempel skal vurderes i norsk, men ikke i matematikk. Det kalles individuelt løp. Halden videregående skole benytter også denne ordningen, og har et tett samarbeid med næringslivet for å sikre at ungdommer som ønsker det, kan erstatte deler av den teoretiske opplæringen med arbeidspraksis.

Det er spesielt viktig å finne frem til alternative læringsarenaer for elever som har lite utbytte av konvensjonelle metoder. "Det 13.-årige skoleløpet" har for eksempel gitt teorisvake elever mulighet til å hospitere i bedrift slik at de kan få prøve ut og videreutvikle sine praktiske ferdigheter innen et fagområde. Flere andre videregående skoler Rambøll har vært i kontakt med har prøvd ut lignende ordninger med godt resultat. Flere elever har fått fast arbeid i bedrift gjennom slike ordninger.

Vi har nå sett på en rekke tiltakskategorier innenfor arbeidet med tidlig innsats. I det siste avsnittet før vi oppsummerer dette kapitlet vil vi se nærmere på særskilte tiltak for minoritetsspråklige.

5.8 Særskilte tiltak for minoritetsspråklige

Som nevnt i kapittel 4 viser gjennomstrømmingstall for videregående skole at minoritetsspråklige har særlig høy risiko for å avbryte videregående skole. Det kan henge sammen med at mange av dem har kort botid i Norge og derfor har for svake kunnskaper i norsk når de begynner på videregående. Svake språkkunnskaper vil gjøre det vanskeligere å fullføre skolegangen. For læringsformål har Rambøll ønsket å se nærmere på tiltak som gjøres overfor minoritetsspråklige for å øke deres gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Vi vil her se nærmere på ett tiltak som er i bruk i Verdal kommune og på prosjektet "Flere flerspråklige fullførere" i Bergen kommune og Hordaland fylke.

For minoritetsspråklige har Verdal kommune innført tiltaket "Min utviklingsplan". I arbeidet med planen intervjuer barnehageansatte foreldrene til nye barn i en førstegangssamtale. I samtalen får de kartlagt hvilket morsmål barna har. Det gjør det lettere for PPT å ta tak i saken dersom barnet må følges opp på et senere tidspunkt. Planen sendes videre til skolen når barna begynner der hvis foreldre har skrevet under på samtykkeerklæring. Barnehagene i Verdal kommune har også opprettet nettverk der ansatte i barnehager med minoritetsspråklige barn utveksler erfaringer og utvikler kompetanse. Det har ført til økt bevissthet på hvordan man møter minoritetsspråklige barn og deres foreldre.

Prosjektet "Flere flerspråklige fullførere" i Bergen og Hordaland består av flere innsatser overfor flerspråklige: en mottaksskole for nyankomne innvandrere, informasjonsmøte for minoritetsspråklige elever, sommerskole, fadderordning og leksehjelp. Noen av tiltakene, for eksempel sommerskolen, er i utgangspunktet universelle og retter seg mot alle elever, men de treffer likevel spesielt godt for fremmedspråklige.

Informasjonsmøtet for minoritetsspråklige elever og foresatte er et samarbeid mellom Hordaland fylkeskommune og Bergen Kommune der man inviterer minoritetsspråklige ungdomsskoleelever med foresatte til et informasjonsmøte som har til formål å gi god informasjon om videregående opplæring. All informasjon gis skriftlig, og deltagerne får tolket all muntlig informasjon til eget morsmål. I forbindelse med skolestart 2009 ble det tolket til 24 språk, og man hadde mer enn 150 deltakere. Møtet finner sted på fylkeshuset i Hordaland.

Nygård skole i Bergen er en egen skole for nyankomne innvandrere der de får tilbud om å gå inntil de er i stand til å nyttiggjøre seg et ordinært tilbud i norsk skole. Skolen tilbyr grunnskole for barn, grunnskole for voksne i alderen 16 år og oppover og norskopplæring for voksne. Elevene tilbringer vanligvis ett år på skolen. Staben består av lærere som har migrasjonspedagogikk og norsk 2 som tilleggsutdanning. Tilbudet ved Nygård skole er frivillig – foresatte kan velge å sende barna direkte på ordinær skole. Personalet ved Nygård skole språkkartlegger elevene med kartleggingsmateriale tilknyttet læreplanen for grunnleggende norsk. Elevene får også en skriftlig vurdering av matematikkunnskaper. Skolen underviser i fag,

men hovedformålet er at elevene skal lære seg norske begreper. Skolen deltar ikke i nasjonale prøver. Elever som er i ferd med å fullføre grunnskolen ved Nygård skole og har planer om å gå videre til videregående opplæring får tilbud om å hospitere på Årstad videregående skole. Skolen samarbeider med NAV Intro om utplassering av elever som ønsker å jobbe. Dette korresponderer godt med Østbergutvalgets forslag om å gi elever anledning til å hospitere i bedrifter.⁸²

“Sommerskolen” tar tak i et problem som har vist seg å være aktuelt for mange elevene ved yrkesfaglig videregående opplæring, både i Hordaland og i resten av landet, nemlig at mange elever stryker i matematikk og norsk i løpet av VG 1 og dermed står i fare for å få forsinket studieprogresjon. Elever som stryker i matematikk og norsk i løpet av VG 1 tilbys derfor å avlegge eksamen etter to uker med intensiv undervisning i løpet av sin sommerferie. På denne måten får de mulighet til å påbegynne sitt andre år uten etterslep som følge av en ikke-bestått eksamen. Sommerskolen i Hordaland eksisterte siden 2007, og er siden 2009 også etablert på Askøy utenfor Bergen sentrum.

Tilbudet er frivillig, og eleven melder seg på selv, eller kan bli påmeldt gjennom videregående skoles rådgivingstjeneste. Frivilligheten innebærer at det er god motivasjon blant deltagerne, og antallet som ikke lykkes å bestå etter endt eksamen er lavt. I tillegg til at hver gruppe på cirka 20 elever har to lærere, hjelper også frivillige fra Røde Kors. På denne måten skal elevene få rask avklaring på eventuelle spørsmål. Det anses å være svært viktig også å legge til rette for sosiale aktiviteter som er med på å forsterke fellesskapet i løpet av de to ukene.

Fadderordningen og leksehjelpen er utformet i samarbeid med en elevorganisasjon. Fire skoler ble invitert til å prøve ut modeller for hvordan en fadderordning kunne gjennomføres. Etter hvert valgte prosjektet den mest lovende modellen. Leksegrupper hvor eldre elever hjelper yngre elever samles på skolen etter stengetid, og i forbindelse med organisering og gjennomføring samarbeider det enkelte elevråd sammen med Røde Kors og skolene. Leksehjelptilbudet er i gang på Stord, Olsvikåsen og på Askøy, og starter også snart opp ved Fana, Øystese, Odda og på Voss.

5.9 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for sentrale elementer i de ti prosjektene/innsatsene Rambøll har studert i forbindelse med gjennomføringen av dette oppdraget. Vi har sett at tiltakene som hører innunder de ulike prosjektene/innsatsene sorterer under til sammen syv kategorier:

- Kartlegging
- Fokus på språk
- Arbeid med overgangene
- Tilpasset opplæring
- Rådgiving, veiledning og sosiale tiltak
- Alternative utdanningsløp
- Særskilte tiltak for minoritetsspråklige

Innenfor disse kategoriene finner vi et bredt spekter av tiltak som spenner seg fra kartlegging av kommende oppvekstforhold for barn allerede før barnet er født til karriererådgiving i videregående skole som skal motivere elevene til innsats i den siste fasen av skoleløpet. Mange av tiltakene korresponderer godt med anbefalinger fra forskningen. Felles for tiltakene er målsettingen om å gi barn og unge de beste forutsetningene for å ta egne talenter i bruk. Det ligger også implisitt i en rekke av tiltakene at de skal veie opp for ulikheter med hensyn til sosioøkonomisk utgangspunkt, og dermed gjøre barn og unge mer likestilt hva angår karrieremessige muligheter. På lang sikt skal det sikre høy yrkesdeltakelse og tilgang på arbeidskraft som imøtekommer samfunnets behov.

Så langt har vi presentert tidlig innsats uten å gjøre rede for utfordringene som kan knytte seg til slikt arbeid. Det betyr ikke at de ikke finnes! I neste kapittel gjør vi rede for utfordringer knyttet til regelverk og profesjonsforskjeller, økonomi, og etiske hensyn man må ta i betraktning når man iverksetter tiltak overfor barn, unge og deres foresatte.

⁸² Se NOVA's kunnskapsoversikt kapittel 7.3 for mer informasjon.

6. UTFORDRINGER FOR SAMARBEID I TIDLIG INNSATS

I sammendraget av kunnskapsoversikten og gjennomgangen av funnene fra Rambølls kvalitative undersøkelse har vi sett at tidlig innsats er aktuelt på forskjellig tidspunkt i barn og unges oppvekstløp. Hele prosessen fra tidlig barndom til ung voksen aktualiserer derfor forskjellige aktørers ansvarsforhold. Foreldrene er barnas primære omsorgspersoner og er ansvarlige for barnas velbefinnende. En rekke tjenesteytere, for eksempel helsetjeneste, sosialtjeneste, barnevernstjeneste samt skole/barnehage/PP-tjeneste, er andre sentrale ressurser som kan bistå og støtte foreldrene i deres utøvelse av omsorgsrollen. De forskjellige tjenesteyterne forholder seg til ulike regelverk, noe som først og fremst kommer til uttrykk i de ulike reglene for taushetsplikt. Samarbeid kan også utfordre regelverksbaserte bestemmelser som taushetsplikt, og også profesjonsbaserte vurderinger som kan innebærer ulike perspektiver på hva som er den riktige måten å handle på i forhold til ungdom. I et godt samarbeid må også aktørene utnytte sine virkemidler og ressurser til individets beste, og på den måten skape gode resultater.

Vi skal under gjøre kort rede for noen viktige faktorer for samarbeid i forbindelse med tidlig innsats.⁸³

6.1 Regelverk og profesjonsforskjeller

I Flatø-utvalgets avlevering av NOU 2009:22 foretas en grundig vurdering av muligheten for et systematisk og forpliktende samarbeid mellom kommunale og statlige tjenester som gir hjelp til utsatte barn og deres foreldre. Et sentralt tema i forbindelse med denne utredningen er taushetsplikt. Overordnet sett er det to typer taushetsplikt; forvaltningsmessig taushetsplikt (gjelder for alle som er en del av offentlig tjenesteyting), og profesjonsbasert taushetsplikt (gjelder for helsepersonell). Ansatte i helsetjeneste, sosialtjeneste, barnevernstjeneste, og skole/barnehage/PP-tjeneste har alle opplysningsplikt ovenfor barneverntjenesten, men er like fullt underlagt egne regelverk.

