

Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for samfunnsvitenskap (SAM), Institutt for sosialfag,

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI),

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

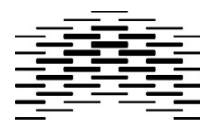
# Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design

---

Første underveisrapport

---

Ira Malmberg-Heimonen, Mira Aaboen Sletten, Øyvind Pålshaugen, Elin Borg,  
Anne Grete Tøge, Krisztina Gyüre



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## Sammendrag

Denne første underveisrapporten beskriver bakgrunnen for forskningsevalueringen av en modell for systematisk frafallsforebygging i videregående skole som prøves ut i fire fylkeskommuner fra høsten 2016. Rapporten gjør rede for prosjektet, forskningsdesignet og IKO-modellen (Identifisering, Kartlegging og Oppfølging) og dens programteori. Videre beskriver rapporten de første dataene på skolenivå og elevnivå, og erfaringer fra iverksettelsen av prosjektet til og med høsten 2016.

Intervjuene med rektorene på alle videregående skoler i de fire fylkene tyder på at frafallsproblematikken er sammensatt for mange av elevene. For de fleste som avslutter opplæringen, er årsakene både å finne i skolesituasjonen og andre utfordringer i hverdagen deres. Da er ikke nødvendigvis det viktigste for skolen å klarlegge hva som forårsaker hva, men heller å finne gode oppfølgingstiltak som er tilpasset og kan hjelpe den enkelte eleven.

Spørreskjemaundersøkelsen til elevene viser at randomiseringen har fungert etter planen. Et hovedinntrykk er at elevgrunnet ser ut til å være tilnærmet likt på IKO- og TAU-skolene<sup>1</sup>. Likevel er det noen flere små og mellomstore skoler blant TAU-skolene, mens det er flere store skoler blant IKO-skolene. Oppslutningen om elevundersøkelsen var også litt høyere på IKO-skolene, men dataene indikerer at randomiseringen har ført til at elevgrunnet er tilnærmet likt på IKO- og TAU-skolene.

Det er mange positive erfaringer fra iverksettelsen så langt. For eksempel opplever flere skoler at IKO-modellen har gjort det mulig å identifisere elever i risikogruppen tidligere, og at ledelsen gjennom modellen har blitt mer involvert i det frafallsforebyggende arbeidet enn tidligere. Rapporten peker også på utfordringer ved prosjektet, spesielt knyttet til at skolene, på grunn av korte tidsfrister i prosjektet, kom noe sent i gang med å bruke IKO-modulen i Vokal og oppfølgingsplaner. Utfordringene med IKO-modulen i Vokal gjelder først og fremst at tidsfristen for iverksettelse ble kort. Det er også dokumentert et behov for videre tett

---

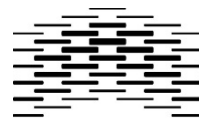
<sup>1</sup> Med TAU (Treatment as usual) menes skoler som er blitt randomisert til sammenligningsgruppe. Disse arbeider som før med frafall.

oppfølging av iverksettelsen på skolene. Særlig ønsker skolene bistand i arbeidet med å utvikle og følge opp tiltak for elever med periodevise utfordringer.

Denne underveisrapporten er ment som et grunnlag for videre forskning i prosjektet.

## Innholdsfortegnelse

|      |  |    |
|------|--|----|
| 1    | Innledning.....  | 9  |
| 2    | Forskningsdesign .....   | 12 |
| 2.1  | Effekt- og prosessevaluering.....  | 12 |
| 2.2  | Fremdriftsplan i forskningen.....  | 14 |
| 2.3  | Oppsummering .....   | 21 |
| 3    | IKO-modellen fra et programteoretisk perspektiv .....                            | 22 |
| 3.1  | Programteori i komplekse intervensjoner .....                                    | 22 |
| 3.2  | IKO-modellens begrunnelse.....   | 25 |
| 3.3  | IKO-modellens hovedkomponenter på skole- og elevnivå .....                       | 27 |
| 3.4  | Logisk modell .....  | 33 |
| 3.5  | Oppsummering .....   | 36 |
| 4    | Arbeidet med frafall og tiltak før oppstart av IKO-prosjektet .....              | 37 |
| 4.1  | Elevgrunnlaget – variasjonsbredden i risiko for frafall og behov for tiltak..... | 37 |
| 4.2  | Organisering av arbeidet med å forebygge frafall .....                           | 41 |
| 4.3  | Skolenes arbeid med å forebygge frafall .....                                    | 42 |
| 4.4  | Rektorenes holdning til å bli med i prosjektet .....                             | 44 |
| 5    | Referanseverdier for ungdommene.....   | 46 |
| 5.1  | Prosedyre.....   | 46 |
| 5.2  | Spørreskjema .....   | 47 |
| 5.3  | Deltakelse og svarprosent.....   | 47 |
| 5.4  | Studieprogram, kjønn og familiebakgrunn .....                                    | 50 |
| 5.5  | Relasjoner mellom foreldre og ungdom .....                                       | 53 |
| 5.6  | Erfaringer i møte med skolen.....  | 55 |
| 5.7  | Skolemotivasjon og forventninger til fremtiden .....                             | 56 |
| 5.8  | Innsats og skoleprestasjoner .....   | 57 |
| 5.9  | Mestring, selvbilde og helse .....   | 59 |
| 5.10 | Vennskap og fritid .....   | 61 |
| 5.11 | Risikoatferd .....   | 62 |
| 5.12 | Oppsummering .....   | 63 |
| 6    | IKO-iverksettelse og gjennomføring.....  | 65 |
| 6.1  | Prosjektorganisering .....   | 65 |
| 6.2  | Utviklingsfasen, før skolestart 2016.....  | 67 |



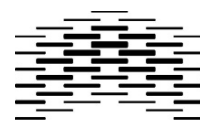
|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6.3   | Erfaringer med iverksettelsen etter skolestart 2016 ..... | 74 |
| 6.3.1 | Erfaringer fra skolene .....                              | 74 |
| 6.3.2 | Erfaringer med identifisering og kartlegging .....        | 74 |
| 6.3.3 | IKO-organiseringen .....                                  | 76 |
| 6.3.4 | Oppfølging og dokumentasjon .....                         | 77 |
| 6.3.5 | Erfaringer fra fylkesprosjektledere .....                 | 78 |
| 6.3.6 | IKO-modulen i Vokal .....                                 | 78 |
| 6.3.7 | IKO-organisering .....                                    | 79 |
| 6.3.8 | Tiltak og oppfølging .....                                | 80 |
| 6.4   | Oppsummering .....  | 81 |
| 7     | Konklusjon .....  | 83 |
| 8     | Vedlegg .....   | 84 |
| 9     | Referanser .....  | 89 |

## Tabeller

|  |    |
|--|----|
| Tabell 1: Skoler valgt ut til eksempelstudier (basert på informasjon fra rektorene) .....  | 20 |
| Tabell 2: Milepæler i forskningsdelen .....  | 21 |
| Tabell 3: Deltakelse på IKO-skoler. Populasjon, antall svar og svarprosent per skole. ....   | 48 |
| Tabell 4: Deltakelse på TAU-skoler. Populasjon, antall svar og svarprosent per skole. ....   | 49 |
| Tabell 5: Kjennetegn ved elevene på IKO- og TAU-skoler. Prosent. ....  | 51 |
| Tabell 6: Relasjoner mellom foreldre og barn, og foreldreinvolvering i skolen på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt. ....                | 54 |
| Tabell 7: Relasjoner mellom foreldre og barn, og foreldreinvolvering i skolen på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt. ....                | 55 |
| Tabell 8: Motivasjon for skolegang og forventninger til fremtiden på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes. ....                   | 56 |
| Tabell 9: Tid brukt på lekser på IKO- og TAU-skoler. Prosent. ....   | 58 |
| Tabell 10: Karakterer i norsk, matematikk og engelsk på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt. N i parentes. ....                           | 58 |
| Tabell 11: Karakterer i norsk, matematikk og engelsk på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt. N i parentes. ....                           | 60 |
| Tabell 12: Vennskap, mobbing og organisert fritid på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes. ....                                   | 61 |
| Tabell 13: Rusmiddelbruk på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes. ....  | 62 |
| Tabell 14: Venners risikoatferd på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes. ....   | 63 |
| Tabell 16: Styrkeberegninger for dikotome utfall når andelen i sammenligningsgruppen som fullfører på normert tid er 57 prosent* ..... | 87 |
| Tabell 17: Styrkeberegninger for kontinuerlige utfall* .....   | 88 |

## Figurer

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: Forskningsdesign for klyngerandomisert evaluering av IKO-modellen .....        | 16 |
| Figur 2: Logisk modell .....  | 23 |
| Figur 3: Årsaksmodell for frafall og IKO-modellens plassering .....                     | 26 |
| Figur 4: En tredelt elevgruppe .....  | 27 |
| Figur 5: Årshjul for IKO-arbeidet (hentet fra IKO-manualen) .....                       | 29 |
| Figur 6: Kriterier for identifisering i IKO-modellen (hentet fra IKO-manualen) .....    | 31 |
| Figur 7: Videreutvikling av E.L. Dales kompetanstrekant (hentet fra IKO-manualen) ..... | 32 |
| Figur 8: Overordnet logisk modell IKO-prosjektet .....                                  | 33 |
| Figur 9: IKO-modellens ressurser, aktiviteter og output på ulike nivå. ....             | 34 |



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS



## 1 Innledning

Dette er den første underveisrapporten fra IKO-prosjektet. I prosjektet samarbeider forskere fra Høgskolen i Oslo og Akershus med fem fylkeskommuner – Akershus, Hedmark, Oppland, Nord-Trøndelag og Aust-Agder – om utprøving og effektevaluering av en modell for systematisk frafallsforebygging i skolen. Prosjektet er en del av Kunnskapsdepartementets satsing «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring»<sup>2</sup>.

Modellen som prøves ut, tar utgangspunkt i Akershus fylkeskommunes erfaringer med IKO-modellen. IKO-modellen er utviklet for å hjelpe skolene i deres frafallsforebyggende arbeid, slik at de raskt kommer i gang med målrettede tiltak for elever som står i fare for å avslutte opplæringen. Modellen er først og fremst en intervensjon på systemnivå, der hensikten er å forbedre strukturer og systematikk ved oppfølging av risikoelever. Slik vil dette prosjektet produsere kunnskap med stor overføringsverdi til frafallsforebyggende arbeid i skolesektoren generelt – både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

IKO-modellen bygger på en inndeling i en tredelt elevgruppe: 1) elever med normal oppfølging, 2) elever med rett til spesialundervisning og 3) elever uten rett til spesialundervisning, men som har behov for *tett oppfølging i perioder*. IKO-modellens særlige bidrag i denne sammenheng er systematisering av skolenes frafallsforebyggende arbeid rettet mot den *tredje* elevgruppen. Mens det finnes klare retningslinjer i arbeidet med elever som har rett til spesialundervisning, mangler det en tilsvarende systematikk i skolenes arbeid rettet mot «risikoelever» som ikke kvalifiserer for spesialundervisning.

Modellen består av tre hovedelementer – identifisering, kartlegging og oppfølging. IKO er en systematisk modell for a) identifisering av «risikoelever», b) kartlegging av utfordringer i og årsaker til elevenes situasjon, og c) oppfølging av endringer i elevenes situasjon. IKO-modellen skal dermed hjelpe skolene med å iverksette målrettede tiltak på et tidlig stadium og

---

<sup>2</sup> Et tett samarbeid mellom staten, fylkeskommuner og kommuner med mål om økt gjennomføring i videregående opplæring ble etablert i 2010 som prosjektet «Ny GIV». Dette prosjektet ble ført videre i «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring», som varer ut 2016.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende/id2005356/>

sikre at tiltakene justeres ut fra endringer i elevens situasjon. Det kan innvendes at disse elementene er så allmenne at de til en viss grad vil betegne det frafallsforebyggende arbeidet som foregår på alle skoler. IKO-modellens særlige bidrag er imidlertid *automatisering*, *målretting* og *kvalitetssikring* av dette arbeidet ved skolene.