Opplysningsplikt og muligheter for samarbeid

Barnevernets tilgang til informasjon fra andre tjenesteområder er spesiell. Hver av de fire tjenestekategoriene vi nevner ovenfor har lovformulert opplysningsplikt til barnevernet uttrykt i henholdsvis barnevernloven, opplæringsloven, barnehageloven, sosialtjenesteloven og helsepersonelloven. Opplysningsplikten blir i nevnte lover spesifisert som at tjenesteyterne både har ansvar for selv å avgi informasjon der det foreligger grunn til det, samt å avgi opplysninger der barnevernet ber om dette. Fra et samarbeidsperspektiv er det verdt å nevne at det er et hovedprinsipp at informasjon mellom tjenestefelt kan utveksles mellom ulike tjenester og institusjoner på kommunalt og statlig nivå ved foreldres samtykke eller ved anonymisering av opplysninger.⁸⁴ Dette kan åpne for et generelt samarbeid. For barnevern og helsetjenester er det likevel enkelte lovmessige restriksjoner som har betydning for aktørenes muligheter for tverretattlig samarbeid.⁸⁵

Enkeltpersoners tolkning av lovverk begrenser samarbeid

Fra de prosjekter hvor det legges opp til et utstrakt samarbeid mellom tjenesteyterne er det knyttet bevissthet til denne utfordringen. Det er likevel kun i liten grad oppgitt å være et problem for samarbeid og framdrift. Det vises til at lovverket som sådan ikke er til nevneverdig hinder, men at samarbeidsproblemer heller framstår som resultat av enkeltpersoners tolkninger av hvilke muligheter for samarbeid og restriksjoner for samarbeid som ligger i lovverket. I de eksempler på tidlig innsats som vi har vært i kontakt er det først og fremst i kommunene Sande, Verdal og Klepp som prøver ut samarbeidsrelasjoner som beveger seg tett opp til begrensingene i lovverket. I Klepp kommune har man for eksempel i prosjektet I HOP et samarbeid mellom PPT, barnevern, barnehager og helsestasjon hvor fireårskontroll er flyttet ut i barnehagen. Dette åpner for et praktisk samarbeid mellom partene, der det også blir mulighet for observasjon av barnet i det som er vante og trygge rammer.

⁸³ Se for eksempel: NOU 2009: 22 *Det du gjør, gjør det helt – Flatøutvalget* (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-22.html?id=587673>)

⁸⁴ Se for eksempel St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>)

⁸⁵ For en oversiktlig gjengivelse av taushetsplikt og samarbeid se kapittel fire i NOU 2009:22 (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-22/5.html?id=589184#noteref4>)

I Verdal kommune har ønsket om å skape bedre oppvekstmuligheter for barna gitt seg utslag i tettere kommunikasjonen mellom barnehagestyrere og rektorer. Sammen møter de nå representanter fra helsestasjon, barnevern og PP-tjeneste for å diskutere fellesutfordringer i forhold til enkeltbarn, familier eller oppfølgingsystem.

Sande kommune har barne- og ungdomsforebyggende fagteam (BUF) som er etablert i alle barnehager og skoler i kommunen. Fagteamene samler representanter fra barnevern, PPT, helsestasjon, fysioterapi/ergoterapi, spesialpedagogisk leder og rektor/styrer i barnehage. Fagteamene har månedlige fastsatte møter som er åpne for deltagelse fra alle som kan ha interesse for råd eller støtte fra ressursene som inngår.

6.2 Økonomi

Vi har sett nærmere forskjellige på innsatser og prosjekter som er organisert etter forskjellige prinsipper, og hvor også ressurs spørsmål er løst på forskjellig vis.

Prioritering av tidlig innsats

En klar utfordring tidlig innsats er lagt inn i for eksempel kommunens ordinære drift er at det ikke dreier seg om en lovpålagt oppgave for en kommune. Dette kan medføre nedprioritering ved at andre områder må prioriteres som følge av endringer i statsbudsjett eller andre sentrale føringer. Dette undergraver langsiktighet og forutsigbarheten, noe som gjør det problematisk å gjennomføre langsiktig og strategisk planlegging. Prinsippavgjørelser for tidlig innsats som ser ut over en og en budsjettperiode kan være et viktig grep, for eksempel at feltet ses i sammenheng med den normale kommunale rulleringstakten av planverk.

Bæredyktighet i prosjektarbeid

For tidlig innsats som finner sin form gjennom prosjektarbeid gir gjennomføringsformen særskilte utfordringer som det bør tas hensyn til. I prosjektarbeid er innsatsen konsentrert til en klart definert prosjektperiode, som fastsetter en begynnelse og en slutt, og som også må være tilknyttet ressurser som er i tråd med de målsettinger som er gjeldende for prosjektet. Tidsavgrensingen i prosjektarbeid gjør at bæredyktighet i arbeidet er en spesiell utfordring, og vi har også sett at det kan være vanskelig å videreføre aktivitet blant de prosjektene vi har sett nærmere på. Tidlig innsats mobiliserer gjerne aktører til tverrsektorielt eller tverrfaglig samarbeid, og god forankring er dermed vesentlig for at prosjektarbeidet skal lykkes med å realisere sine målsettinger. Finansiering er som regel sikret som en del av det forberedende prosjektarbeidet, men ved endt prosjektperiode er det en særlig utfordring å imøtekomme en videreføring av arbeidet med tilpasset finansiering av aktivitetene. Det må gjerne gjøres nye avtaler, og man må gjøre en innsats for å sørge for at forankring som har vært tilstede i prosjektet ikke forvitrer. For prosjekter som iverksetter tidlig innsats vil det derfor være viktig at man allerede i planleggingsfasen legger opp til en gradvis utfasing av prosjektet, hvor endringer i ansvar og videre organisering av arbeidet fastsettes. I dette ligger det også at man bør utarbeide en fordelingsnøkkel for videre finansiering som aktørene også stiller seg bak

Resultatmåling

En sentral utfordring for tidlig innsats er at det synes vanskelig å operasjonalisere målsettinger for tidlig innsats til målbare indikatorer på at man når de resultater som etterstrebtes. Realiseringen av målsettinger er konkrete bevis på at man oppnår gode resultater, og er viktig for å sikre fremtidig støtte fra så vel beslutningstakere som offentlighet og mulige samarbeidspartnere for øvrig. Viljen til å finansiere tidlig innsats henger sammen med bevissthet om at ressursene brukes fornuftig og et godt resultatstyringssystem er derfor en faktor med stor betydning for tidlig innsats. Dersom en klarer å utarbeide gode resultatmål kan nytten av ressursinnsats formidles effektivt og også ligge til grunn for løpende justering av aktiviteten.

I forbindelse med de prosjektene og innsatsene vi har undersøkt nærmere har ikke spesielle økonomiske problemstillinger preget arbeidet i nevneverdig grad. Dette kan skyldes at vårt utvalg har lagt vekt på at prosjektene og innsatsene skal være velfungerende, og at økonomiske avveielser har vært et tilbakelagt stadium. Slik vi har blitt kjent med tidlig innsats i de utvalgte prosjekter og innsatser er økonomi først og fremst den viktigste kilden til forutsigbarhet for fremtidig arbeid. Derfor skal de økonomiske rammene ikke bare være til stede, men de bør også

kommuniseres til relevante parter på en måte som medfører trygghet i arbeidet, og som også gir mulighet til å løfte blikket for en helhetlig tilnærming til tidlig innsats.

6.3 Etiske hensyn

Alle typer intervensjon innebærer at det bør gjøres en avveining av konsekvensene av det aktuelle tiltaket. Er det slik at man risikerer å stigmatisere en gruppe eller et individ gjennom å handle i beste mening? Vil aktiviteten krenke personenes rettigheter som menneske? Utvises tilstrekkelig respekt? Dette er spørsmål man bør stille før man beslutter å intervensjonere overfor et ungt individ og vedkommendes foresatte. Hensikten med dette avsnittet er ikke å gi svar, men å stimulere til refleksjon rundt noen etiske aspekter ved tidlig innsats som vi mener i liten grad vies oppmerksomhet.

Aktørers kombinerte kraft og utilsiktet konsekvens av intervensjon

Det er en viss fare for at man gjennom tidlig innsats, til tross for gode intensjoner, kan komme til å trå feil overfor individer og grupper, eller handle i strid med verdier som er sentrale for den enkeltes integritet. I et samarbeid som koordinerer innsats fra flere aktører er det for eksempel slik at man kan realisere intervensjoner med atskillig kraft, og som kan ha større betydning for den enkelte enn man i utgangspunktet forventer. Man kan også komme i skade for å påtvinge løsninger som den det gjelder ikke ønsker, og som vedkommende heller ikke er tjent med på sikt.

Ungdommens ønske vs. intervensjonens rasjonalitet

Et eksempel som illustrerer det sistnevnte, er bruken av mapper som følger den enkelte elev. Dette er en metodikk som benyttes særlig for barn i barnehage og grunnskole, men også for eldre elever, og som kan ha relevans i forbindelse med for eksempel inngåelse av lærlingkontrakter. Mappen antas å være et godt verktøy for den som skal vurdere inngåelse av lærlingkontrakten, med vil innholdet i mappen alltid gi mulighet for relasjonsbygging på elevens premisser? Som vi så i avsnitt 5.2 har elever på høyere skoletrinn uttrykt at de synes det er flaut å vise frem mappen til andre. Av denne grunn har flere elever på yrkesfaglige linjer vegret seg mot å bruke mappen aktivt i prosessen med å finne en lærlingplass.

Bruk av mapper samsvarer godt med forskningens fokus på kartlegging og Midtlyngutvalgets anbefaling vedrørende verktøyet "læringsboka". Intensjonene er uten tvil gode. Samtidig kan det hende man i ønsket om å hjelpe glemmer at ungdom befinner seg i en fase av livet der voksentilværelsen er nært forestående og for mange krever en gjennomgang og et oppgjør med egen identitet og egne standpunkt. I denne fasen kan en anta at håndfaste bevis på hva man har utrettet, eller ikke utrettet, så langt i livet ikke nødvendigvis være motiverende, eller noe man ønsker å bygge videre på.

Som vi har sett tidligere i rapporten enes mange teoretikere og praktikere om at det å starte på et nytt utdanningstrinn med blanke ark er en dårlig idé, men det kan også være tilfellet at blanke ark er nettopp det enkelte ungdommer ønsker seg og trenger mer enn noe annet? Er det da riktig å gå på akkord med deres ønske og påtvinge dem kartlegginger, samarbeid i overgangene og mappeordninger som dokumenterer hele ferden deres gjennom skolesystemet? For ungdommens del er dette er tanker man bør ta i betraktning når man arbeider med tidlig innsats for å sikre at det som er til stor hjelp for mange heller ikke er til skade for de som har behov for andre former for støtte.

Stigmatisering

En annen risiko man løper i arbeidet med tidlig innsats er å stigmatisere enkeltindivider eller grupper. Det kan være tilfelle med partielle tiltak som gis til personer med et identifisert behov for bistand. Slike tiltak kan vekke uønsket oppmerksomhet fra andre som ikke mottar samme bistand, og dermed virke stigmatiserende. Et eksempel er at man i en undervisningssituasjon sjelden kan tilrettelegge for en elev med identifisert behov for tilrettelegging uten av dette legges merke til. Da må nytten ved tilretteleggingen vurderes opp mot ulempen den eventuelt vil medføre for den aktuelle eleven i form av uønsket oppmerksomhet fra medelever. Her vil personlige preferanser spille sterkt inn, relasjonen mellom lærer og elev likeså og naturligvis også relasjonen mellom eleven og resten av klassen.