Kort oppsummert skal IKO-modellen løse følgende utfordringer: Når man (i vårt tilfelle skolene) setter inn tiltak for å løse et problem (i vårt tilfelle frafall), må man vite hvem tiltakene skal settes inn for. Man må altså ha en metode for å identifisere risikogrupper. For å tilpasse tiltakene etter den enkeltes behov må de som identifiseres i risikogruppen, i tillegg kartlegges. Skal identifisering og kartlegging skje systematisk og effektivt, trengs det automatisering og IKT-støtte. Identifisering og kartlegging legger grunnlag for å sette inn oppfølgingstiltak. Det antas at det finnes ulike tiltak som kan settes inn for ulike problemstillinger. Utgangspunktet for problemløsning er at løsningene først søkes lokalt, før større ressurser og mer omfattende tiltakspakker settes inn.

I samarbeidsprosjektet gjennomfører forskerne en randomisert kontrollert studie (RCT) som består av en *effektevaluering* i kombinasjon med en *prosessevaluering*. RCT-studien har et klyngerandomisert design der enheten for randomisering er videregående skoler. Mens randomiserte kontrollerte studier i utgangspunktet er et design for å vinne sikker kunnskap om hva som virker og ikke virker, skal prosessevalueringen synliggjøre de mekanismene som kan forklare hva det eventuelt er ved intervensjonen som fører til den ønskede effekten. I prosjektet har 42 videregående skoler blitt randomisert, 20 til tiltaksgruppen og 22 til sammenligningsgruppen. Skolene som ble randomisert til tiltaksgruppen, har siden høsten 2016 tatt i bruk IKO-modellen, mens skolene som ble randomisert til sammenligningsgruppen, arbeider med frafallsforebygging som før.

Rapporten begynner med en beskrivelse av forskningsdesign, og deretter gjør vi rede for innholdet i IKO-modellen fra et programteoretisk perspektiv. I kapittel fire beskrives intervjuene med skoleledere, som ble gjennomført før randomiseringen av skolene. Hensikten med intervjuene var å kartlegge det frafallsforebyggende arbeidet i alle deltakende skoler. I kapittel fem presenterer vi funn fra den første spørreskjemaundersøkelsen til elevene. Her undersøker vi spesielt i hvilken grad randomiseringen har lyktes med å skape to

sammenlignbare grupper av elever. Kapittel seks beskriver iverksettelsen fra prosjektoppstart til november 2016. I kapittel sju sammenfatter vi kort status.

## 2 Forskningsdesign

### 2.1 Effekt- og prosessevaluering

Evalueringen består av to integrerte deler: en effektevaluering og en prosessevaluering. Effektevalueringen handler om å undersøke *om* IKO-modellen har en effekt i tiltaksskolene sammenlignet med sammenligningsskolene. Prosessevalueringen undersøker *hvilke faktorer* som kan forklare en eventuell forskjell.

Denne evalueringen har et eksperimentelt design der vi sammenligner utviklingen for skoler i tiltaksgruppen med skoler i sammenligningsgruppen. For å kunne estimere kausale effekter av IKO-modellen som frafallsbyggende modell, er det nødvendig å konstruere to sammenlignbare klynger av skoler. For at klyngene av skolene skal bli så like som mulig, må skolene fordeles tilfeldig – *randomiseres* – til tiltaks- og sammenligningsgrupper. Dersom antall skoler er høyt nok, fører randomiseringen til at skolene, lærerne og elevene i de to klyngene blir like hverandre. Mens den ene gruppen av skoler fortsetter med vanlig praksis (TAU), mottar den andre tiltaket som skal evalueres (IKO). Dersom klyngene har ulik endring fra tidspunktet før tiltaket iverksettes (referanseverdi) til oppfølgingene kan dette endringsavviket anses som en effekt av IKO-modellen.

I prosjektet ble 42 skoler, samtlige skoler fra fire fylkeskommuner (Aust-Agder, Nord-Trøndelag, Oppland og Hedmark), randomisert til tiltaks- og sammenligningsgrupper 18. mars 2016. Randomiseringen ble gjort innenfor hver fylkeskommune, og 20 skoler ble randomisert til tiltaksgruppen, og 22 skoler til sammenligningsgruppen<sup>3</sup>. I selve evalueringen vil alle Vg1-elever, både i tiltaks- og sammenligningsgruppen, bli fulgt opp. For å kvalitetssikre funnene benytter vi ulike datakilder, både selvrapporterte data (spørreskjemaer) og registerdata, i tillegg til at prosjektet følger tendenser over tid. Antakelsen er at i skoler som bruker IKO som modell for systematisk oppfølging, vil risikoelever oftere enn i tilsvarende gruppe ved skoler som ikke bruker modellen, bli i den videregående opplæringen, fullføre den og bestå den.

---

<sup>3</sup> To oddetallsskoler i fylkeskommunene ble randomisert separat, og begge ble randomisert til sammenligningsgruppen.

Forskningsspørsmålene vi ønsker å undersøke, er om IKO-modellen vil føre til

- 1 redusert antall elever med risikokjennetegn, herunder prestasjoner, motivasjon og andre utfordringer i hverdagen
- 2 redusert antall elever som avslutter opplæringen
- 3 redusert antall tidligere elever som står helt utenfor opplæring, arbeid eller annen aktivitet etter at de er skrevet ut av skolen

Forskningsspørsmål 1 måles ved hjelp av registerdata om karakterer, fravær og lignende fra VIGO<sup>4</sup>, i tillegg til spørreskjemadata som blir innhentet både fra tiltaksskoler og sammenligningsskoler. Forskningsspørsmålene 2 og 3 måles ved hjelp av registerdata fra VIGO og OTTO<sup>5</sup>. Registerdataene innhentes tre ganger årlig suksessivt gjennom prosjektet. I tillegg benyttes det registerdata for å følge opp elevene i tiden etter at prosjektet formelt er avsluttet (15. februar 2019). Spørreskjemaene bidrar med kunnskap om blant annet skolemotivasjon og fremdriftsplaner, og er dermed viktige for målinger før oppstarten av prosjektet og som effektmål ved oppfølginger.

En viktig del av RCT-planleggingen er å gjøre en *styrkeberegning* for å estimere hvilke effektstørrelser designet kan avdekke. Styrkeberegningen for dette prosjektet er gjengitt i vedlegget.

I tillegg til effektevalueringen inneholder forskningsprosjektet en *prosessevaluering*. Målet med denne delen av evalueringen er å undersøke på hvilke måter modellen er (eller ikke er) virksom. Denne delen av undersøkelsen består av kvantitative og kvalitative data for å gi en mest mulig helhetlig beskrivelse av IKO-arbeidet.

Prosessevalueringen vil fremme den praktiske nytten av studien gjennom innsikter i hvordan IKO-modellen fungerer i ulike kontekster og gjennom å identifisere «beste praksis», herunder faktorer og prosesser som fremmer forankring og iverksettelseskvalitet. En del av dette er også kunnskap om hvordan skolene arbeidet med frafall før prosjektet, og hvordan de arbeider underveis i sammenligningsgruppen. Eksempel på data fra prosessevalueringen som er samlet

---

<sup>4</sup> VIGO er en skoleadministrativ registerdatabase for videregående skoler.

<sup>5</sup> OTTO er oppfølgingstjenestens saksbehandlersystem.

inn, er intervjuer med alle rektorene, som ble gjennomført før randomisering 18. mars 2016. Informasjon om iverksettelsen av IKO-modellen samles inn gjennom et spørreskjema til IKO-ansvarlig ved tiltaksskolene to ganger per år og via intervjuer med fylkesprosjektlederne. Våren 2017 vil også alle lærerne motta et spørreskjema om det frafallsforebyggende arbeidet i skolen. I tillegg vil et omfattende kvalitativt datamateriale samles inn fra et utvalg av skoler (fire tiltaksskoler og to sammenligningsskoler).

## 2.2 Fremdriftsplan i forskningen

Forskningsprosjektet består av to faser, hvor den første er utviklingsfasen (fra oppstart til høsten 2016) og den andre er forskningsfasen (fra referansenivået og randomisering til oppfølging av effekter og prosesser). Tidsmessig går fasene over i hverandre, mens de er oppgavemessig adskilt. Se figur 1 for forskningsdesign.

*Utviklingsfasen* begynte våren 2016 med forberedelser til og oppstart av prosjektet, og har pågått frem til innsamling av referanseverdier og randomisering av skoler. Før randomiseringen ble frafallsarbeidet kartlagt gjennom telefonintervju med skoleledere ved alle de 42 skolene i prosjektet. I løpet av våren 2016 ble erfaringer fra iverksettelse av IKO-modellen i Akershus fylkeskommune formidlet til prosjektet og benyttet i det videre planleggingsarbeidet. Akershus' erfaringer har vært spesielt viktige i utviklingsfasen av prosjektet, særlig når det gjelder videreutvikling av IKO-modellen og planlegging av iverksettelsen på fylkesnivå og i tiltaksskolene.

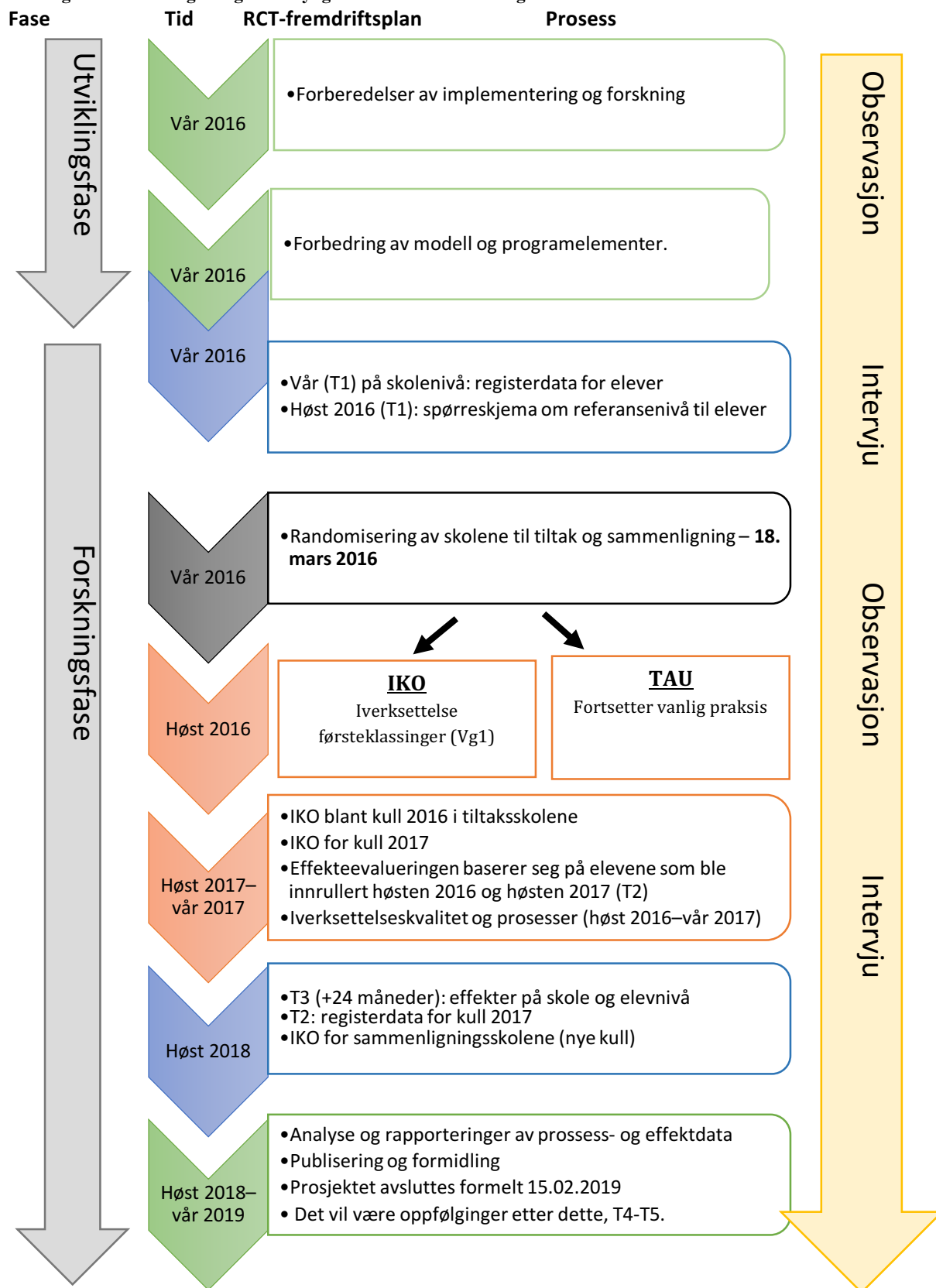
I denne første fasen av prosjektet (fra 15. februar til 31. juli 2016) har forskerne også søkt om forskningstillatelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og tilhørende konsesjoner fra fylkeskommunene, som er registereiere. I tråd med informasjons- og reservasjonsplikten har skolene i september 2016 sendt ut informasjonsbrev til elever og foresatte med mulighet til å reservere seg mot innhenting av registerdata.<sup>6</sup> I tillegg ga elevene sitt samtykke til kobling av registerdata mot spørreskjemadata da de fylte ut spørreskjemaet.

---

<sup>6</sup> 12 elever/foresatte reserverte seg.

I årene etter iverksettelsen skal tiltaksskolene fortsette å benytte IKO-modellen, og det er et minimum at modellen blir benyttet for 2016- og 2017-kullene. Mens vi måler effekter i 2016-kullet med spørreskjemaer og registerdata, vil 2017-kullet kun følges gjennom registerdata. Prosessevalueringen vil undersøke iverksettelsen av IKO for 2016- og 2017-kullene. Fra høsten 2018 vil sammenligningsskolene ha mulighet til å ta i bruk IKO, men kun for kullet som starter opp høsten 2018 og i etterfølgende kull. Iverksettelse i sammenligningsskolene fra og med høsten 2018 er mulig fordi disse kullene (og etterfølgende kull) ikke inngår i effektevalueringen, og det vil dermed ikke påvirke det eksperimentelle designet. Dersom sammenligningsskolene tar i bruk IKO-modellen høsten 2018, skal modellen imidlertid *ikke* benyttes på elevene som ble innrullert i 2016 eller 2017.

Figur 1: Forskningsdesign for klyngerandomisert evaluering av IKO-modellen





Selve *forskningsfasen* har begynt med innsamling av referanseverdier (T1). Til tross for at randomisering er gjennomført på skolenivå, skal effekten måles på elevnivå. Undersøkelsens referanseverdier vil bestå av følgende:

- *Registerdata fra VIGO på elevnivå:* Registerdata fra VIGO samles inn for alle avgangselever i grunnskolen våren 2016 og våren 2017. Registerdataene vil inneholde blant annet karakterer fra grunnskole, fravær i grunnskole, søkeatferd til videregående opplæring og ulike typer støtteordninger/merknader fra grunnskolen. Informasjonen vil innhentes for hele kullene så raskt den foreligger og er tilgjengelig for forskerne. Det vurderes som lite sannsynlig at randomisering av skoler vil påvirke elevenes søkeatferd, i og med at søknadsfrist for videregående opplæring er 1. mars. Registrert informasjon om elevene fra grunnskolen kan derfor regnes som referansedata fra før studien begynte selv om informasjonen rent praktisk ikke kommer forskerne i hende før etter randomiseringsdatoen.
- *Spørreskjemadata på elevnivå:* Spørreskjema for referanseverdier er blitt gjennomført i løpet av september/oktober 2016 blant alle Vg1-elever i deltakende skoler (både tiltaks- og sammenligningsskoler). Følgende temaer er inkludert: sosial bakgrunn, foreldre, innvandrerbakgrunn, skolehistorikk, opplevelse av faglig mestring, motivasjon/ambisjoner, trivsel, sosial inkludering i skolen, hjemmeliv, utfordringer utenfor skolen, venner osv. Det har vært et mål å kunne koble registerdata med data fra spørreskjemaene.
- *Spørreskjemadata/intervjuer på skolenivå:* Intervju rettet mot skoleledelsen ble gjennomført i løpet av mars 2016 ved alle deltakende skoler. Intervjuene tok for seg skolens nåværende arbeid og planer for arbeid med oppfølging av elever som står i fare for å avslutte opplæringen. Den overordnede hensikten var å beskrive den frafallsforebyggende virksomheten før oppstarten av prosjektet og vurdere likheter og fellestrekk på tvers av deltakende skoler. Intervjuene vil gjentas ett år senere.

*Underveis* vil vi undersøke det frafallsforebyggende arbeidet og iverksettelsen av IKO-modellen gjennom følgende datamateriale:

- *Spørreskjema til IKO-ansvarlig:* I november 2016 er det gjennomført en spørreskjemaundersøkelse med IKO-ansvarlige på tiltaksskolene, og dette måler iverksettelseskvalitet (*fidelity*), dvs. hvordan og i hvilken grad IKO-modellen er blitt

tatt i bruk. Dette skjemaet vil sendes til IKO-ansvarlige hvert halvår. Første runde ble gjennomført i november 2016, og samtlige IKO-ansvarlige besvarte spørreskjemaet.

- *Intervjuer med fylkesprosjektledere:* Høsten 2016 er det gjennomført gruppeintervjuer med fylkesprosjektledere der forankring og iverksettelse av IKO-modellen var tema.
- *Spørreskjemaer til lærere:* Våren 2017 vil lærerne i tiltaks- og sammenligningsskolene motta et spørreskjema med spørsmål om hvordan de arbeider frafallsforebyggende.

Den første effektmålingen (T2) gjøres høsten 2017, det vil si 12 måneder etter T1 for 2016-kullet. For elever vil vi måle effekter av IKO-modellen på gjennomføring, fravær, karakterer og andre risikorelaterte utfall. I tillegg vil disse effektene bli undersøkt på skolenivå. I praksis betyr dette at alt som blir undersøkt før oppstarten av prosjektet, undersøkes på nytt, for på den måten å avgjøre om elevene i IKO-skolene har større progresjon enn elevene i sammenligningsskolene. I tillegg vil det innhentes data om aktivitetsstatus for ungdom som ikke lenger er i VIGO fra oppfølgingstjenestenes administrative register, OTTO. Mer spesifikt vil effektmålingen bestå av følgende data:

- *Registerdata fra VIGO på elevnivå:* Registerdata fra VIGO for alle elever (som begynte på Vg1 i 2016). Dataene samles inn både på IKO- og TAU-skoler, og omfatter elevstatus, karakterer, andre resultater og fravær i videregående opplæring, ulike typer støtteordninger/merknader fra VIGO fra ungdomsskolen, eventuelle andre opplysninger som fylkeskommunene registrerer, OTTO-data om aktivitetsstatus – for eksempel om elever som har avsluttet videregående opplæring, er i ulike typer tiltak, arbeid, er syke, er hjemme med barn, i militæret, i jobb eller av ulike årsaker er forhindret fra å delta i opplæring eller arbeid.
- *Spørreskjemadata på elevnivå:* Dette skjemaet gjentar deler av spørreskjemaet for referanseverdier for alle elever både på IKO- og TAU-skoler. Her spørres det også om tiltak og oppfølging av tiltak.
- *Spørreskjemadata/intervjuer på skolenivå:* Her gjentas kartleggingen som er blitt gjennomført før oppstarten av prosjektet både på IKO- og TAU-skoler, om skolenes arbeid med oppfølging av elever som står i fare for å avslutte opplæringen.

Den andre effektmålingen (T3) gjennomføres høsten 2018. Det vil si 24 måneder etter T1. Dette vil være tilsvarende data som ved T2-oppfølgingen. 2017-kullet undersøkes kun

gjennom registerdata. Senere og utenom prosjektperioden vil T4 og T5 gjennomføres basert på registerdata fra VIGO og OTTO. For 2017-kullet vil disse registerbaserte oppfølgningene være T3- og T4-oppfølginger.

Tiden frem til prosjektets formelle slutt 15. februar 2019 vil brukes til analyser av data, formidling og publisering av prosjektets hovedfunn. I tillegg legger vi opp til T4- (+36 måneder for 2016-kullet, +24 måneder for 2017-kullet) og T5-oppfølginger (+48 måneder for 2016-kullet, +36 måneder for 2017-kullet) basert på registerdata. Ettersom randomiserte kontrollerte studier er sjeldne og ressurskrevende, og ettersom det kan ta tid før iverksatte tiltak manifesterer seg i effekter, er det viktig å legge til rette for langtidsoppfølginger av tiltaket.

De kvalitative dataene i *prosessevalueringen* vil bygge på intervjuer med ledere, rådgivere og lærere, i tillegg til dokumentasjon og materiale fra iverksettelsen. I tillegg vil det gjennomføres observasjoner av skolenes konkrete arbeid med modellen, herunder opplæringen og *hvordan* IKO-modulen i Vokal brukes i skolene. Til tross for at tiltaksskolene vil være i sentrum, er det også viktig å vite hva som skjer i sammenligningsskolene. Blir det for eksempel satt i verk IKO-lignende tiltak i disse skolene? Hvordan påvirker omgivende hendelser arbeidet med frafall (for eksempel den nye fraværgrensen)?

Valget av *tiltaksskoler* til eksempelstudier er begrunnet med at skolene dekker størst mulig bredde i fem kontekstuelle variabler. Hver av disse variablene utgjør ett aspekt ved skolenes ytre og indre kontekst som kan ha betydning for iverksettelsen av IKO-modellen i skolene.

Disse fem er

- geografisk beliggenhet (operasjonalisert ved fylke)
- størrelse på skolen (operasjonalisert til antall elever)
- fordeling av elevene på studiespesialisering og yrkesfaglige retninger (operasjonalisert i prosent)
- generell sosiokulturell kontekst (operasjonalisert i by versus land)
- frafallsprosent

Valget av sammenligningsskolene (TAU-skolene) er begrunnet i de samme betraktningene, men siden vi ikke trenger så mange eksempler fra TAU-skolene som fra tiltaksskolene, har vi begrenset antallet TAU-eksempler til to. Disse to kan ikke dekke alle de fem hovedvariablene, og siden betingelsene for å jobbe systematisk med å forebygge frafall antas å variere mer med størrelsen på skolene enn med noen av de fire andre variablene, har vi valgt å la størrelsen være et hovedkriterium ved valg av TAU-skoler.