Tilrettelegging kan være riktig i noen tilfeller og mindre riktig i andre, og som fagperson må man ha et bevisst forhold til hvorfor man intervensjonerer, om det er riktig å gjøre det og til fremgangsmåtene man anvender for å hjelpe. Av og til vil etiske hensyn sette grenser for hvor langt man kan gå i arbeidet med tidlig innsats.

Debattens ringvirkninger

Til sist i avsnittet om etikk ønsker vi å stimulere til refleksjon rundt argumentene og begrepene man som forsker, politiker, fagperson eller engasjert borger tar med seg inn i ordskiftet rundt tidlig innsats. Etersom tidlig innsats og fokuset på forebygging av frafall kommer høyere og høyere opp på den politiske dagsorden er det viktig å huske på at det er mange som ikke har fullført videregående skolegang og som møter sannheter og diagnoser om seg selv i reportasjer og debattinnlegg. Selv i beste hensikt kan debatten fort bli belastende for gruppen det gjelder dersom tone og fokus er utelukkende negativ. At arbeidsgivere ikke vil ansette personer uten videregående kan fort bli en selvpåfyllende profeti som farger arbeidsgiveres inntrykk av personer som tilhører gruppen, og med det gjøre dem mindre villig til å ansette personer som ikke har fullført videregående opplæring. Det vil i så fall gjøre det enda vanskeligere for personene det gjelder å vinne innpass på arbeidsmarkedet. En debatt som får et overveiende negativt fokus kan også farge og innskrenke individets opplevelse av egne muligheter. Det er derfor viktig å fokusere på hvilke muligheter som faktisk finnes, og å fortsette arbeidet med å utvikle alternative løp som sikrer at flere fullfører og består videregående opplæring.

6.4 Gode grep og erfaringer

Innsatsene og prosjektene som omtales i rapporten er klare vitnesbyrd om at ovenstående utfordringer ikke er alvorlige hinder for å lykkes med å gjennomføre samarbeid om tidlig innsats.

Når det gjelder regelverk og profesjonsforskjeller er dette et aspekt som i liten grad vurderes å være et alvorlig problem av informantene. Enkelte forteller likevel at underveis i samarbeidet har dette vært et tema, men viser til at åpen dialog og klare avtaler er effektive virkemidler for å unngå at utfordringene blir for store. Dersom de involverte aktørene og personene har et klart fokus på hva som er til individets beste vil en unngå unødvendige uoverensstemmelser knyttet til lovverk og profesjonsinteresser.

Som vi nevnte i avsnitt 6.2 har ikke økonomi blitt trukket fram som et vesentlig problem, ut over at det økonomiske handlingsrommet nødvendigvis må ses i sammenheng med, og stå i samsvar til, de målsetninger man setter seg for en gitt innsats. Flere av tiltakene som omtales viser at det også er mulig å oppnå interessante og gode virkninger uten de store økonomiske insentivene, slik tilfellet eksempelvis er ved Ringsaker videregående skole. Økt ressursbruk i form av ekstra tid, økt personinnsats og stort engasjement er uansett fellesnevnerne i tidlig innsats for de eksemplene som gjengis her.

Slik gjennomgangen av forskning nyanserer kunnskapsgrunnlaget for tidlig innsats, og slik praksisfelt framstår som seriøst og engasjert, er heller ikke etiske hensyn et tema som kan beskrives som spesielt problematisk. Det utøves skjønn, og informantene framstår som både kunnskapsrike og reflekterte om hva som er mulig å oppnå med tidlig innsats, og også hvilke barn og elever som har mest å hente på ekstra støtte og tilrettelegging. Flere viser til at videregående opplæring ikke passer for absolutt alle, samtidig som de også etterlyser at det må gjøres mer for at man skal kunne tilby alternative veier til kunnskap og kompetanse som går utover grunnskolenivå. Flere av initiativene utfordrer også tradisjonelle syn på utdanning, og søker for eksempel gjennom et positivt menneskesyn å mobilisere iboende ressurser hos den enkelte elev.

I prosjektet har NOVA og Rambøll hatt et livsløpsperspektiv på frafallsproblematikk. Frafall er for svært mange er et resultat av prosesser og handlinger som er forankret langt tid forut for videregående opplæring. Godt og målrettet samarbeid mellom aktørene som møter barnet og eleven gjennom oppveksten er helt sentralt for at den enkeltes erfaringer fra oppveksten på best mulig måte skal bidra til økt vilje og evne til å gjennomføre videregående opplæring. Dette innebærer også at man kan bør utvikle nye måter å tenke på i forhold til de utfordringer som trekkes fram i dette kapitlet.

7. HVA KJENNETEGNER VELLYKKET TIDLIG INNSATS?

En helt sentral utfordring ved dette oppdraget har vært å vurdere i hvilken grad tidlig innsats eksemplifisert gjennom våre utvalgte innsatser har vært vellykket. Fra Rambølls datainnsamling ser vi at det er vanskelig å identifisere presise måleparametre for suksess, noe som tilspisses ytterligere dersom suksess for tidlig innsats kun skal måles opp i mot gjennomføringsgrad i videregående utdanning. Usikkerheten øker ettersom tidsperioden mellom intervensjon og videregående opplæring strekkes ut i tid. Våre utvalgte eksempler aktualiserer forskjellige typer intervensjon som settes inn på ulike tidspunkter i oppveksten, fra tidlige barneår til videregående opplæring. Dette gjør det umulig å vurdere alle eksempler ut i fra ett sett av likelydende kriterier. Det er også viktig å bemerke at flere av eksemplene ikke har målsetninger som direkte relaterer til frafallsproblematikk. Det ligger snarere som en antagelse i foreliggende prosjekt at god tidlig intervensjon i barneårene også vil bedre den enkeltes forutsetninger for å gjennomføre et 13-årig utdanningsløp.

På bakgrunn av dette har det vært nødvendig å vurdere det enkelte eksempel ut i fra dets egne målsettinger og dets egne forutsetninger for måloppnåelse. Noen eksempler dreier seg om forpliktende avtaler på individnivå som gjelder fra år til år i videregående opplæring, mens andre retter oppmerksomheten mot et større geografisk område ved å gi retningslinjer for oppvekstvilkår i en tiårig prosjekthorisont til ett fylkes kommuner. I vurderingen av det enkelte prosjekt og tiltak er vi også til en viss grad prisgitt våre informanternes vurdering av hvordan en har lykket.

I oppdraget har vi sett nærmere på hvilken kunnskap som finnes på området, hvilke tiltak som gjennomføres, hvordan samarbeid er formalisert, hvilke aktører som er involvert, i hvilken grad det legges metoder og modeller til grunn for arbeidet, og hvordan aktiviteten i hvert av eksemplene er finansiert. I dette kapitlet skal vi gå i gjennom noen generelle kjennetegn på god tidlig innsats slik det har kommet tilsyne gjennom NOVAs gjennomgang av relevant forskning og Rambølls kontakt med praksisfeltet i kommunene.

7.1 Suksesskriterier – organisatoriske vilkår

Vi har gjennomgående i denne rapporten sett at tidlig innsats består av mange typer aktiviteter som har til hensikt å bedre den enkeltes oppvekstvilkår og forutsetninger for å lykkes med læring og i sosiale relasjoner. I de følgende avsnitt skal vi se hvordan hensyn av organisatorisk art er helt sentrale for at arbeidet som gjennomføres i våre eksempler skal kunne ut i god tidlig innsats.

7.1.1 God forankring blant sentrale aktører

Samtlige av de prosjektene og innsatsene vi har sett nærmere bygger på en grunnidé om hvordan tidlig innsats skal ha verdi for en utvalgt og definert målgruppe. Ideen om hva som skal gjennomføres, og hvordan, har også blitt forankret hos de involverte aktørene gjennom en relativt målrettet bevisstgjøringsprosess. Som begrep er *forankring* meningsbærende gjennom en viss grad av kompleksitet – det forstås best gjennom å ta i bruk en rekke andre begreper som hver for seg også er helt sentrale i ulike samarbeid, som for eksempel myndighet, legitimitet og forpliktelse. I denne sammenheng forstår vi disse begrepene på følgende vis:

- *Forankring* dreier seg om hvilket feste, for eksempel i betydningen kunnskap om, motivasjon for, og tro på, den aktuelle tidlige innsats har blant de involverte aktører. Man kan i denne sammenheng grovt sett forholde seg til tre former for forankring: *politisk*, *administrativ* og *praktisk* forankring.
- I begrepet *myndighet* ligger det makt og mulighet til å utøve visse oppgaver. Dette kan for eksempel dreie seg om grad av myndighet til å intervensjonere overfor målgruppen. Generelt sett rettes stor oppmerksomhet mot at en innsats skal forankres godt på det øverste myndighetsnivået, mens forankring lenger ned ofte er mer tatt for gitt.

- *Legitimitet* henspiller i denne sammenheng på hvilken myndighet de som utøver tidlig innsats har til å fatte beslutninger som påvirker andre, for eksempel i forhold til å følge opp ansvarsoppgaver knyttet til en elevs oppfølging.
- *Forpliktelse* er også et begrep som henger tett sammen med forankring. Generelt kan vi si at der forpliktelse i første rekke er et begrep som gjelder hva de direkte bidragsyterne er bundet til å yte i et samarbeid, er forankring noe som uttrykker hvor god graden av kunnskap og bevissthet blant interessenter.

God forankring kommer gjerne til uttrykk gjennom en høy grad av forpliktelse blant samarbeidspartnere, gjerne på et så høyt nivå som mulig. Det er i denne sammenheng det er mest naturlig å snakke om politisk og administrativ forankring som vi nevner under første kulepunkt ovenfor. I de av våre eksempler hvor flere aktører samarbeider, for eksempel NAV, Fylkesmann og kommune, trekker gjerne informantene fram at et suksesskriterium for samarbeidet er at det finnes gode arenaer hvor ledelsen kan møtes for å enes om overordnede valg og strategier. Styringsgrupper består derfor gjerne av representanter for toppledelse hos de ulike involverte aktørene som har myndighet til å forplikte sine respektive organisasjoner. I et godt forankret samarbeid forpliktes partene som regel gjennom avtaler som konkretiserer fordeling av ressursinnsats og ansvarsområder.

Vi trekker også fram legitimitet som et sentralt begrep. I dette legger vi at god forankring og klare avtaler på et høyt nivå legger til rette for at de personer som fungerer på operativt nivå kan og skal opptre med legitimitet. Dette fordrer også at det er en god praktisk forankring, det vil si at alle ledd kjenner til, og har tro på, den intervensjonen som skal gjennomføres. Dersom det for eksempel besluttes på øverste nivå at alle tiendeklassinger og alle på første trinn i videregående opplæring skal kartlegges gjennom et standardisert testregime, vil dette neppe være vellykket dersom lærere og rådgivere ikke stiller seg bak dette. I tillegg til et fokus på politisk og administrativ forankring må det altså opparbeides en praktisk forankring som innebærer at det beslutningsnivå og det operative nivået trekker i samme retning.