På dette grunnlaget ser utvalget av skoler slik ut (de fire første er tiltaksskoler):

**Tabell 1: Skoler valgt ut til eksempelstudier (basert på informasjon fra rektorene)**

| NAVN                  | FYLKE          | ANTALL<br>ELEVER | FORDELING<br>STUD/YRKE | BY/LAND | FRAFALLS-<br>PROSENT |
|-----------------------|----------------|------------------|------------------------|---------|----------------------|
| <b>Sam Eyde vgs.</b>  | Aust-Agder     | ca. 1450         | 35/65 %                | BY      | 5                    |
| <b>Levanger vgs.</b>  | Nord-Trøndelag | ca. 800          | 50/50 %                | BY      | 4                    |
| <b>Ringsaker vgs.</b> | Hedmark        | ca. 800          | 50/50 %                | LAND    | 8                    |
| <b>Hadeland vgs.</b>  | Oppland        | ca. 950          | 65/35 %                | LAND    | 5                    |
| <b>Elverum vgs.</b>   | Hedmark        | ca. 900          | 60/40 %                | LAND    | 5                    |
| <b>Raufoss vgs.</b>   | Oppland        | ca. 450          | 20/80 %                | LAND    | 8                    |

I november 2016 er det gjennomført intervjuer ved de fleste av eksempel skolene. Ved hver skole er flere personer blitt intervjuet: rektor, kontaktlærer, faglærer og gruppeintervju med IKO-teamet (tiltaksskoler). I tiltaksskolene har intervjuene tatt for seg IKO-relaterte spørsmål som hvordan bruken av IKO-modellen har IKO endret rutine ved skolen, om iverksettelsen har ført til nye arbeidsoppgaver, om IKO har ført til ny møtstruktur, hva rutine og innslagspunktet for bekymringsmelding er, hvem som er involvert, og hvordan tiltaksplanen utarbeides. Spørsmålene har også dreiet seg om hvordan IKO-modulen i Vokal fungerer i det daglige arbeidet på skolen, og andre aspekter ved det å ta i bruk IKO-årshjulet. I sammenligningsskolene har intervjuene mer generelt tatt for seg tiltak og arbeid skolene gjør for å forebygge frafall.

En eksempelstudieprotokoll som beskriver datainnsamlingen vil bli utarbeidet og holdt løpende oppdatert gjennom hele prosessevalueringen. Denne protokollen bidrar til at det blir tydelig hvilke data det er behov for, og den vil operasjonalisere og standardisere metodene for innsamling av dataene. Vi har også lagt inn to mellomrapporter og en sluttrapport i

fremdriftsplanen (tabell 2). Rapportene vil være viktige for å beskrive fremdriften i prosjektet og foreløpige funn, og de vil bidra til formidling til utdanningsfeltet underveis i prosjektet.

**Tabell 2: Milepæler i forskningsdelen**

| Milepæler  | Fra       | Til              |
|--|-----------|------------------|
| <b>Prosjektoppstart</b>  | 15.2.2016 |                  |
| <b>Forskningstillatelser og konsesjoner</b>  | 15.2.2016 | 15.6.2016        |
| <b>Utvikling av modell og programteori, utprøving av måleinstrumenter, utvikling av iverksettelsesprogram (kurs og seminarer)</b>  | 15.2.2016 | 1.8.2016         |
| <b>IKO-forberedelser på fylkesnivå</b>   |           |                  |
| <b>Innsamling av referanseverdier (T1): registerdata og intervju med rektorer i deltakende skoler</b>                              | 15.2.2016 | 15.3.2016        |
| <b>Fylkesintern randomisering av skoler</b>  |           | <b>18.3.2016</b> |
| <b>IKO-iverksettelse på skolenivå, gjennomføring av kurs/seminarer, iverksettelse av veiledningsstrukturer</b>                     | 1.4.2016  | 30.6.2016        |
| <b>Innsamling av referanseverdier (T1): spørreskjema for elever</b>  | 12.9.2016 | 16.10.2016       |
| <b>IKO er i bruk i alle tiltaksskoler</b>  | 25.8.2016 |                  |
| <b>Prosessevaluering, iverksettelse, observasjoner og intervjuer</b>   | 15.2.2016 | 15.2.2019        |
| <b>Første underveisrapport</b>   |           | 31.12.2016       |
| <b>Innsamling av oppfølgingsdata (T2) +12 måneder: registerdata + undersøkelse til deltakende skoler og elever</b>                 | 15.9.2017 | 15.10.2017       |
| <b>Andre underveisrapport</b>  |           | 31.12.2017       |
| <b>Innsamling av oppfølgingsdata (T3) +24 måneder. Registerdata for 2016-kullet (elever) + undersøkelse til deltakende skoler.</b> | 15.9.2018 | 15.10.2018       |
| <b>Analyse og rapportering, formidling og internasjonal publisering</b>  |           | 15.2.2019        |
| <b>Formell prosjektslutt og sluttrapport</b>   |           | 15.2.2019        |
| <b>T4-effektdata +36 måneder 2016-kullet**</b>   |           | 15.9.2019        |
| <b>T5-effektdata, +48 måneder 2016-kullet**</b>  |           | 15.9.2020        |

\*\* T4-T5 er lagt etter formell prosjektslutt og baserer seg kun på registerdata

### 2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi beskrevet forskningsdesignet, datainnsamlingen og fremdriften i den. Vi har vist til data som allerede er blitt samlet inn, og data som skal samles inn fremover i prosjektet. Et prosjekt som dette krever at dataene samles inn systematisk gjennom prosjektperioden, og at forskerne er tett på fylkeskommuner og skoler. Basert på denne gjennomgangen og nåværende situasjon for innsamling av data kan vi være fornøyde med fremdriften.

### 3 IKO-modellen fra et programteoretisk perspektiv

Modellen for systematisk frafallsforebygging i skolen som prøves ut og evalueres i dette prosjektet, tar utgangspunkt i IKO-modellen, som er utviklet av Akershus fylkeskommune. Modellen er laget for å hjelpe skolene i deres frafallsforebyggende arbeid, slik at de raskt kommer i gang med målrettede tiltak som er rettet mot elever som står i fare for å avslutte opplæringen. Under dette punktet gjør vi rede for modellens bakgrunn og logikk. Vi beskriver den underliggende forståelsen av frafall i videregående opplæring som ligger bak IKO-modellen, og vi beskriver de enkelte elementene i modellen som skal bidra til å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring.

#### 3.1 Programteori i komplekse intervensjoner

I RCT-litteraturen omtales begrunnede antakelser om virkningsmekanismer ofte som *programteori*. Funnell og Rogers (2011) definerer programteori som «an explicit theory or model on how an intervention [...] contributes to a chain of intermediate results and finally to the intended or observed outcome». Programteorier inneholder ikke bare teoretiske begrunnelser for antakelsen om at en intervensjon skal ha en bestemt effekt. De inneholder også begrunnede antakelser om hvordan de eventuelle effektene er oppnådd, gjennom ulike grupper av aktørers handlinger og samhandling. På den måten legger programteorier et grunnlag for å utvikle kunnskap om virkningsmekanismer utover den spesifikke intervensjonen som evalueres. Programteori er med andre ord en viktig del av grunnlaget for å utvikle mer generell forskningsbasert kunnskap om virkningsmekanismer i ulike organisatoriske og institusjonelle kontekster. Denne typen forskningsbasert kunnskap vil ha stor overføringsverdi ved en eventuell oppskalering av intervensjonen.

En situasjon der intervensjonen som iverksettes, kun er basert på empirisk testede teoretiske antakelser, det vil si at den kun er forskningsbasert, er lite utbredt i det sosiale feltet. De fleste intervensjoner blir utviklet som en respons på forskjellige behov. Dette kan være behov fra politisk hold, praksis, brukere eller forskning, men oftest kommer initiativene fra flere hold. I slike tilfeller må programteorien ta hensyn til at intervensjoner har oppstått som en respons på flere behov. Viktigere enn hvem som initierer intervensjonen, er det imidlertid at

programteorien utvikles før intervensjonen iverksettes eller testes. Da unngår man at evalueringen blir et resultat av en induktiv prosess, der hele eller deler av de kausale mekanismene fastsettes i ettertid. Hvis disse mekanismene fastsettes i ettertid, blir programteorien utviklet på etterskudd, basert på funn fra evalueringen, og vil ikke kunne bidra til hypoteser om intervensjonens effekter. I RCT-er skiller man ofte mellom primære og sekundære utfall. I dette prosjektet vil redusert frafall/økt gjennomføring være primærutfallet, mens økt motivasjon, bedre karakterer og lavere frafall på elevnivået vil være sekundære utfall.

Funnell og Rogers (2011) deler programteorien inn i en forandringsteori (*theory of change*) og en handlingsteori (*theory of action*). En forandringsteori inneholder det de kaller en situasjonsanalyse, altså en forståelse av problemet, dets årsaker og konsekvenser. En handlingsteori beskriver hvordan intervensjonen er bygd opp innholdsmessig for å aktivere forandringsteorien: Hvilke arbeidsmetoder og verktøy skal brukes? Hvordan skal opplæringen foregå? Her hører også intervensjonens suksesskriterier og utfallsmål hjemme (Funnell & Rogers, 2011), og i RCT-studier skiller man ofte mellom primære og sekundære utfall.

En logisk modell kobler forandringsteorien sammen med handlingsteorien og beskriver forholdet mellom årsak og effekter innenfor rammen av intervensjonen. Det finnes flere typer logiske modeller. Målet med disse er å sikre at programmet henger sammen på en måte som gir mening, og at programteorien er troverdig i den konteksten den opererer innenfor.

**Figur 2: Logisk modell**



Kilde: The W.K. Kellogg Foundation (2004, s. 4)

Intervensjoner som iverksettes i det sosiale feltet, er som regel komplekse. Komplekse intervensjoner kjennetegnes av at de inneholder flere interagerende komponenter (se Craig et al., 2008). De ulike virkningsmekanismene er dessuten som regel avhengige av hverandre, og det er denne interaksjonen som bidrar til intervensjonens effekter. Videre består komplekse intervensjoner som regel av 1) flere grupper og ulike organisatoriske nivå som utsettes for intervensjonen (for eksempel både tjenesteutøvernivået og ledernivået), 2) høye krav til

kompetanse blant dem som skal levere intervensjonen (for eksempel i form av skjønnsmessige vurderinger), 3) flere og kvalitativt ulike mål (for eksempel å utvikle profesjonsutøvernes kompetanse og å forbedre det strukturelle/organisatoriske samarbeidet), og 4) det kan være flere elementer i intervensjonen som ikke er «faste» (de er fleksible og kan tilpasses og endres underveis avhengig av behovene i praksiskonteksten). Pawson (2013, s. 43) mener i tillegg av at kompleksiteten kan skyldes at iverksettelseskjeden involverer et stort antall *aktører*, går over *lang tid* og at *kontekstene* programmet skal virke i, er mange og ulike. Et nytt program kommer som regel i tillegg til allerede eksisterende programmer, som vil påvirke hvordan programmet forstås. Det nye programmet må dessuten ofte «rivalisere» med eldre eller alternative intervensjoner.

IKO-modellen er en slik kompleks intervensjon og har de fleste av kjennetegnene ved komplekse intervensjoner som er listet opp ovenfor. For det første involverer modellen flere ulike aktører på ulike organisatoriske nivå (fylkeskommune, skoler, lærere). På alle disse nivåene forutsetter modellen videre at aktørene har høy kompetanse. Iverksettelsen avhenger til en viss grad av aktørenes skjønnsmessige vurderinger og at flere av elementene i modellen er fleksible og har rom for tilpasning til den lokale konteksten de skal virke i. Selv om primærmålet er å redusere frafall, har modellen flere og kvalitativt ulike sekundærmål, slik som bedre karakterer og lavere fravær.

Kompleksiteten i intervensjonen krever et grundig forarbeid med forankring og avklaring av IKO-modellens sentrale elementer i forkant. Fordi de antatte årsakskjedene er komplekse, er det nødvendig med en gjennomgang av innholdselementer som forholder seg til ulike organisatoriske nivå og skiller mellom modellens faste og mer fleksible innholdselementer. I tillegg trengs det en logisk modell som beskriver forholdet mellom årsak og effekter. En slik gjennomgang er nødvendig både for å kunne måle hvor godt IKO-modellen er tatt i bruk (*fidelity*) på tiltaksskolene, og for i forkant å kunne definere utfallene effekten skal måles på.