Eksempler på god forankring

I "God oppvekst" samarbeider Vestfold fylkeskommune, fylkesmannen i Vestfold, kommunene i Vestfold, KS, NHO, LO for å sette i verk langsiktige strategier for gode oppvekstvilkår. I handlingsprogrammet er det gjort stor innsats for å forankre prosjektet blant alle involverte. For eksempel er arbeidsgruppene som har jobbet ut forslag til fylkesdekkende tiltak strategisk sammensatt for å sørge for best mulig representasjon fra de aktuelle partene. En helt sentral del av gjennomføringen av prosjektet er at det skal undertegnes en forpliktende samarbeidsavtale mellom alle aktørene i God oppvekst. Avtalefestete samarbeid er ellers et middel som i prosjektet benyttes i de fleste sammenhenger der samarbeid er påkrevet for å nå de ønskede resultater.

Forpliktende avtaler i forbindelse med tidlig innsats benyttes også i andre prosjekter som hjelpemiddel for å sørge for forankring i andre sammenhenger. Prosjektet "RULF – Ressurs = ungdom, lærer og foresatte" som gjennomføres på Ringsaker videregående skole er et velegnet eksempel. Her blir alle elever i første klasse på videregående skole med foresatte invitert til samtale med elevens kontaktlærer. Hvert møte avrundes med at alle parter signerer en målsetningsavtale for elevens første skoleår. Avtalen er en kontrakt mellom elev, foresatt og lærer om hva eleven skal oppnå i løpet av skoleåret og setter for eksempel mål for fravær gjennom året, faglige målsettinger og samarbeid. 300 samtaler med påfølgende avtaler ble avholdt høsten 2009, og fraværet har gått ned samtidig som gjennomstrømming første år har gått opp. Initiativtager til dette prosjektet viser til at det har vært av helt avgjørende betydning at kontaktlærerne ser at dette er en god måte å jobbe på. I oppstarten av prosjektet ble det lagt vekt på å skape en god forankring til denne måten å jobbe på, og selv om det fordrer en viss ekstrainsats av kontaktlærerne meldes det at de fleste aksepterer en innsats som gir håndgripelige resultater for den enkelte klasse og den enkelte elev.

Avslutningsvis i dette avsnittet vil vi trekke fram at det å legge til rette for forankring ikke er en engangsoppgave, men snarere noe som krever kontinuerlig innsats. Grunner til at det er nødvendig er at det for eksempel kan komme nye personer inn i et prosjekt eller samarbeid når

noen faller fra, eller andre presserende oppgaver kan gjøre det nødvendig å revitalisere innsatsen med jevne mellomrom.

7.1.2 God ledelse, klare målsettinger og fokus på målbare resultater

For at man gjennom tidlig innsats skal bidra til å yte en forskjell for målgruppen må man sørge for at intervensjonen settes i verk på en god måte, og med målsettinger som er realistiske gitt de ressurser som står til rådighet, og hvilken utfordring som skal løses. Dersom innsatsen drives som prosjekt må prosjektledere vektlegge innsalg av prosjektet til sine ansatte, slik vi så nevnt i avsnittet ovenfor. Det må være tydelig hva som skal gjøres, og hvorfor man må gjøre det. God ledelse vil i samarbeidsprosjekter innebære å se helhet på en måte som bryter med sektortankegang, og å søke samarbeidsløsninger der det framstår som hensiktsmessig.

I tillegg til å være realistiske, bør målsettinger også så langt det er mulig være målbare. I RULF har vi sett at målsettingen var å minimere fravær, øke gjennomstrømming og å bedre læringsmiljøet på Ringsaker videregående skole. Fravær kan måles på flere nivåer; for elev, for klasse, og på skolen som helhet. Ved å overvåke fraværet innhenter man altså informasjon som indikerer om innsatsen er velegnet for å nå målet eller ikke. Når det gjelder gjennomstrømming er også dette mulig å observere gjennom statistikk, men riktignok noe vanskeligere å tolke sikkert på grunn av at frafall er gjenstand for en rekke uavhengige variabler som er med på å tilsløre et klart årsaks – virkning forhold.

Vi opplever mange av målene som både presise og gode, men opplever at det er et problem for mange å operasjonalisere disse. Selv om fokuset på resultater er sterkt i enkelte av de prosjektene og innsatsene vi har sett nærmere på, ser vi at det er vanskelig å omsette disse i konkrete indikatorer som til sammen kan utgjøre et system for å dokumentere resultater, og på den måten åpne for en mer resultatbasert styring. Per i dag evalueres resultater i første rekke gjennom mer eller mindre subjektive vurderinger. Selv om det uten tvil er utfordrende å operasjonalisere komplekse begreper som dreier seg om blant annet utjevning av sosial ulikhet, forebygging av problematferd og frafall fra videregående opplæring tror vi det kan være mye å hente på å jobbe mer med dette.

I den sammenheng er det relevant å vise til regelverk for statlig økonomistyring, der et fokus på resultatmål og resultatkrav står sentralt, blant annet som fremhevet i § 4:⁸⁶

“Alle virksomheter skal:

- a) fastsette mål og resultatkrav innenfor rammen av disponible ressurser og forutsetninger gitt av overordnet myndighet
- b) sikre at fastsatte mål og resultatkrav oppnås, ressursbruken er effektiv og at virksomheten drives i samsvar med gjeldende lover og regler, herunder krav til god forvaltningsskikk, habilitet og etisk adferd
- c) sikre tilstrekkelig styringsinformasjon og forsvarlig beslutningsgrunnlag”

Prinsippene som fremheves gjennom dette utdraget vektlegger at statlig virksomhet skal basere seg på utarbeidelsen av tydelige mål og resultatkrav, og styring basert på oppfyllelse av disse kravene – ellers omtalt som mål- og resultatstyring. Et slikt mål om å strekke seg mot mål- og resultatstyring i norsk offentlig sektor medfører i praksis at man ikke kun er opptatt av å måle hvor mye ressurser som settes inn i ulike aktiviteter, men også setter et fokus på hva som kommer *ut* av disse aktivitetene. I forbindelse med tidlig innsats dreier dette seg altså om hvordan en skal vite at den intervensjon man foretar er til det enkelte barns og den enkelte elevs beste.

⁸⁶ Finansdepartementet (2006): *Reglement for økonomistyring i staten. Bestemmelser for økonomistyring i staten*. Tilgjengelig på: http://www.regjeringen.no/Upload/FIN/Vedlegg/okstyring/Reglement_for_ekonomistyring_i_staten.pdf

De statlige retningslinjene vektlegger viktigheten av å fastsette *målbare* målsettinger, og å etterspørre rapportering vedrørende måloppnåelse. Det handler i korte trekk om å kunne etterprøve om aktivitet og ressursbruk i regi av det offentlige faktisk omgjøres til ønsket praksis. Noen evalueringsfaglige perspektiver kan ytterligere belyse hvorfor et fokus på måling av resultater er viktig for å sikre en mest mulig effektiv ressursbruk. Følgende punkter kan underbygge verdien av å ha kunnskap om resultatoppnåelse.⁸⁷

- Hvis du ikke måler resultater, kan du ikke se forskjellen på hva som er vellykket og ikke vellykket.
- Hvis du ikke kan se hva som er vellykket, kan du ikke belønne det
- Hvis du ikke kan vite at du belønner det som er vellykket, kan det godt hende at du belønner noe som ikke er vellykket
- Hvis du ikke kan se det som er vellykket, kan du ikke lære fra det
- Hvis du ikke kan kjenne igjen det som ikke er vellykket, kan du ikke rette på det
- Hvis du kan påvise at du oppnår gode resultater, kan du vinne offentlig støtte

Budskapet er at måling av resultater er viktig i forhold til å sikre at man oppnår det man ønsker å oppnå, å sikre at man vet hva som henholdsvis fungerer og ikke fungerer, og å sikre at man er i stand til å lære både av feil og av suksesser. Ikke minst, som det siste punktet fremhever, kan konkrete bevis på at man har oppnådd gode resultater sikre fremtidig støtte fra så vel beslutningstakere som offentligheten for øvrig, noe som også henger tett sammen med det følgende avsnittet.

7.1.3 Finansiering og ressursinnsats

Tilgang på tilstrekkelige ressurser i form av for eksempel økonomi og tilstrekkelig arbeidskraft er åpenbare forhold som må være på plass for å lykkes. Våre eksempler på tidlig innsats understreker at framgangsmåtene er mange, og akkurat som prosjektene er forskjellige, er også ressursinnsats og kilder til finansiering forskjellige. Klepp kommunes "Plan for overgangene" er et velegnet eksempel på hvordan finansielle betingelser også over tid endrer seg. Fra at satsingen har vært en del av prosjektet "Barnehage + skole = sant"⁸⁸, hvor finansiering var sikret gjennom deltagelse i prosjektet, er virksomheten i stedet tatt inn i kommunens regulære drift. Finansiering av de ulike aktivitetene er avhengig av øremerkede midler, noe som er med på å gi en viss grad av forutsigbarhet så lenge tidlig innsats i form av "Plan for overgangene" er et prioritert område. En fare med at driften av innsatsen finansieres på denne måten er at kommunen kan komme til å prioritere nye tjenesteområder eller aktiviteter, og dermed må gjøre kutt i budsjettet som rammer annen aktivitet. Ettersom satsing på tidlig innsats ikke er en lovpålagt oppgave for kommunene er det en fare for at aktuelle kutt rammer dette området.

Forutsigbarhet for de som jobber på feltet er uansett viktig, og er en faktor som styrkes av oversiktlig finansiering, gode planer, avtalte rutiner, avtalebaserede samarbeid. Generelt kan det sies at tidlig innsats slik den synliggjøres gjennom våre eksempler ser ut til å kreve en viss grad av økonomiske virkemidler. Likevel er det også prosjekter hvor den økonomiske ressursinnsatsen er forholdsvis beskjeden, og som også er viktige å rette oppmerksomhet mot. I prosjektet "RULF – Ressurs = ungdom, lærer og foresatte" er det ikke satt av ekstra midler til den aktiviteten som gjøres. Alle kontaktlærere som er en del av prosjektet får en liten påskjønnelse ettersom prosjektet fordrer en viss ekstrainsats fra den enkelte lærer i forbindelse med planlegging og gjennomføre av samtalene med foreldre og elever. Likevel framstår ikke dette som en stor økonomisk innsats ettersom det årlige beløpet per lærer til nå har vært ca 2000 kroner. Dette har skolen innordnet ordinær drift. Rektor kan også fortelle at det er mindre behov for oppfølging fra skolens rådgivere, og at dessuten fravær blant elevene er veldig beskjeden. I seg selv

⁸⁷ Oversatt fra: Osborn & Gaebler (1992) i Imas, Linda G Morra & Ray C. Rist (2009): *The Road to Results. Designing and Conducting Effective Development Evaluations*. Washington DC: The World Bank. s.107

⁸⁸ Se for eksempel <http://www.fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=4474&amid=1336132>

rettferdiggjør dette de beskjedne ressursene som tilfaller lærerne, og generelt sett framstår RULF som et eksempel hvor forholdsvis enkle omlegginger av rutiner og oppgaver gir interessante resultater for læringsmiljøet i skolen.

Vi vil også nevne hvordan ressurser kan gjøres tilgjengelig ved å benytte de midler som står til rådighet på en annen, og aller helst mer effektiv, måte. På Ulsrud videregående skole har man gjennomført en omorganisering som har endret skolens ledermodell. Man har for eksempel endret den tradisjonelle inspektørrollen, slik at man nå en rendyrket personalleder, en utviklingsleder, en studieleder med dokumentansvar, en assisterende rektor med ansvar for drift, timeplan og økonomi. Gjennom denne omorganiseringen har man klart å frigi i alt det som beskrives som 210 % ressurs til ledelse av elevtjenesten.

Oppsummert vil vi fremholde at en økonomisk innsats som er i samsvar med de mål en setter seg er en forutsetning for å lykkes med tidlig innsats, enten det dreier seg om prosjektarbeid eller arbeid under mer faste rammer. Vi har også sett at et kritisk syn på økonomistyring og effektivitet kan frigjøre midler på forskjellige vis. Det er særlig viktig at alle nøkkelaktiviteter er tilknyttet adekvate rammer, samtidig som man gjennom gode budsjetter og formaliserte avtaler konkretiserer hvem som skal bidra med hva, og hvem som skal gjøre hvilke oppgaver. På denne måten oppnås forutsigbarhet, noe som gir ro til arbeidet og bereder grunnen for et arbeid som mer effektivt strekker seg mot de målsetninger som er satt.

7.1.4 Samordning

Samordning av aktører dreier seg om å sørge for at ulike oppgaver utføres av den aktør med den mest relevante kompetansen, og at aktørene jobber sammen om dette, og med samme forståelse, vil gi det beste resultatet. Under avsnittet om god forankring så vi at det er av stor betydning å benytte avtaler som konkretiserer hvem som skal gjøre hva, og som forplikter alle parter inn i en samarbeidssituasjon. Samordning dreier seg i tillegg om en rekke mer kvalitative aktiviteter som skal være ed å legge til rette for at man greier å navigere innenfor rammebetingelser og utnytte de mulighetene som finnes på best mulig måte.

En åpen dialog både internt og eksternt er av stor betydning for å legge til rette for gode relasjoner og godt samarbeid. På denne måten dannes klarhet om rådende rammebetingelser, utforskning av betydningen av profesjonsforskjeller, eller gode måldiskusjoner. Vi ser at det i mange av eksemplene vi kan støtte oss til er en klar samarbeidstanke, hvor utfordringer typisk adresseres gjennom dialog. For eksempel kan forskjeller med hensyn til taushetsplikt oppleves som en kilde til problemer der det ikke er nok dialog og utforskning av hva som er reelle muligheter. Generelt kan en si at et fokus på hvilken grad av informasjonsdeling som er til barnets beste er et godt utgangspunkt for et fruktbart samarbeid mellom parter som er underlagt ulik taushetsplikt⁸⁹.

Vi vil trekke fram et par eksempler er med på å illustrere verdien av en god samordningsinnsats. Det første eksempelet vi vil trekke fram dreier seg om 4-årskontrollen slik den gjennomføres i Klepp kommune. Her har man, dersom foreldrene samtykker, lagt denne kontrollen til barnehagen. PPT, barnevern, barnehage og helsestasjon samarbeider på denne måten om en innsats for vurdering og oppfølging av fireåringer. Hver vår og høst observeres barna i omgivelser som oppleves vante og trygge, og gjennom tverrfagligheten som preger vurderingene bør de framstå som presise og grundige. Dette er av stor nytte for den videre oppfølgingen av barnet.

Det andre eksempelet vi vil trekke fram er hentet fra den innsats som gjøre overfor flerspråklige i Hordaland. Her er det blant annet et samarbeid mellom Hordaland fylkeskommune og Bergen kommune der minoritetsspråklige ungdomsskoleelever med foresatte inviteres til et informasjonsmøte som har til hensikt å gi god informasjon om det som skal skje i videregående opplæring. All informasjon blir tolket til det språk som ønskes av deltakerne og våre informanter forteller at man når fram til flere for hvert år.

⁸⁹ For en god og mer inngående tilnærming til dette temaet se for eksempel: <http://www.handboka.no/Vgs/Veiled/Ks/taupli01.htm>

Ved at alle som jobber med barn og unge – i helsestasjon, barnehage, grunnskole, videregående opplæring, samt innenfor barnevern, kultur-/fritidssektor og helseinstitusjoner – er bevisste sitt ansvar når det inngår i et samarbeid på tvers av sektorer og forvaltningsnivåer økes forutsetningene for at man skal lykkes med tidlig innsats. Ved at flere aktører samordner sine anstrengelser kan eventuelle behov på individ- og gruppenivå avdekkes mer effektivt, og det er mulig å sette i verk velvalgte tiltak så snart som mulig, noe som er vesentlig for å maksimere det forebyggende potensialet.

7.1.5 Bruk av utprøvd innsats

En rekke ferdigutviklede modeller og metoder brukes i arbeid med tidlig innsats overfor barn og ungdom. I dette avsnittet presenterer vi noen metodiske verktøy som benyttes i varierende grad i våre eksempler. Ettersom vår tilnærming til temaet er begrenset av at vi har et forholdsvis beskjedent utvalg eksempler å støtte oss til, finnes det også alternativer som vi ikke har mulighet til å gjengi i denne sammenheng. Generelt har det de senere år har vært rettet mye oppmerksomhet mot at man skal strebe etter å sette i verk evidensbasert virksomhet⁹⁰, og det finnes også institusjoner i Norge som framstår som evidensbaserte, hvor det for eksempel legges vekt på direkte samarbeid med praksisfeltet i utviklingen av ulike typer innsats. Et godt eksempel på dette er *Tidlig innsats for barn i risiko (TIBiR)*, som er et helhetlig program for forebygging og avhjelping av atferdsproblemer hos barn i regi av Atferdssenteret. Vi vil i denne sammenheng også trekke frem rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* (Nordahl et.al, 2006). Her gjøres blant annet en utfyllende gjennomgang av (daværende) tiltak som sorteres etter kategoriene *Program med dokumenterte resultater*, *Program med god sannsynlighet for resultat*, og *Program med lav sannsynlighet for resultater*⁹¹.

Nedenfor har vi plukket ut en håndfull eksempler på utprøvd innsats som er relevante for tiltakene vi har presentert. Av disse er det bare *De utrolige årene* og *Zippys venner* som tilhører kategorien som har dokumentert resultat. Vi tar i denne sammenheng ikke del i diskusjonen tilknyttet evidensbasert virksomhet, men velger heller å beskrive utprøvede modeller og metoder uten å henge oss opp i stringensen i denne utprøvingen.

De utrolige årene

Dette behandlingstilbudet er en norsk utgave av en veldokumentert amerikansk metode for behandling og forebygging av alvorlig problemadferd hos barn. Behandlingsmetoden er også kjent under betegnelsen "Webster-Stratton grupper" etter opphavspersonen Dr. Carolyn Webster-Stratton ved The Nursing School, University of Washington. Utprøving av den norske utgaven av Foreldreprogrammet fant sted i et forskningssamarbeid mellom Regionsentrene for barn- og unges psykiske helse ved Universitetene i henholdsvis Tromsø og Trondheim, og ble sluttført i 2004. Resultatene var så gode at staten besluttet at metoden skulle gjøres tilgjengelig i alle helseregionene. Programmet er beregnet på barn i alderen 0 til 12 år. Der våre eksempler finner sted som innsats i regi av en kommune er det også flere som har satset på den intervensjonen som ligger i De utrolige årenes metodologi. Innspillene Rambøll har fått om dette tilbudet fra kommunene er at det er forholdsvis lett å implementere, og at det at det er evidensbasert gir en viss trygghet om at innsatsen har ønsket effekt.

Zippys venner

Zippys venner er en innsats som rettes mot elever på første trinn, og hvor helsesøstrene er aktivt koblet inn sammen med lærerne lokalt. I programmets implementeringsstrategi legges det vekt på at skolen skal ha opplæring og ansvar for gjennomføringen. I Zippys venner er det et mål om å identifisere og snakke om følelser, å mestre dagliglivets problemer og å støtte andre som har det vanskelig. Det er viktig at elevene utvikler mestringsstrategier der den individuelle

⁹⁰ Vi velger her å oversette Evidence based practice (EBP) og Evidence based Research (EBR) med evidensbasert virksomhet. "Evidensbasert" er i seg selv et begrep som det er knyttet mye diskusjon til, vi velger i denne sammenheng å ikke fokusere på disse aspektene, men kan henvise til for eksempel:

http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Evidensbasertforskningogpraksis_EMarthinsen.pdf

for en artikkel som gjør en god framstilling av sentrale begreper med tilhørende diskusjon

⁹¹ se for eksempel http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hApp_101/hPKey_10574/hParent_22/hdKey_1 for en god oversikt over tiltakene.

kompetansen ivaretar den enkelte elev og hensynet til andre. På denne måten er programmet empatiutviklende i en videre forstand.

Rent praktisk er Programmet bygget opp rundt 6 historier om pinnedyret Zippy og hans venner. Barna i historien møter på ulike utfordringer som de fleste barn vil gjenkjenne. Vennskap, kommunikasjon, ensomhet, mobbing, forandring og tap og det å starte på nytt, er temaer som berøres. Organisasjonen Voksne for Barn har lisens på programmet som er en del av del av satsningen Psykisk Helse i Skolen, og støttes også av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.⁹²

Mange Intelligenser

Mange Intelligenser er etter vår erfaring benyttet mange steder i landet.

Howard Gardners læringsteori er forskningsbasert og tar tak i det enkelte individs ulike intelligensstyper. Taylor skiller mellom følgende intelligensstyper⁹³:

- Språklig intelligens
- Logisk/matematisk intelligens
- Visuell/spatial intelligens
- Musikalsk intelligens
- Kroppslig/kinestetisk intelligens
- Sosial intelligens
- Selvinnsikt/intuitiv intelligens

Alle mennesker har styrker på ulike områder, og ifølge Taylor er det styrkene man skal stimulere. I skolesammenheng handler den praktiske bruken av teorien om å tilrettelegge for den enkelte elev, altså å gi tilpasset opplæring. Ved å finne frem til øvelser som demonstrerer samtlige av de syv intelligensene sikrer man at alle elevene gis muligheten til å lykkes i minst en sammenheng.

Riskdetektor i MMM-modellen (mestring, motivasjon og måloppnåelse)

Dette er en framgangsmåte som minner om foregående modell, og hvor man blant annet har spesialutviklet en "riskdetektor" for å fange opp ungdom som er i faresonen for å falle ut. "Riskdetektor" er en elektronisk spørreundersøkelse som tar utgangspunkt i kjente risikofaktorer for bortvalg, og som gir rask og konkret tilbakemelding om hvilke elever i faresonen. Dette er et verktøy som er prøvet ut på Island med gode resultater, og etter en viss bearbeiding er det satt systematisk i verk for niende- og tiendeklassinger i ungdomsskolen i Kristiansandområdet.