### 3.2 IKO-modellens begrunnelse

IKO-modellen er utviklet i tett samarbeid mellom forsker Eifred Markussen (NIFU STEP) og prosjektet «Redusert bortvalg i en lærende organisasjon»<sup>7</sup>, ledet av Kjelle videregående skole i Akershus fylke. Et hovedpoeng ved utviklingen av modellen var å gjøre bruk av eksisterende kunnskap om årsaker til frafall for å bedre skolens praksis i det frafallsforebyggende arbeidet. Modellen er dermed både utviklet med bakgrunn i praksiserfaringer og i forskningsbasert kunnskap.

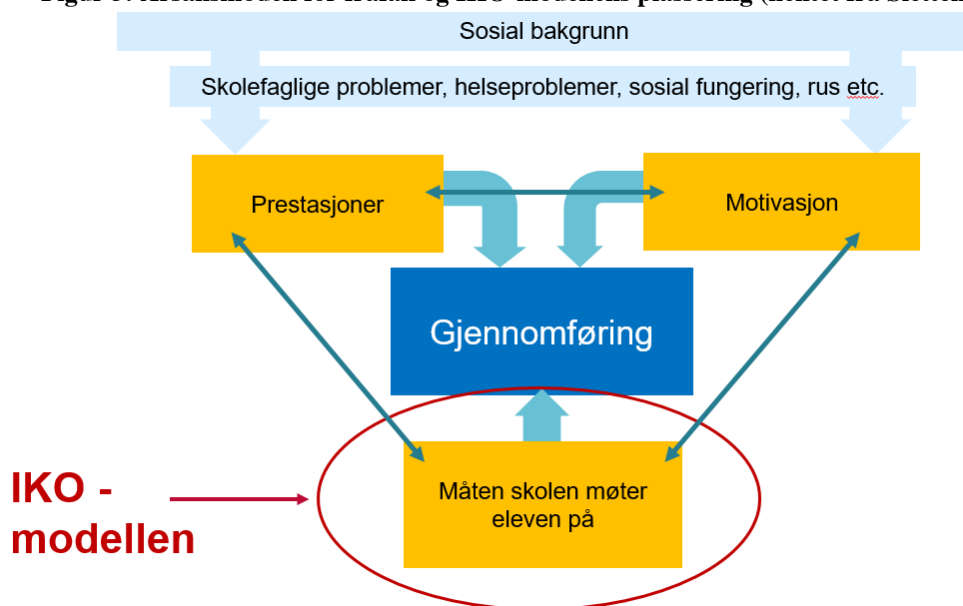
I litteraturen om årsaker til frafall er det særlig tre typer forklaringer som dominerer: prestasjons-, motivasjons- og institusjonsforklaringer (Markussen, 2010; Sletten, Bakken, & Andersen, 2015). I tillegg løftes ofte elevens hjemmesituasjon og problemer utenfor skolen frem som viktige bakenforliggende årsaker. Forskning basert på registerdata har undersøkt ulike kjennetegn ved ungdommene og deres situasjon, og beskriver frafall primært som et *prestasjonsproblem* (Markussen, 2010; Sletten & Hyggen, 2013). Svake prestasjoner fra grunnskolen er den klart viktigste enkeltforklaringen til frafall, mens familiebakgrunn har en betydelig indirekte effekt via skoleprestasjoner.

Forskning basert på spørreskjemadata eller intervjuer med ungdom har i tillegg beskrevet frafall som et *motivasjonsproblem* og argumenterer for at lav grad av identifisering med og engasjement i skolen bidrar til at ungdom velger å avslutte opplæringen (Blöndal & Jónasson, 2010; Markussen & Seland, 2012; Rinne & Järvinen, 2010). I tillegg til forskning som peker på utfordringer hos de unge (og i deres livssituasjon), finnes det forskning som argumenterer for at manglende gjennomføring har mer *institusjonelle forklaringer*, relatert til kjennetegn ved opplæringssystemet og skolens organisering (Goldschmidt & Wang, 1999; Lee & Burkam, 2003). Det er stadig vanligere i den internasjonale litteraturen at årsakene til frafall også tillegges systemnivået og dermed krever systemiske intervensjoner i tillegg til tiltak på individnivå (Freeman & Simonsen, 2015). Tanken er at manglende gjennomføring oppstår i relasjonen – eller i møtet – mellom ungdommen med sine ressurser og opplæringssystemet med sine institusjonelle og kulturelle begrensninger.

---

<sup>7</sup> Mer om prosjektet på <https://samforsk.no/Sider/Prosjekter/Redusert-bortvalg-i-en-l%C3%A6rende-organisasjon.aspx>.

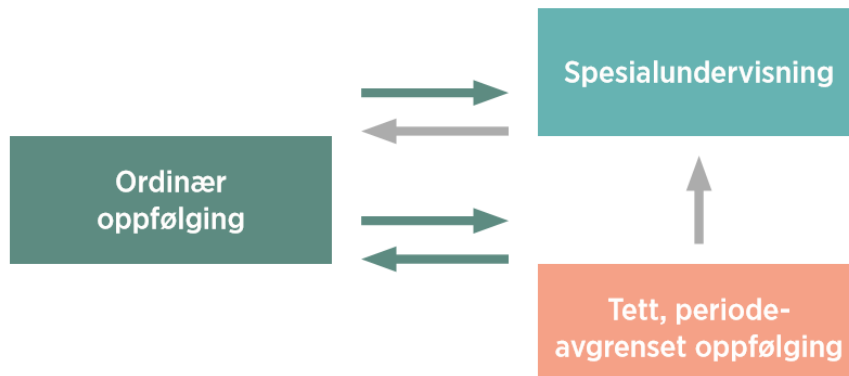
Figur 3: Årsaksmodell for frafall og IKO-modellens plassering (hentet fra Sletten mfl. 2015)



En forståelse av frafall som et relasjonelt problem – noe som oppstår i relasjonen mellom skolen og eleven – er grunnleggende i IKO-modellen. En sentral antakelse er at endring på elevnivå krever endring på lærer- og skolenivå. IKO-modellen er derfor en intervensjon på system- eller institusjonsnivå. Tiltaket er ikke direkte innrettet mot å endre elevenes faglige kompetanse eller motivasjon, men skal forbedre skolens strukturer, systematikk og holdninger i møte med risikoelever. Det ligger imidlertid også i modellen at endringer i skolens måte å møte elevene på kan bidra til å endre eller bøte på eventuelle prestasjons- og motivasjonsutfordringer hos elevene.

Som nevnt innledningsvis defineres frafall i IKO-modellen som en situasjon der elever som har kapasitet til det, ikke gjennomfører opplæringen. Et viktig utgangspunkt for modellen er videre skillet mellom elever som klarer seg fint med ordinær oppfølging, elever med rett til spesialundervisning og elever som ikke trenger spesialundervisning, men som har behov for periodevis tett oppfølging. IKO-modellen er laget som et svar på at det ved mange skoler mangler en systematikk og en vektlegging av frafallsforebyggende arbeid rettet mot den tredje elevgruppen. Formålet med IKO-modellen er å styrke skolene i deres arbeid med å gi ungdom i denne elevgruppen kortvarige oppfølgingstiltak, med mål om at elevene både skal mestre og trives i det ordinære opplæringsløpet. Det overordnede målet er videre at flest mulig fullfører og består videregående opplæring.

Figur 4: En tredelt elevgruppe (hentet fra IKO-manualen)



### 3.3 IKO-modellens hovedkomponenter på skole- og elevnivå

IKO-modellen forholder seg til to hovednivå: skolenivået (ledelse og lærerne) og elevnivået. Et hovedpoeng i IKO-modellen er at god jobbing med frafallsforebygging på individnivå forutsetter tiltak på systemnivå. De virksomme ressursene i modellen hører primært hjemme på ledelses- og lærernivået, men forventes å generere handlinger og effekter på elevnivået. Under gis en beskrivelse av viktige innholdskomponenter i IKO-modellen på ledelses-/lærernivået (skolenivået) og hvilke handlinger og effekter modellen forventer at disse vil føre til på elevnivået.

På skolenivå kan IKO-modellens virksomme komponenter deles inn i tre: 1) tydeligere struktur og systematikk, 2) bedre bruk av data og 3) kompetanseheving og holdningsendring. Den første hovedkomponenten innebærer tydelig struktur og systematikk i det frafallsforebyggende arbeidet på skolen gjennom klart definerte ansvars- og arbeidsoppgaver. Fra forskningslitteraturen vet vi at sjansen for å lykkes med frafallsforebygging i skolen øker jo tidligere tiltakene settes inn, og at den har sammenheng med hvor godt tilpasset tiltaket er til elevens individuelle utfordringer (Lillejord et al., 2015; Sletten & Hyggen, 2013). Samtidig fremheves ofte betydningen av å være tett på og kunne justere innsatsen etter hvert som elevenes situasjon endrer seg. En sentral del av IKO-arbeidet er derfor å sørge for at skolene er organisert på en måte som sikrer tidlig identifisering, god kjennskap til elevens situasjon (kartlegging), og tett oppfølging i etterkant. For at dette skal være mulig, kan forebygging av frafall ikke kun foregå ad hoc og ligge til enkeltlærere. Arbeidet må involvere ledelsesnivået på skolen, settes i system og gjennomføres systematisk.

Rent konkret organiserer skoler som bruker IKO-modellen, det frafallsforebyggende arbeidet i et fastsatt årshjul med et sett grunnleggende arbeidsoppgaver som er fordelt utover i skoleåret. Viktige arbeidsoppgaver i årshjulet handler om å *identifisere elever* med høy risiko for å få problemer med gjennomføringen allerede før skolestart. I første omgang brukes opplysninger om karakterer og fravær fra grunnskolen for å identifisere risikoutsatte elever. Denne identifiseringen brukes til å sette sammen heterogene klasser før skolestart. Etter at klassene er fordelt, tar rådgiveren en grundig gjennomgang med kontaktlærere ( gjerne på skolens planleggingsdager) for å forberede disse på eventuelle utfordringer og å gi nødvendig informasjon rundt enkeltelever. I denne prosessen kontaktes også avgiverskoler på ungdomstrinnet dersom man ser behov for ytterligere opplysninger.

Neste fase i årshjulet er gjennomføring av elevsamtaler (kartlegging). Identifiserte elever prioriteres til disse samtalene (innen tre uker etter skolestart), slik at kontaktlæreren og klasselærermøtet raskt kan gjøre seg opp en mening om det er behov for videre oppfølging, og samtidig avklare hvilke typer tiltak det er nødvendig å sette inn. Innen fem uker skal det gjennomføres klasselærermøter der man blir enig om *oppfølging* i klassen og lager individuelle tiltaksplaner for elever som har behov for dette. Det er et viktig poeng at disse planene skal være skriftlige for å sikre at alle involverte parter har oversikt over oppgaver og frister. I planene skal det skrives inn hvem ved skolen som har ansvaret for oppfølgingen av eleven, og hvordan og hvor hyppig effekten av tiltaket skal evalueres.

Et annet sentralt moment i årshjulet er gjennomføring av *midtveisevalueringer*.

Midtveisvurdering i IKO-modellen innebærer at lærerne setter karakterer i alle fag to ganger i året i tillegg til de lovpålagte halvårsvurderingene. Midtveisvurderingene skal registreres ca. 1. november og ca. 1. april. Formålet er å gi skolen et hyppigere identifiseringsgrunnlag, slik at det totalt gjennomføres og registreres fire karaktervurderinger i løpet av skoleåret. I etterkant av midtveisevalueringene og første halvårsvurdering gjennomføres det en identifiseringsprosess som ligner på identifiseringen ved skolestart. Der det er nødvendig, gjennomføres det nye elevsamtaler, det avholdes klasselærermøter for å avklare eventuelle oppfølgingsbehov, og det utarbeides nye tiltak. I etterkant av midtveisevalueringene og første halvårsvurdering skal ledelsen også vurdere behov for tiltak på gruppenivå og behovet for kompetanseheving i personalet. For de ulike arbeidsoppgavene er det klart definert hvilke

aktører ved skolen som har hovedansvaret. Skoleledelsen har i tillegg ansvar for lokal tilpasning av årshjulet og for å etablere en fast møtestruktur for IKO-arbeidet på skolen. Det er også en forutsetning at skolene lager egne rutiner for bekymringsmeldinger som sikrer at lærere underveis i skoleåret raskt melder fra til IKO-ansvarlige om større faglige problemer, mistrivsel eller andre utfordringer som kan påvirke elevenes forutsetninger eller motivasjon for å fortsette opplæringen.