Kartleggeren

Kartleggeren er et kartleggingsverktøy til bruk i både grunnskole og videregående skole, og er utviklet av Grieg Multimedia/Fagbokforlaget. Kartleggeren er normert på et landsdekkende og representativt utvalg på 8100 elever⁹⁴.

Verktøyet er ment å utgjøre et supplement til elevvurdering og det er opp til skolene selv hvordan de ønsker å benytte verktøyet. På Ulsrud videregående skoler benyttes det som en indikasjon for elevenes ferdighetsnivå, og er med på å sette retning på tilrettelegging for den enkelte elev

Firfotingen

Detter er en modell som benyttes for å vurdere psykiske vansker hos barn. Den tar utgangspunkt i de fire føttene barns helse hviler på: barnets symptomer, psykomotorisk utvikling, personlige egenskaper og oppvekstmiljø. Modellen verktøyet bygger på er utviklet av spesialist i barne- og ungdomspsykiatri Hilchen Sommerschild, mens kartleggingsverktøyet er utarbeidet av spesialist i barne- og ungdomspsykiatri Ida Garløv i samarbeid med en tverrfaglig gruppe i Sandnes kommune. RBUP vest tilbyr kurs for kursholdere, og verktøyet er hovedsakelig benyttet av kommuner i RBUP Vests nedslagsområde

⁹²For mer informasjon om Zippys Venner se <http://www.vfb.no/xp/pub/zippys/venstre/gul/hoved>

⁹³Det er i tillegg ytterligere konsepter for intelligens som er under utvikling

⁹⁴For mer informasjon om kartleggeren se: <http://kartleggeren.no/>

Identifikasjon, kartlegging, oppfølging (IKO-modellen)

Kartlegging er en helt sentral aktivitet som har kommet til syne i Rambølls datainnsamling, og som også framstår som helt grunnleggende i gjennomgangen av relevant forskning. Vi tar derfor her med en modell som tangerer aktiviteten i mange av de innsatsene vi har blitt kjent med. Målet med IKO-modellen er å identifisere elever i risikogruppen for frafall i videregående skole i løpet av ungdomsskolen. Modellen bygger på et tett samarbeid mellom ungdomsskolen og den videregående skolen og har tre hovedtrinn:

- *Identifisering:* skjer i forbindelse med karaktersetting etter første halvår i 9. trinn, men vil også kunne skje fortløpende gjennom resten av elevens skoleløp. Elever plukkes ut på bakgrunn av karakterer og frafall, men det er også viktig å gjøre en helhetsvurdering.
- *Kartlegging:* gjennom å følge en anbefalt intervjuguide deles elevene i faresonen i to grupper. Den ene delen er elever som kan ha et realistisk mål om full yrkes- eller studiekompetanse. Den andre gruppa er elever man tenker bør ta sikte på grunnkompetanse i første omgang. Gruppene får ulik oppfølging og ulike tiltak. Elever må ikke forbli i en gruppe. Oppfølgingsopplegget kan være alt fra spesiell yrkes og studieveiledning, oppretting av mentorordning, samarbeidsmøter med vgs. med mer. Det etableres individuelle periodeplaner for eksempel yrkesrettet teoriundervisning som matte som benyttes i tømring for elever som ønsker å begynne på byggfag.

Oppfølging kan også innebære at elevene gjøres kjent med hvordan hverdagen på et alternativt opplæringstilbud vil være og hvilke jobber de vil kunne søke på senere.

- *Oppfølging:* Det dokumenteres hva som er gjort og tenkt slik at den videregående skolen kan få et godt bilde av den enkelte elev. Det er laget skjemaer som kan brukes som utgangspunkt for arbeidet med dokumentasjon og informasjonsoverføring. Det gjennomføres målrettede samtaler med elevene etter skolestart på videregående skole i henhold til utarbeidet intervjuguide. Foreldre får informasjon om intervjuet og innkalles til foreldremøte.

Konsekvenspedagogikk

Uten at det dreier seg om en teoretisk retning som det direkte satses på i våre utvalgte innsatser og eksempler, ser vi at det er enkelte teoretiske perspektiver som finner spesielt god klangbunn i deler av vårt utvalg. Et eksempel er hvordan korrigerende tiltak hos unge gjerne bygger på intervensjon som kan beskrives i termer som tilhører *konsekvenspedagogikk*. Unge som har liten oppfølging hjemmefra, eller som er svært utrygge, kan utvikle større adferdsproblemer og identitetsvansker ved å utsettes for videre konsekvenser og lite involvering fra rettelende parter. Når slik konsekvenspedagogikk skal anvendes er det viktig å kjenne ungdommene godt, og det vil også være viktig å sørge for at god kommunikasjon og bygging av tillit bidrar til å gi ungdommene mot til å utfordre sine problemer.

Konsekvenspedagogikken tar for seg ungdommenes utfordringer og problemer. Grunntanken er at unge lærer, og utvikler seg bedre, når de på egen hånd får gjøre erfaringer og trekke sine egne slutninger av dette. Eksempler kan være at beskjeder bare gis en gang, eller at "kommer man for sent, er døra stengt".⁹⁵ Konsekvenspedagogikkens vesentligste oppgave er å skape rammer og vilkår for individuell utvikling gjennom å legge vekt på sosial handlingskompetanse og selvutvikling ut fra den oppfatning og forståelse at et hvert individ både tilhører og er medansvarlig for det samfunnet vi lever i.⁹⁶

⁹⁵ Behaviorisme/adferdspsykologi, prinsipper om forsterkning <http://home.online.no/~kjtotland/barneoppdragelse/konsekvens.htm> Utviklet av den danske psykologen og filosofen Jens Bay, med utgangspunkt nettopp i ungdom som faller utenfor utdanning.

⁹⁶ Rebbestad, T. (2007)

7.2 Suksesskriterier - tidlig innsats tilpasset målgruppen

Ettersom våre eksempler er spredd over oppvekstperioden er det også slik at målgruppene kan karakteriseres nokså forskjellig. Uansett om det dreier seg om barnehagebarn eller elever i videregående opplæring peker erfaringene fra praksisfeltet og fra oppdatert forskning på at det er enkelte momenter som er helt essensielle for at innretningen av aktivitet skal ha positiv gjennomslagskraft ovenfor den utvalgte målgruppen. Vi skal nedenfor se nærmere på noen av de viktigste hensynene som bør tas når en håper å nå fram til noen av målgruppene med tidlig innsats.

7.2.1 Kunnskap og informasjon om den enkelte gir mulighet til å være "tett på!"

De som skal jobbe med barnet eller eleven må ha tilgang til god, systematisk og relevant informasjon om den aktuelle personen. Dette innebærer at der en ønsker å gjøre en forskjell for enkeltpersoner, er en nødt til å følge vedkommende så tett som mulig, og også sørge for å ta i bruk det som finnes av tilgjengelig informasjon. For ansatte i barnehage og på helsestasjon kan det å komme "tett på" for eksempel innebære kartlegging av barnas språkutvikling gjennom grundig observasjon som settes i system. I dette ligger det at det man lærer om barnet gjennom observasjon også benyttes som grunnlag for den læring og aktivitet som barnet senere skal ta del i. På denne måten kan man for eksempel finne grunnlag for et mer differensiert opplegg i de leseforberedende aktivitetene barnehagen tilbyr.

Også i videregående skole er det av stor betydning at man har kunnskap og nærhet til målgruppen for innsatsen, enten det dreier seg om innsats på gruppe- eller elevnivå. For eksempel vil det være svært vanskelig for en matematikklærer å tilby undervisning som på samme tid utfordrer de flinkeste og ivaretar mestringsfølelsen til de svakeste elevene i klassen. Her kan tilrettelegging for eksempel innebære og dele klassen inn i mindre grupper av elever som befinner seg på samme ferdighetsnivå.

Sistnevnte grep er for eksempel gjort ved Ulsrud videregående skole i Oslo. Informantene vi har snakket med oppfatter dette som et godt grep som tillater at det gis undervisning som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger for å lære faget. Grupper sammensatt på grunnlag av prestasjonsnivå krever imidlertid at det gjøres en god innsats for å kartlegge den enkelte elevs kompetanse i faget. På Ulsrud videregående skole har man lagt opp til et opplegg der det innhentes informasjon om alle elever fra avgiverskoler i forkant av skolestart. Derfor gjennomføres det individuelle møter i form av en mottakssamtale så tidlig som mulig med hver enkelt elev. Første gruppemøte med alle elevene i en klasse følger rett etter at alle mottakssamtaler er gjennomført. Disse møtene følges så opp av kartleggingstester, "Kartleggeren", som har til hensikt å indikere elevens kompetanse i fagene matematikk, norsk og engelsk. Alle disse aktivitetene skal gjennomføres i løpet av skoleårets tre første dager, og første dag med ordinær undervisning er altså 4. skoledag. På bakgrunn av elevenes prestasjoner på "Kartleggeren" fordeles elevene på tre grupper i matematikk. Tanken er at det ikke vil være nødvendig å tilpasse undervisning så mye, og at det dermed ikke skapes "tapere" som blir borte i undervisningen. Den gruppen med lavest prestasjon skal ha med alle deler i læreplanen, men undervisningen strippest til et "ståfokus", og læreren har et godt utgangspunkt for å være i tett dialog med eleven om faglige utfordringer og hvordan de bør løses.

Som et suksesskriterium for å lykkes med tidlig innsats innebærer det å være tett på målgruppen både at man har informasjon og kunnskap om målgruppa, og at man har mulighet til å bygge opp gode og tette relasjoner til den enkelte. Dette krever som nevnt en systematisk tilnærming til innhenting og bruk av informasjon, og at man også er villig til å gå i dialog med elevene og barna om hvordan de oppfatter situasjonen. Vi har også sett at den personlige mappen kan benyttes som dialoghjelpemiddel når kontaktlærere i Klepp gjennomfører de fastsatte samtalene med barnehagebarn som skal over i grunnskole påfølgende år. Brukt på denne måten gir mappen mulighet for at barna/eleven selv kan være med på å formidle innhold, dette kan være verdt å vurdere, slik at mappen ikke bare blir en kilde til 2. partsinformasjon som svekker den enkeltes mulighet til for eksempel å bygge relasjoner på egne premisser.

7.2.2 Tidlig vektlegging av språkutvikling

Fra NOVAS gjennomgang av relevant forskning har vi sett at tidlig fokus på språkutvikling og leseforberedende aktiviteter er svært viktig. Slik aktivitet handler om å gi barna best mulig

forutsetninger for å tilegne seg informasjon og lærdom, noe som er avgjørende for å mestre den videre skolehverdagen. Slik sett framstår god språkforståelse som en nøkkel til læring. I kapittel tre så vi også at enkelte argumenterer for at læringsprosesser i tidlige faser av oppveksten er mer effektive enn prosesser som kommer senere. Det må rettes oppmerksomhet mot språkopplæring på flere arenaer, og innsats som kan være med på å bedre foreldrenes forutsetninger til å drive språkstimulering og affektiv stimulering bør ha en god effekt. Dette støttes blant annet opp av undersøkelser som viser at barn med høyt utdannede foreldre har et rikere vokabular allerede i førskolealder, og at foreldres utdanningsnivå framstår som en viktig forklaringsvariabel i analysene av frafallsstatistikk.

Det vi karakteriserer som leseforberedende aktivitet inngår blant tiltakene i flere av de eksemplene Rambøll har sett nærmere på. I prosjektet "Gutter i Finnmark" læres for eksempel språk gjennom lek, slik at barna på en morsom og lystbetont måte kan gjøre seg kjent med nye ord og begreper. I "Plan for overgangene" i Klepp kommune gjøres det gjennom progresjonsplanene "Språkglede" og "Matematikkglede" en innsats for at barn i barnehagene skal påbegynne et læringsløp som strekker seg videre til grunnskolen. På denne måten vil det være et samsvar mellom aktivitet i barnehagen og det som skjer på grunnskolen.

Foreldres evne til stimulering har vi redegjort for i kapittel fire, men ettersom det videre læringsgrunnlaget formes svært tidlig i oppveksten, og under sterk påvirkning fra foreldrene er dette en dimensjon som tidlig innsats må ta hensyn til. "De utrolige årene", som vi under punkt 7.1.5 så beskrevet som et tiltak med stor sannsynlighet for å oppnå resultater, har for eksempel et fokus på å fremme foreldrenes kompetanse i håndtering og forebygging av atferdsvansker gjennom sentrale temaer som relasjonsbygging, positivt samspill, grensesetting og problemløsningsstrategier. Oppsummert kan man med støtte fra forskningen si at det er grunn til å tro at barn med dårlige forutsetninger ved skolestart har høyest sannsynlighet for å komme inn i en negativ lærings- og motivasjonsspiral over tid, og at tidlig stimulering av språk er viktig for å gjøre barns forutsetninger for læring best mulig.

7.2.3 Spesielle tiltak overfor minoritetsspråklige

Minoritetsspråklige er overrepresenterte blant ungdom som avbryter videregående skolegang, og språk er ofte en viktig årsak til at de møter problemer i videregående skole. I flere nyere forskningsprosjekter ser vi at andelen som ikke gjennomfører videregående opplæring er høyere blant minoritetsspråklige enn blant majoritetsspråklige elever, og andelen er særlig høy blant minoritetsspråklige elever som ikke er født i Norge, og elever fra ikke-vestlige land. En anbefaling som finner god støtte fra forskningen er at økt oppmerksomhet på språkutvikling hos minoritetsbarn er særlig viktig.

Gjennomgangen som gjøres under avsnitt 5.8 viser at flere av våre eksempler satser på å nå minoritetsspråklige med tidlig innsats av både forebyggende og korrigerende art. Vi har i mindre grad eksempler som eksplisitt har fokus på minoritetsspråklige i forbindelse med tidlig språkutvikling. Vi regner likevel med at tiltak som dreier seg om dette også når fram til denne målgruppen, ettersom det generelt er et mål at aktiviteten skal tilpasses det enkelte barn. Vi ser også at tiltak som er satt i verk med hensikt om å nå fram til alle elever som sliter med det faglige i videregående opplæring også kan treffe godt ovenfor minoritetsspråklige som målgruppe. Deltagelsen på sommerskolen i Hordaland vitner for eksempel om at dette er et tiltak som når fram til minoritetsspråklige som målgruppe. Vi synes også at tiltaket fra Bergen med et informasjonsmøte for minoritetsspråklige elever og deres foreldre er særlig interessant. Her ser vi at tilbud om tolk til de som ønsker det er med på å bidra til at viktig skolerelevant informasjon spres til flere enn eleven selv. I tillegg til at man legger til rette for at forventninger blant foreldrene utformes på et godt grunnlag, får en også et godt utgangspunkt for å utvikle bedre relasjoner mellom skole og hjem.

7.2.4 Overgangsfaser - viktig tidspunkt for tidlig innsats

Under punkt 5.4 ser vi at en rekke av de prosjekter og innsatser som er valgt ut av Rambøll i forbindelse med oppdraget retter særlig oppmerksomhet mot overgangene. Spesielt er fokuset på informasjonsflyt vesentlig, og det er i størst grad mottakerskolen som gjør en innsats for å innhente informasjon om sine elever. Som velegnete eksempler i den sammenheng kan vi nevne kontaktlærerne i førsteklasse i Klepp som på våren før skolestart har samtaler med alle barn som

skal inn i deres klasse, og Ulsrud videregående skole som gjennom kontakt med alle sine avgiverskoler i forkant av oppstart av skoleåret, avhengig av samtykke, henter inn informasjon om den enkelte elev.

De av informantene som er involvert i tidlig innsats med mål om å bedre overgangen for barna og elevene, forteller at det å innhente kunnskap om den enkelte er viktig. Informantene fra Klepp viser til at det skaper en trygghetsfølelse hos barnet som er observerbar ved oppstart, og at det dessuten gir læreren en forståelse av at det foregår en læringsprosess også i barnehagen. Ved Ulsrud videregående skole trekkes det å kunne tilpasse undervisning fra første stund fram som et vesentlig moment.

Mange elever som ikke gjennomfører videregående opplæring faller fra i forbindelse med overganger, og mange av disse avslutter (eller gjør et omvalg), kort tid etter oppstart av første klasse. I forbindelse med sluttrapporten for "Det 13-årige opplæringsløpet" kommer blant annet dette momentet til uttrykk: "...tilstandsrapporten fra utdanningssektoren 2002 var en utløsende faktor for etablering av prosjektet, hvor mistriivsel, feilvalg og et overdreven verdsetting av teoretiske ferdigheter oppgis som årsaker til høyt frafall i videregående opplæring". Et klart mål i prosjektet var å knytte ungdomsskole og videregående skole nærmere sammen. Dette forsøkte man å oppnå gjennom erfaringsutveksling mellom lærere, og man prøvde også ut en "Utdanningsbok" for den enkelte elev, hvor målet er å dokumentere elevens ønsker og tanker om fremtidig yrke, slik at dette kan følges opp og danne utgangspunkt for samtaler fra og med 6. klasse og til og med videregående skole.

Både forskning og praktisk erfaring tilsier at overganger er kritiske tidspunkter i oppveksten hvor problemer lett kan komme til syne. For å skape kontinuitet i forbindelse med overgangene er det av særlig viktighet at man klarer å bringe informasjon videre fra nivå til nivå. Tidlig innsats som settes inn på et tidspunkt som bidrar til å skape kontinuitet til overgangsfaser framstår som særlig viktig for barna og elevene. For eksempel er bruk av personlige mapper som kan følge barnet og eleven gjennom oppveksten et virkemiddel som er mye benyttet i forbindelse med overgangen fra barnehage til grunnskole, og det er også et aktuelt virkemiddel i videre skolegang.

Overgangene bør ikke innebære slutten på en læringsprosess og oppstart av en helt annen. Målet bør heller være en overgang som preges av informasjonsflyt og god kommunikasjon mellom nivåene, slik at tilrettelegging av videre læring for den enkelte blir best mulig.

7.2.5 "Her skal det være plass til alle"

For å skape et godt læringsmiljø er det nødvendig å ha et fokus på at samtlige elever skal passe inn. I forbindelse med videregående opplæring kan dette for eksempel innebære at man skal legge til rette for individuelle utdanningsløp, og også at man skal kunne se den enkelte elev.

I "Det 13-årige opplæringsløpet" ligger det implisitt at det skal være en positiv holdning til elevene, og en overbevisning om at "ungdommen hører hjemme på skolen". Selv om prosjektet ble avsluttet i 2006 er det fortsatt en del elementer som har blitt videreført. Croftholmen videregående skole var en av skolene som deltok i prosjektet, og i skolens pedagogiske plattform heter det i dag om elevens rolle i læringsarbeidet at: "Eleven skal settes i sentrum for all virksomhet ved skolen, og vil selv være den sentrale part i selve læringsarbeidet"⁹⁷.

Dette innebærer at både eleven og læreren gis et klart ansvar for at skolene er en læringsarena der eleven skal delta, og kunne påvirke både læring og omgivelser.

⁹⁷ <http://www.croftholmen.vgs.no/Skolen/Pedagogisk-plattform>

7.3 Hovedkonklusjoner

Tidlig innsats er aktuelt i mange sammenhenger og overfor flere målgrupper. I forhold til elevenes forutsetninger til gjennomføring av videregående opplæring tilsier forskningen og erfaringer fra praksisfeltet at enkelttiltak ikke er nok for å skape resultater alene, men at et mangfold av kombinerte tiltak er den beste løsningen. Dette vil gi nærværsfaktorer som på sikt kan være med på å bidra til en god gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall utført av SINTEF slår for eksempel fast at det ikke finnes revolusjonerende enkelttiltak, men at det er langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig som fører til positive resultater.

Videregående opplæring består av all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. Det er med andre ord stor variasjon, noe som bør innebære at det finnes opplæringstilbud som kan tilpasses alle elever. Gjennom de prosjektene og innsatsene vi har undersøkt nærmere i dette prosjektet mener vi å observere at dette er innen rekkevidde. Generelt er det fokus på at utdanningsløpet skal kunne tilpasses den enkelte, i stedet for at den enkelte må tilpasse seg et fastlagt system. Det fokuset på teoretiske ferdigheter som har preget videregående opplæring ser ut til å skifte mot en bevissthet om at det er viktig å legge til rette for en rekke forskjellige ferdigheter. Flere av innsatsene og prosjektene som er omtalt i forbindelse med prosjektet er eksponenter for et slikt tankesett. Informantene har fortalt at et har vært mye arbeid knyttet til det å legge til rette for alternative løp, og det er viktig at det er klare retningslinjer for de ulike typene kompetanse som skal komme ut av ulike typer opplæring, og også at det gis tilstrekkelig rom for at opplæringen tilpasses den enkelte elevs styrker.

Nedenfor gjør vi en presentasjon av seks hovedkonklusjoner fra vår gjennomføring av prosjektet Tidlig innsats som baserer seg både på gjennomgangen av relevant forskning utført av NOVA, og på Rambølls kvalitative studier i praksisfeltet.

7.3.1 Tidlig innsats er aktuelt helt fra fødsel

Tidlig innsats begynner tidlig i oppveksten, også i forkant av lese- og språkopplæringen som er svært viktig for barnet, og som bør skje på flere arenaer fra et tidlig stadium i barndommen. Ved å jobbe med mødre og familier under og rett etter svangerskap kan en for eksempel lære mye om barnets oppvekstvilkår som vil kunne være til nytte ved et senere tidspunkt. Dette er for øvrig et punkt som også kan ses i sammenheng med 7.3.2

7.3.2 Det er et grunnleggende behov for kartlegging som en del av tidlig innsats

Vi har sett at systematisering av kunnskap gjennom kartlegging er en et svært viktig tiltak som både utøves i stor grad i praksisfeltet, og som er i samsvar med råd i fra oppdatert forskning. For å nevne to sentrale eksempler vil vi trekke fram kartlegging av språkferdigheter i barnehage, og testing av grunnferdigheter i grunnskole og begynnelsen av VG1 for å identifisere særlige risikogrupper som vil dra god nytte av tilpasset oppfølging. Kartlegging handler også om å innhente tilgjengelig informasjon, og også å systematisere denne på en måte som inviterer til konstruktiv bruk. Kartlegging og innhenting av informasjon er av særlig betydning i forbindelse med å tilføre nødvendig kontinuitet til overganger.