Figur 5: Årshjul for IKO-arbeidet (hentet fra IKO-manualen)

| Kontinuerlig oppgaver - rutiner   |                            |                   | Aktiviteter med frister  |                                |                            |
|---|----------------------------|-------------------|--|--------------------------------|----------------------------|
| Rutiner for bekymringsmelding   | Møtestruktur               | Presis oppfølging | Rutiner og oppgaver  | Tid                            | Ansvarlig                  |
|   |                            |                   | Analysere data i Vokal. Sette opp en liste over elever som skal prioriteres ved elevsamtale  | Før skolestart                 | Rådgiver/IKO-ansvarlig     |
|   |                            |                   | Sette sammen heterogene klasser på bakgrunn av identifiseringen i Vokal og informasjon fra avgiverskoler   | Før skolestart                 | Ledelsen                   |
|   |                            |                   | Informasjon til kontaktlærer om hvilke elever som er identifiserte i Vokal og ev. tilleggsinformasjon  | Plandag før skolestart         | Rådgiver/IKO-ansvarlig     |
|   |                            |                   | Sende ut informasjon om elevintervju til elever/foresatte  | Ved skolestart                 | Ledelsen                   |
|   |                            |                   | Kartlegging A: Samtaler med elever som er identifisert i Vokal   | Innen tre uker                 | Kontaktlærer               |
|   |                            |                   | Kartlegging B: Samtaler med alle elever  | Innen fire uker                | Kontaktlærer               |
|   |                            |                   | Kartlegging C: Vurdere oppfølgingsbehov i fag for elever identifisert før skolestart (A), og de elevene som er blitt meldt av kontaktlærer i tillegg (B) | Innen fire uker                | Lærere                     |
|   |                            |                   | Gjennomføre klasselæremøte for å bli enige om oppfølgingsbehov i klassen og lage tiltaksplaner   | Innen fem uker                 | Kontaktlærer/IKO-ansvarlig |
|   |                            |                   | Gjennomføre midtveisvurdering for alle elever  | 1. nov, 1 apr, 1. halvårsvurd. | Lærere                     |
|   |                            |                   | Gjennomføre klasselæremøte for å bli enige om oppfølgingsbehov i klassen og utarbeide tiltak og innstilling om iverksetting til ledelsen                 | nov, apr + 1. halvårsvurd.     | Kontaktlærer/IKO-ansvarlig |
| Registrere elever med behov for tettere oppfølging i Vokal  | nov, apr + 1. halvårsvurd. | Kontaktlærer      |  |                                |                            |
| Reflektere rundt resultatene på midtveisvurdering. Vurdere behov for tiltak på individ- eller gruppenivå. Vurdere behov for kompetanseheving i personalet | nov, apr + 1. halvårsvurd. | Ledelsen/lærere   |  |                                |                            |

Bedre bruk av data hører tematisk inn under systematikk- og strukturkomponenten. Bedre bruk av data løftes likevel frem som et eget punkt fordi dette er et såpass sentralt element i

modellen, og fordi det er mulig å tenke seg systematikk- og strukturkomponenten også løsrevet fra «bedre bruk av data»-elementet. Et viktig utgangspunkt for IKO-modellen er at vi fra tidligere forskning vet ganske mye om kjennetegn ved elever som ikke gjennomfører videregående opplæring. Manglende gjennomføring er blant annet tett forbundet med fravær, karakterer og sosiale utfordringer i og utenfor skolesituasjonen. Det er videre slik at frafallet som regel begynner allerede i grunnskolen, og at ungdom som ikke gjennomfører, dermed i mange tilfeller kan identifiseres før de begynner i videregående skole.

Kunnskap om karakterer og fravær fra grunnskolen er opplysninger som foreligger lett tilgjengelig i skoleeierens administrative systemer. I tillegg er det i enkelte tilfeller registrert informasjon om resultater fra kartleggingsprøver i grunnskolen. For å gjøre bedre bruk av denne typen foreliggende data er det i forbindelse med IKO-modellen utviklet et eget IT-verktøy i Vokal. Programmet har automatiske funksjoner for overføring av elevinformasjon fra ungdomstrinnet til videregående skole og fastsatte grenseverdier for identifisering av frafallsutsatte elever. Kritiske grenser for karakterer og fravær (og grunnleggende ferdigheter) er fastsatt på bakgrunn av forskning om sammenhengen mellom denne typen kjennetegn ved elevers skolehistorikk og senere frafall (se figur 6 under). Sammenlignet med ordinær praksis gir verktøyet en rask og kostnadseffektiv overføring av informasjon mellom ungdomsskoler og videregående skoler. I tillegg brukes IKO-modulen i Vokal til å registrere midtveisevalueringer og til å generere oversikter over elever i risikozonen underveis i skoleåret.

Figur 6: Kriterier for identifisering i IKO-modellen (hentet fra IKO-manualen)

| Identifisering ved oppstart Vg1   | Identifisering ved oppstart Vg2 og Vg3  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tatt inn på primærønsket og karaktersnitt <math>\leq 2,5</math></li> <li>• Tatt inn på lavere ønske og karaktersnitt <math>\leq 3</math></li> <li>• Fravær &gt; 6 prosent</li> <li>• Karakter 1 eller ukjent karakter i et eller flere enkeltfag</li> <li>• Tidligere hatt spesialundervisning</li> <li>• Under kritisk grense i grunnleggende ferdigheter*</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karaktersnitt <math>\leq 3,0</math></li> <li>• Fravær &gt; 6 prosent</li> <li>• Karakter 1 eller IV i et eller flere enkeltfag</li> <li>• Under kritisk grense i grunnleggende ferdigheter*</li> </ul> |
| Identifisering underveis i skoleåret  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karakter 1 eller IV ved midtveisvurdering eller halvårsvurdering</li> <li>• Mønster i fravær eller høyt fravær: 3-6 dager eller 9-15 timer på et halvår er i grenseland (gult i Vokal), mens over 7 dager eller 15 timer er mye (rødt i Vokal)</li> </ul> <p>Meldingsrutiner for elever med:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Urealistiske studie- eller yrkesplaner</li> <li>• Mistrivsel</li> <li>• Under kritisk nivå av grunnleggende ferdigheter</li> </ul> |   |

\*gjelder bare dersom kartleggingsverktøyet Grunnleggende ferdigheter – behov for oppfølging ble brukt forrige skoleår

En tredje viktig komponent i modellen er holdningsendring og kontinuerlig kompetanseheving. IKO-modellen har som utgangspunkt at holdningsendring er tett forbundet med handlingsendring og kompetanseheving. Det er en antagelse i modellen om at en situasjon der ledelse og lærere jobber systematisk med frafallsforebygging gjennom hele skoleåret gjør noe med holdningene til denne typen arbeid og denne elevgruppen. IKO-modellen skal blant annet bidra til å organisere skolens frafallsforebyggende arbeid på en måte som gjøre at ledelse og lærerkollektiv stadig minnes på sitt ansvar og sine muligheter til å gjøre en forskjell. God oppfølging forutsetter at skoleledelse og lærere er bevisst på skolens mandat og muligheter til å utgjøre en forskjell, og at de kontinuerlig er opptatt av dette arbeidet. Skolene må ha som utgangspunkt at frafall er et problem som ikke «eies» av eleven alene, men som oppstår i relasjonen mellom skolen og eleven. Ledelse, lærere og ikke minst eleven selv må dessuten ha tro på at det nytter å gjøre en innsats.

De er en viktig del av kursingen som inngår i IKO-modellen, at ledere og lærere skal bli bevisst på ulike læringssyn, med særlig vekt på skillet mellom et statisk kompetansesyn (*fixed mindset*), der prestasjoner stort sett forklares med evner, og et mer dynamisk kompetansesyn

(*growth mindset*), der resultater forklares med innsats (jf. Dweck, 1999, 2006). I tillegg til at søkelyset må rettes mot skolenes mandatsforståelse, muligheter og læringssyn, krever oppfølgingsarbeidet et kontinuerlig trykk på didaktikk. En vesentlig del av IKO-arbeidet handler om å avdekke om lærere har behov for kompetanseheving for å lykkes bedre i undervisningen av elever som trenger tett oppfølging i perioder. Kursingen som inngår i IKO-modellen, inneholder derfor også praksisnær opplæring i didaktisk tilnærming for elever som mangler grunnleggende lese-, skrive- eller regneferdigheter.

**Figur 7: Videreutvikling av E.L. Dales kompetanstrekanter (hentet fra IKO-manualen)**



Den andre og viktigste delen av arbeidet med holdninger og kompetanseheving foregår imidlertid på egen skole, gjennom justering og refleksjon sammen med kollegaer. Kurspakken har derfor også en komponent av «hjemmearbeid» i egen skole. I og med at IKO-modellen ikke er en standardisering av hvordan man skal jobbe med enkeltelever, er nettopp erfaringsutveksling og læring av hverandre en viktig del av satsingen. Ideer som blir plukket opp i kurspakken og gjennom erfaringsdeling, prøves ut, evalueres og gjøres til gjenstand for felles refleksjon. Figur 7 illustrerer dette.

Mens komponenter på skolenivå er de sentrale innsatsfaktorene i modellen, er målet at disse innsatsene skal resultere i klart definerte aktiviteter på elevnivå. Målet er å forbedre og forenkle skolens frafallsforebyggende innsats for enkeltelever. Modellen har derfor en tydelig kobling mellom innsatsene på skolenivået og aktiviteter på elevnivået. Bedre struktur i skolens frafallsforebyggende arbeid, bedre bruk av data og holdningsendring og kompetanseheving blant ledelse og lærere skal bidra til å støtte arbeidet med identifisering, kartlegging og oppfølging av enkeltelever som har behov for en ekstra innsats i perioder, altså

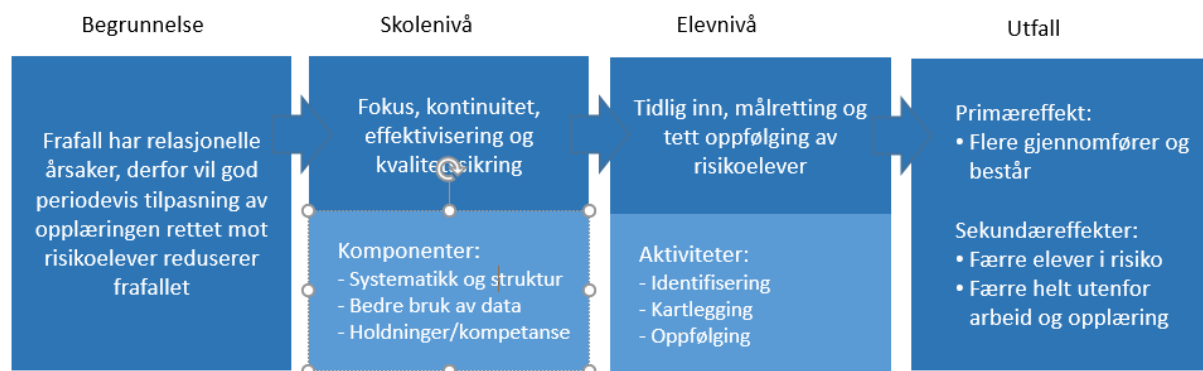


elever i gråsonen. Mer spesifikt gjelder det aktiviteter som fører til 1) rask identifisering av risikoelever, slik at skolen kan komme tidlig i gang med det forebyggende arbeidet rettet mot enkeltelever. Videre handler det om at 2) enkeltelevens situasjon blir kartlagt, slik at oppfølgingen kan tilpasses elevens utfordringer. Endelig forventes det at aktivitetene på skolenivå skal lede til 3) tett oppfølging og jevnlig vurdering av den oppfølgingen eller innsatsen som settes inn overfor enkeltelever. IKO-modellens særlige bidrag er imidlertid at innsatsfaktorene på skolenivå (bedre systematikk og struktur, bedre bruk av data, holdningsendring og kompetanseheving) bidrar til automatisering, målretting og kvalitetssikring av dette arbeidet ved skolene, samtidig som innsatsfaktorene sikrer en kontinuerlig oppfølging av det frafallsforebyggende arbeidet.

### 3.4 Logisk modell

Som tidligere nevnt skal den logiske modellen tydeliggjøre årsakssammenhenger i intervensjon, altså hvordan innsats og effekter henger sammen. Figur 8 viser en logisk modell for IKO.

**Figur 8: Overordnet logisk modell IKO-prosjektet**

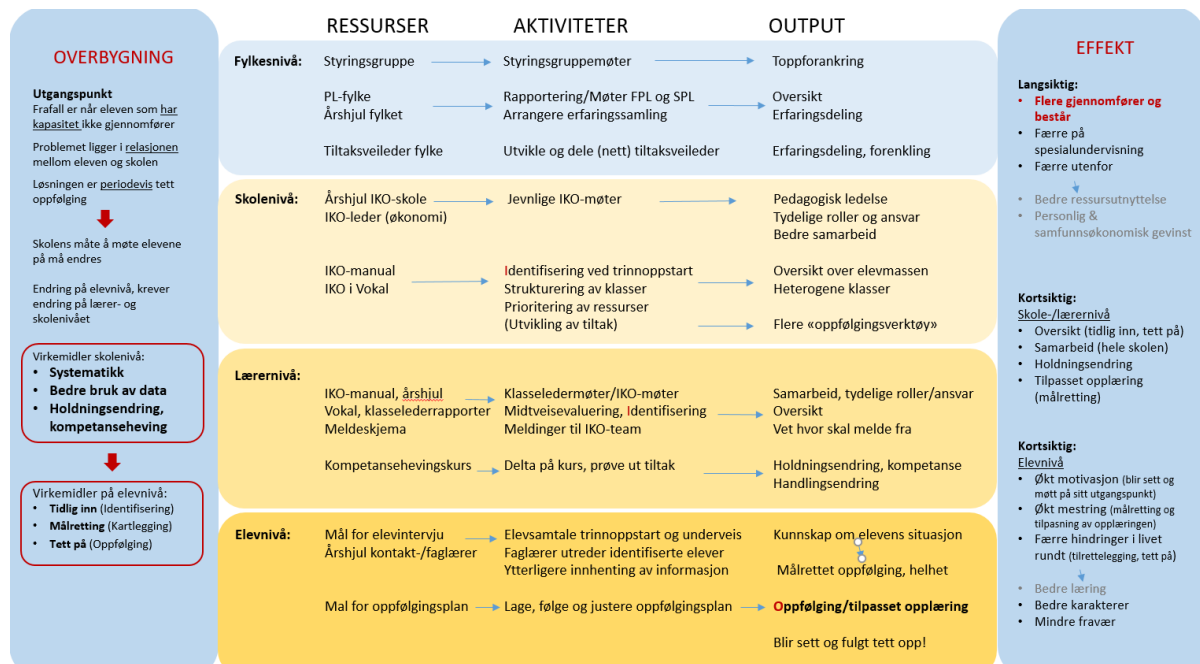


Komponenten på skolenivå, som vi har kalt «bedre systematikk og struktur», er relevant for alle de tre hovedaktivitetene på elevnivå. Bedre systematikk og struktur bidrar blant annet til en kontinuerlig vektlegging av identifiserings- og oppfølgingsarbeidet, og til kvalitetssikring og samarbeid rundt kartleggings- og oppfølgingsarbeidet. Bedre bruk av data er særlig viktig og en forutsetning for tidlig identifisering av risikoelever (både ved skolestart og underveis i skoleåret). Samtidig kan bedre bruk av data også støtte oppfølgingsarbeidet ved at det gir bedre muligheter for ledelsen til å følge med på utviklingen blant elever som får særskilt

oppfølging i perioder. Det er videre grunn til å tro at holdningsendring og kompetansehevingselementene i modellen er viktige for alle hovedaktiviteter på elevnivå, og en særlig forutsetning for god oppfølging og igangsetting av tiltak overfor identifiserte elever. Mens det tekniske rundt identifisering og kartlegging kan gjennomføres ved å følge en oppsatt mal, er det å utgjøre en forskjell for elevene gjennom konkrete oppfølgingstiltak mer krevende. Det forutsetter at lærerkollegiet (og andre aktører i støtteapparatet rundt) har evne til å se mulighetene og at de har ferdighetene til å realisere dem. Samtidig vil oppfølgingsarbeidet i de fleste tilfeller starte allerede ved kartleggingen. Også i dette arbeidet har lærerens holdninger og kompetanse stor betydning.

Figur 9 tar utgangspunkt i den logiske modellen i figur 8 og gir en detaljert fremstilling av ressurser, aktiviteter og forventede resultater i IKO-modellen på fire ulike nivå: fylkes-, skole-, lærer- og elevnivået.

Figur 9: IKO-modellens ressurser, aktiviteter og output på ulike nivå.



Figuren viser også hvordan den langsiktige primæreffekten av IKO-modellen forventes å oppstå på elevnivået. Det primære effektmålet er at flere elever gjennomfører og består videregående utdanning. Kortsiktige effekter på elevnivået måles gjennom økt motivasjon,

mestring og bedre læring, bedre karakterer, mindre fravær og gjennom at flere gjennomfører videregående utdanning. Sentrale antakelser på elevnivået er at effektmålet best nås gjennom tidlig, målrettet og tett oppfølging av risikoelever. Ressurser på elevnivået er årshjulet, samtaleguide ved elevintervju og oppfølgingsplan. Aktiviteter som gjennomføres innen rammen for IKO-modellen, er tidlig identifisering, elevsamtaler ved trinnoppstart og underveis ved behov, kartlegging og eventuelle utredninger, oppfølging av plan og justering underveis dersom tiltak ikke virker. «Output» eller umiddelbare effekter på elevnivået vil blant annet være at elever blir oppdaget tidligere, får tilpasset opplæring og blir sett tidligere.

Antakelser på lærernivået er at handlinger og holdninger er tett forbundet i det frafallsforebyggende arbeidet. Lærere må ha tro på at det nytter å gjøre en innsats (jf. et dynamisk læringssyn). Samtidig antas det at de beste resultatene oppnås når det frafallsforebyggende arbeidet gjennomføres systematisk og settes i system på en måte som ikke går på bekostning av andre oppgaver, og som gjør at de ansatte på skolen jobber sammen om et felles mål. Sentrale ressurser i modellen på lærernivå er kompetansehevende kurs, IKO-modulen i Vokal og rutiner for bekymringsmeldinger. Aktiviteter på dette nivået er deltakelse på kompetansehevende kurs, midtveisevaluering, identifisering underveis og jevnlig meldinger til IKO-teamet (ledelsen). Umiddelbare effekter på lærernivået er kollektivt ansvar for frafall, kunnskap om hvordan og hvor saker skal meldes, mer informasjon om elevens situasjon og handlingsendring gjennom mer kunnskap om pedagogiske strategier.

På skolenivået er antakelsene at pedagogisk ledelse, systematikk, rutiner, evaluering og tydelige roller på skolenivå letter lærernes arbeid og fører til bedre oppfølging på individnivå. Ressurser finnes i virksomheten knyttet til IKO-årshjulet, øremerkede midler til IKO-leder/koordinator på skolene, IKO-manualen og IKO-modulen i Vokal (bedre bruk av data). Aktiviteter på skolenivået er jevnlig IKO-møter og identifisering ved trinnoppstart og underveis i skoleåret, kollektivt ansvar samt klare rutiner for evaluering av tiltak som er satt i gang overfor enkeltelever. Umiddelbare resultater på skolenivå er pedagogisk ledelse, heterogene klasser, oversikt, tydelige roller og bedre samarbeid.

Fylkesnivået har vært lite omtalt så langt. Skoleeieren har imidlertid også en sentral rolle som støtte ved iverksettelse og som arena for erfaringsdeling på tvers av skoler. På fylkesnivået er

antakelser om toppforankring, tilrettelegging, erfaringsdeling og rom for lokal tilpasning viktige. Ressursene er styringsgruppen, en felles IKO-manual for alle skolene, prosjektleder på fylkesnivået og arbeidet med å utvikle en tiltaksveileder på fylkesnivå. Aktivitetene er styringsgruppemøter, rapportering til fylkesprosjektledere, erfaringsdeling på nett og på samlinger, og utvikling av en tiltaksveileder for fylket som skal fungere som inspirasjon til oppfølgingstiltak overfor enkeltelever. Umiddelbare resultater på fylkesnivået er bedre oversikt, bedre ressursutnyttelse og erfaringsdeling.

### 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for IKO-modellen i et programteoretisk perspektiv. For at evalueringen skal lykkes og bidra til både å kaste lys over *om* intervensjonen virker, hva som virker, og hvorfor den virker, er det nødvendig å ha en klar formening om utgangspunktet for modellen, med dens forandringsteori og handlingskomponenter. Kort oppsummert er utgangspunktet for IKO-modellen at frafall har sin årsak i relasjonen mellom eleven og skolen. For å forebygge frafall må skolen endre sine aktiviteter i møte med eleven, og de må tilpasse undervisning eller annen oppfølging i perioder til elevens situasjon. Hypotesen er videre at tidlig identifisering, målrettet tilpasning av opplæringen til enkeltelever i perioder og tett oppfølging av disse innsatsene vil øke sannsynligheten for at «risikoelever» blir i opplæring og finner en vei gjennom videregående skole, og sekundært at innsatsene avhjelper ulike risikofaktorer i elevenes opplæringssituasjon og livet utenfor skolen.

Det antas også at skolene lykkes best med dette arbeidet hvis de følger en modell som på skolenivå bidrar til en kontinuerlig oppfølging, kontinuitet, effektivisering og kvalitetssikring av det frafallsforebyggende arbeidet ved skolen. På skolenivå kan IKO-modellens virksomme komponenter deles inn i tre: 1) tydeligere systematikk og struktur, 2) bedre bruk av data, og 3) kompetanseheving og holdningsendring. I kapitlet har vi gitt en mer detaljert beskrivelse av den logiske modellen og beskrevet ressurser, aktiviteter, output og effekter i intervensjonen på fylkes-, skole-, lærer- og elevnivå.

## 4 Arbeidet med frafall og tiltak før oppstart av IKO-prosjektet

Intervjuer med skoleledelsen, som regel rektor, ble gjennomført i løpet av mars 2016 i alle de 42 deltakende skolene. Dette var før randomisering av skoler til tiltaks- og sammenligningsgrupper. Intervjuene handlet dermed om skolenes nåværende arbeid og planer for oppfølging av elever som står i fare for å avslutte opplæringen. Den overordnede hensikten var å beskrive den frafallsforebyggende virksomheten og vurdere forskjeller og fellestrekk på tvers av de deltakende skolene, slik denne virksomheten var organisert og foregikk før oppstarten av IKO-prosjektet.