7.3.3 Det må satses på kontinuitet i forbindelse med overganger

Vi har sett at tidlig innsats med fordel bør settes inn i forbindelse med de tidspunkter hvor barnet og eleven opplever usikkerhet, og hvor kravene til den enkeltes prestasjoner endres. Slik vi ser dette dreier dette seg først og fremst om de overgangene som man opplever på veien fra et nivå til et annet i løpet av oppveksten. Overgangene kan i første rekke bedres ved at det skapes kontinuitet ved å ivareta og benytte kunnskap om den enkelte, og ved at tjenesteapparat kommuniserer på en måte som gir et godt utgangspunkt for videre læring. I dette ligger det at man gjennom informasjon og kunnskap kan ha en bevissthet om hvilke forutsetninger som den enkelte har tilegnet seg på foregående trinn, og aktivt kan benytte denne kunnskapen i tilretteleggingen av den videre undervisningen.

7.3.4 Innsats som har mål om å hjelpe minoritetsspråklige bør omfatte både spesielle og generelle tiltak

Minoritetsspråklige er overrepresenterte i frafallsstatistikken, og vil vi nevne at spesielle tiltak innen tidlig innsats primært bør handle om språkopplæring. Det bør for eksempel rekrutteres

flere minoritetsspråklige ansatte i barnehage, og det bør være et fokus på gjennomgående styrking av tospråklige kompetanse med morsmålstøtte for å lære norsk. Vi har også sett at mer generelle tiltak også kan treffe godt blant den minoritetsspråklige målgruppa, og at vi mener det er viktig å satse på tiltak som kan bidra til å utvikle gode relasjoner mellom skole og hjem.

7.3.5 Styrke faktorer som gir forutsigbarhet til arbeidet

Det er også helt essensielt at de som jobber med tidlig innsats kan jobbe med en viss forutsigbarhet som gjør det mulig å se aktuelle tidlig innsats i sammenheng med den enkeltes påfølgende livsfaser. Dette kan dreie seg om forpliktelse inn i eventuelle samarbeid, eller om at aktører søker for å se hvordan en kan bidra til å styrke hverandres innsats. Dette henger igjen sammen med utnyttelse av tilgjengelige ressurser, og om å bli kjent med nye områder som kan være interessante for prøveprosjekt og opparbeidelse av mer kunnskap.

7.3.6 Det er nødvendig med en helhetlig tilnærming til tidlig innsats

Til sist vil vi igjen trekke frem at det er nødvendig med en helhetlig tilnærming på frafallsproblematikk som strekker seg gjennom hele oppveksten. Frafall er i mindre grad resultatet av et akutt problem, men bør heller forstås som resultatet av en akkumulasjonsprosess som kan starte helt fra barnsben av.

Det er ingen enkelttiltak som framstår som universalnøkler for å løse og forebygge barn og unges problemer, men ulike målgrupper og ulike individer responderer ulikt på forskjellige typer intervensjon. Det er derfor viktig at samtidig som en satser på tiltak som har dokumenterte resultater bør det også være rom for nye satsinger og alternative tilnærminger til tidlig innsats. Ved å kombinere ulike tiltak gjennom oppveksten kan en skape nødvendige forhold som kan være med på å bidra til en god gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Med tanke på at frafallet er spesielt stort for yrkesfag er det for eksempel nødvendig å utforme alternative opplegg for elever i yrkesfag som kan karakteriseres som teorisvake. Mestring gjennom alternative tilbud fører til økt motivasjon, som igjen gjør den enkelte bedre rustet til å gjennomføre videregående utdanning.

8. LITTERATUR

- Alexander K.L., Entwisle D.R., Kabbani N.S. (2001) The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record* 103:760-822.
- Aschaffenburg K., Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*. 62 (4): 573-587.
- Aukrust V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Bakken A. (2009). Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? Oslo: NOVA Rapport 8/2009.
- Baklien B., Bratt C., Gotaas N. (2004) Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering, NIBR, Oslo.
- Barbarin O., Bryant D., McCandies T., Burchinal M., Early D., Clifford R., Pianta R., Howes C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*. 76 (2): 265-276.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009) NOU 2009:22
- Bianchi S., Cohen P. N., Raley S., Nomaguchi, K. (2004). Inequality in Parental Investments in Child-Rearing: Expenditures, Time, and Health. In: Neckerman K. M. (ed.). *Social Inequality*. New York: Russell Sage.
- Bonesrønning H., Iversen J.M.V. (2010). Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008. Trondheim: SØF-rapport 01/10.
- Boudon R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Buland T., Havn V. (2007) Intet Menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall., SINTEF, Trondheim.
- Buland T., Dahl T., Finbak L., Havn V. (2008) Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!", SINTEF/ NTNU, Trondheim.
- Bus A. G., Van IJzendoorn M.H., Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* 65 (1): 1-21.
- Byrhagen K., Falch T., Strøm B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: SØF.
- Chalasan, S. (2007). The changing relationship between parents' education and their time with children. *International Journal of Time Use Research* 4(1): 93-117.
- Coleman J.S. (1966). National Center for Educational Statistics & Forente stater. Department of Health Education and Welfare. *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health Education and Welfare.
- Dickinson D.K., Tabors P.O. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Cambridge MA: Paus H. Brooks Publishing CO.
- DiMaggio P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*. 47 (2): 189-201.
- Duncan G.J., Brooks-Gunn J. (1997). *Consequences of Growing up Poor*. New York: Russel Sage Foundation.
- Erikson R., Jonsson J.O. (1996). *Can Education be equalized? the Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westwood Press.
- Epstein J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westwood Press.

- Finansdepartementet (2006) Reglement for økonomistyring i staten. Bestemmelse for økonomistyring i staten.
- Frøseth M.W., Markussen E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I Markussen E. (red). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen: 69-90.
- Gleason P., Dynarski M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. (7) 1, 25-41.
- Goldthorpe J. (2007). *On Sociology. Illustration and Retrospect*. 2. ed. Stanford: Stanford University Press.
- Grøgaard J., Midtsundstad T., Egge M. (1999). *Følge opp eller forfølge. Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Oslo: Fafo-rapport 263.
- Grøgaard, J. (2006): Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående. Et arbeidsnotat. [The transition for the first Reform 94 age cohort to working life after upper secondary school.] Oslo: NIFU STEP. Arbeidsnotat 19/2006.
- Hansen M. (2005). Utdanning og ulikhet–valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. 46:133-158.
- Heckman J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312. 1900-1901
- Helland H., Støren L.A. (2004) Videregående opplæring–progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Skriftserie 26/2004 NIFU STEP, Skriftserie, Oslo.
- Hernes G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? *I forskningens lys*: 231-251.
- Hernes, G. (2010) Gull av gråstein - Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Fafo-rapport 2010:03
- Jerald C. (2007). *Keeping kids in school: What research says about preventing dropouts*. The Center for Public Education. Alexandria.
- Kunnskapsdepartementet (2006) Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)
- Kunnskapsdepartementet (2006) Stortingsmelding nr. 19 (2006-2007)
- Kunnskapsdepartementet (2009) Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009)
- Kunnskapsdepartementet (2009) Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009)
- Kunnskapsdepartementet (2009) NOU 2009:18
- Kunnskapsdepartementet (2010) NOU 2010:7
- Lareau A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lauglo J. (1996). *Motbakke, men mer driv?: innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Nova/Ungforsk. Rapport 6/96.
- Lesemann P.P.M., De Jong, P.F. (1998): Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*. 33(3): 294-318.
- Luyten, H, Wees, LC, Bosker, RJ (2003): The Matthew Effect in Dutch Primary Education: differences between schools, cohorts and pupils. *Research Papers in Education*. 18 (2): 167-195.
- Markussen E. (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16-20-åringer i Norden*. Nordisk Ministerråd. TemaNord: 2010: 517.
- Markussen E., Sandberg N. (2005) Stayere, slutttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret, Rapport, NIFU STEP, Oslo. pp. 2005.
- Markussen E., Wigum Frøseth M., Lødding B., Sandberg N. (2008) Bortvalg og kompetanse. , NIFU STEP, Oslo.
- Miller D.T (1995). Socialization: The Family. In: Magill F. N. (ed.): *International Encyclopedia of Sociology* (Volume 2). London: 1292-1296.
- Neild R., Stoner-Eby S., Furstenberg F. (2008) Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society* 40:543.
- Nordahl T. og Skilbrei M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/2002.
- Nordahl T. (2003). Møtet mellom en hegemonist skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*. 2 (3). 69-88.
- Osborn, Gaebler (1992) i Imas L., Rist R. (2009) The road to results. Designing and Conducting Effective Development Evaluations. Washington DC: The World Bank

- Rebbestad T. (2007): Konsekvenspedagogikk - En kort innføring.
- Roderick M. (1993). *The path to dropping out: Evidence for intervention*. CT: Auburn House, Westport.
- Roscigno V.J., Ainsworth-Darnell J.W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*. 72 (3): 158-178.
- Sandberg N., Markussen E. (2009) Hvem velger hva i videregående og hva påvirker valget?, in: E. Markussen (Ed.), *Videregående opplæring for nesten alle*, Cappelen, Oslo. pp. 54-67.
- Shonkoff J.P., Phillips D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Sletten M., Sandberg N. (2003). *Behovsstyrt samarbeid - holder det? Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring*. Oslo: NOVA Rapport 16/03.
- Solstad T. (2008): Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snow C., Porche M., Tabors P., Harris S. (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore: Brookes Publishing Company
- Stanovich K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21:360-407.
- Stefansen K., Farstad, G.R. (2010). Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. *Critical Social Policy*, 30(1):120-141
- Steffensen K., Ziade S.E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Støren L., Helland H., Grøgaard J. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*, Oslo: NIFU STEP Rapport. pp. 2007.
- Suh S., Suh J. (2007) Risk Factors and Levels of Risk for High School Dropouts. *Professional School Counseling* 10:10.
- Turmo A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds - a Nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (3): 287-305.
- Tyler J.H., Lofstrom M. (2009). Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. *Future of Children*. 18: 77-103.
- Utdanningsdirektoratet (2003) Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utdanningsspeilet 2008. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vincent C., Ball S. J., Kemp S. (2004). The social geography of childcare: making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education*. 25 (2): 229-244.
- Walker D., Greenwood C., Hart B., Carta, J. (1994). Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development*. 65 (2): 606-621.
- Weigel D.J., Martin S.S., Bennett K.K. (2010). Pathways to literacy: connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*. 8 (1): 5-22.
- Whitehead M. (2004) Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit, in: W. E. Fthenakis and P. Oberhuemer (Eds.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. pp. 295-311.
- Wollscheid S. (2008). *Lesesozialisation in der Familie. Eine Analyse mit Zeitbudgetdaten*. Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Østbergutvalget. (2009) *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne*, Oslo.