I dette kapitlet skal vi trekke frem tre aspekter som er viktige for å få et bilde av situasjonen for skolene som er med i prosjektet. Det ene dreier seg om problemer og utfordringer hos de elevene som er i risikozonen for å falle fra. Det andre aspektet dreier seg om å vise hvilke generelle trekk arbeidet med å forebygge frafall er organisert på ved de enkelte skolene. Vi har ikke gjort noe forsøk på å vise den konkrete organisasjonsformen, men mer lagt vekt på å vise «aktørkartet», som har mange fellestrekk og der forskjellen i skolestørrelse kanskje spiller størst rolle. Det tredje aspektet handler om utfordringene som rektorene opplever at de står overfor når det gjelder arbeidet med å forebygge frafall. Dette, sammen med utfordringene i elevgrunnet som beskrives først, gir det beste bildet av utgangssituasjonen for skolenes arbeid med frafall før randomisering. Til slutt gir vi også en kort beskrivelse av rektorenes holdning til og vurdering av nytten av å eventuelt bli randomisert til tiltaksskole og allerede dette skoleåret ta i bruk IKO-modellen.<sup>8</sup>

### 4.1 Elevgrunnet – variasjonsbredden i risiko for frafall og behov for tiltak

Det er en generell erkjennelse ved skolene at arbeidet med å forebygge frafall må foregå i samarbeid med elevene det gjelder, og at tiltakene som iverksettes, bør treffe best mulig ut fra den enkelte elevs situasjon og forutsetninger. De fleste skolene har erfaring med at årsakene

---

<sup>8</sup> Skoler som er blitt randomisert til sammenligningsgruppen får mulighet til å sette i verk IKO-modellen for Vg1-elever høsten 2018.

til at elever ved skolen kan befinne seg i risikozonen, varierer. Det betyr også at variasjonen i typer tiltak som skolen må iverksette for å følge opp de enkelte elevene som er i risikozonen, er stor. Selv om antallet elever som sliter med et av de ulike typene problemkompleks, er lavt, må skolen ha (eller ha tilgang til) kompetanse for å kunne tilby en type oppfølging som er relevant i hvert enkelt tilfelle.

En del skoler har et elevgrunnlag der elevene eller enkelte elevgrupper har felles utfordringer som øker risikoen for frafall. Ofte kan utfordringene være sosioøkonomiske. Utover behovet for individuelle tiltak er det ved disse skolene behov for undervisningsopplegg og undervisningsformer som kan møte elevenes behov. Vi skal først gi noen eksempler på slike kjennetegn og deretter vise på variasjonen i ulike typer frafallsrisiko blant elevene. Flere av skolene som oppgir at de får elever med lave grunnskolepoeng, er fra kommuner der foreldrenes utdanningsnivå er relativt lavt. Disse skolene er opptatt av å utvikle bedre tilpassede opplæringsmetoder i fag der elevene i utgangspunktet stiller svakt, som matematikk og engelsk. Elevenes lave kompetansenivå stiller med andre ord økte krav til lærernes didaktiske kompetanse.

De skolene som mottar elever med lavere grunnskolepoeng enn det som er gjennomsnittet i fylket, er selv klar over det. De er også klare på at utfordringen ikke er den samme på hele skolen, men at det derimot er store forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene skolen tilbyr. I materialet er det eksempler på skoler der noen få utdanningsprogram har mer enn 50 % av elevene som har mindre enn 30 grunnskolepoeng. Arbeidet med å følge disse elevene faller inn under skolens mandat, og det trengs kompetanse av ulike typer i oppfølgingen. Dette angår både felles undervisningsopplegg og individuell oppfølging.

Enkelte av de mindre skolene registrerer at de får en del andrealgssøkere, altså elever som ikke har hatt gode nok karakterer til å komme inn på skolen som var deres førstevalg. Utfordringen er at de lavere karakterene da også blir kombinert med lavere motivasjon hos flere av elevene. Å komme inn på andrealget regnes som en mulig frafallsrisiko. Skoler som har fått en økning i minoritetsspråklige elever har også fått nye typer utfordringer med risiko for frafall. De mest opplagte gjelder selvsagt språkkunnskaper og språkforståelse, men det kan også være utfordringer knyttet til kulturforståelse. Noen skoler har støtt på utfordringen med

at minoritetsspråklige elever står overfor veldig høye forventinger fra foreldrene. Dette fører til at flere av disse elevene gjør feilvalg, ved at de velger studiespesialiserende linjer uten å ha personlige forutsetninger for det. Ved en skole hadde rådgiveren ukentlige samtaler med elever som går på studiespesialisering fordi «foreldrene tror de skal bli lege eller advokat, mens eleven kanskje hadde hatt større glede av å gå på et yrkesfaglig studieprogram og opplevd mestring og fått til noe».

Bortsett fra skoler med elevgrunnlag med særskilte kjennetegn er selve variasjonsbredden i typen problemer som elever i risikozonen sliter med, ganske lik skolene imellom. De senere årene har det blitt økende oppmerksomhet omkring ungdom som sliter med ulike typer psykiske vansker, og dette gjør seg også gjeldende i videregående skole (Lillejord et al., 2015). Det er ikke nødvendigvis selve problematikken, men det å tematisere problemet som et psykisk helseproblem som er av nyere dato. En indikasjon på denne tematiseringen er at elever som slutter av slike grunner, fortsatt klassifiseres som å ha sluttet grunnet «personlig sykdom» eller «personlige årsaker» i noen av skolenes skjemaer.

Den økte oppmerksomheten rundt elever som sliter med psykisk helse, er også knyttet til skolens utfordringer med å finne en fungerende form for oppfølging. Utfordringene kan være store både faglig og ressursmessig. Dessuten er det i forbindelse med elever som sliter med store psykiske vansker at spørsmålet om skolens mandat og ansvarsområde kan komme opp. Skolene må som regel samarbeide med eksterne etater som barnevernet og BUP hvis det kreves mer enn spesialpedagogisk og sosialfaglig kompetanse i oppfølgingsarbeidet. Men et sted går det en grense for hva en skole kan og skal gjøre. En rektor fremhevet for eksempel at «skolen er en utdanningsinstitusjon og ikke en behandlingsinstitusjon», men hvor grensen går, kan ikke trekkes opp generelt. Det må avgjøres i hvert enkelt konkrete tilfelle. Her åpner det seg variasjoner for ulike typer valg og strategier for oppfølging av den enkelte basert på skolens holdninger og elevens spesifikke situasjon.

Skolens måte å oppfatte og definere elevenes situasjon på spiller en vesentlig rolle for hva slags oppfølgings tiltak som settes inn, og hvordan man vurderer effekten av det. En rektor nevnte at de hadde sett på oppgitte årsaker til elever som sluttet siste år. Av 26 elever var det 12 som sluttet av «personlige årsaker», mens to sluttet grunnet feilvalg, og de resterende 12

«var skoleleie og hadde pådratt seg stort fravær». Uten å kjenne nærmere til realitetene bak disse tallene ser vi at av elevene som slutter, er det like mange som defineres som «skolelei» som de som gis grunnen «personlige årsaker» (psykiske vansker). Tallene fra dette kullet viser at «psykiske vansker» ikke er årsak til større frafall enn «skolelei», men samtidig sier ikke tallene noe om i hvilken grad og på hvilken måte elevenes psykiske helse har spilt inn på kategoriseringen av de «skoleleie» elevene.

For mange elever er frafallsproblematikken sammensatt, og skolesituasjonen og den psykiske helsen påvirker hverandre gjensidig. Da er utfordringen for skolen ikke så mye å klarlegge hva som forårsaker hva, men å finne oppfølgingstiltak som kan hjelpe eleven. Et eksempel på denne typen utfordring er elever som ønsker å gå på studiespesialisering, men som har så svake karakterer at de bare kommer inn på yrkesfag, der de, som en rektor uttrykte det, «ikke vet opp og ned på en hammer». Ofte handler dette om manglende grunnleggende ferdigheter og at forholdet mellom elevenes utgangspunkt og forventninger blir feil – en historie som for mange begynner på ungdomsskolen. Her spiller motivering gjennom opplærings- og undervisningssituasjonen en stor rolle. Rektorene forteller historier om elever som ønsket å bli økonomer, men som i stedet ble motivert til å fullføre som bilmekaniker fordi interessen ble vakt underveis. Vi har også fått høre om elever som går på studieprogrammet teknikk og industriell produksjon (TIP), og som har sluttet fordi de ikke hadde interesse for praktiske fag i det hele tatt. For noen var det kanskje en grei avklaring, mens andre kan ha opplevd det som problematisk å erfare at praktiske fag ikke var noe for dem.

I tillegg til de problemsituasjonene som er nevnt ovenfor, er det en utfordring for skolen at elevene så å si «smetter unna» oppfølgingstiltakene som skolene prøver å sette i verk. Dette er gjerne elever som ikke nødvendigvis sliter med psykisk ballast, men som er litt umodne (gutter, oftest) og gjerne har hatt en litt turbulent oppvekst. De kan gjerne ha et «godt hode» og/eller være gode praktikere, og sett fra utsiden ha gode forutsetninger for å komme seg gjennom skoleløpet. De er lette å snakke med i den forstand at de responderer positivt både i samtalen og på forslagene til tiltak, men møter få krav hjemme og tar det ikke så alvorlig med oppmøte på skolen. Ofte handler det om å få dem opp om morgenen og på skolen. Etter samtaler med kontaktlærer eller rådgiver (og i noen tilfeller rektor) bedrer de seg, men så sklir de unna igjen – noen betegner dem derfor som «såpestykker». Erfaringen med disse elevene



er på den ene siden at det er mye oppfølgingsarbeid med usikkert resultat. På den andre siden er det en del eksempler på at de som har falt fra, etter noen år har modnet personlig og kommer tilbake og klarer å fullføre.

Disse hovedtypene av utfordringer som elevene i risikozonen for frafall kan ha, forekommer som nevnt i mange varianter og kombinasjoner. I tillegg vil rusproblematikk kunne være aktuelt hos de med sammensatte utfordringer, og det finnes mer spesifikke utfordringer som rektorene har nevnt, men som vi ikke har kommentert – for eksempel det som en rektor betegnet som flink-pike-syndromet. Det kan handle om mye forskjellig i hvert konkret tilfelle, men ytrer seg gjerne som stress og manglende motivasjon i retning av oppgittethet fordi man ikke lever opp til sine internaliserte krav til seg selv og sitt ønskede selv bilde. Alt i alt viser denne korte gjennomgangen at skolene i utvalget dekker de fleste av den typen problemsituasjoner vi er kjent med fra forskningen om elever i risikozonen for frafall – og vel så det. Behovet for et organisert arbeid med å forebygge og redusere frafall, der elevens individuelle problemsituasjon kan være av svært forskjellig karakter, skulle slik sett være godt dokumentert.

#### **4.2 Organisering av arbeidet med å forebygge frafall**

Alle skolene har etablerte rutiner og prosedyrer for å arbeide med å redusere frafall. Typiske aktører i dette arbeidet er rektor, avdelingsledere, kontaktlærere, faglærere, rådgivere, spesialpedagoger og miljøarbeidere. Helsesøstre oppfattes også av mange som en skoleintern aktør. Fra eksterne etater er det ofte involvert aktører fra PPT, BUP og politiet.

Måten å organisere arbeidet på varierer både med skolens størrelse og med graden av formalisering av rutiner. Mange skoler har en organisert elevtjeneste, og der inngår som regel (yrkes)rådgiver, sosialpedagogisk personale fra skolen, PPT og (i noen tilfeller) oppfølgingstjenestens (OT)-rådgiver fra eksterne instanser.

Kontaktlærerens oppgaver er nedfelt i skriftlige rutiner. Ansvar for kontakten med den enkelte elev på den ene side og på den annen side ansvaret for å lede klasselærerråd og ta opp behovene til de elevene som kan ha behov for særskilte tiltak, utgjør «ytterpunktene» av oppgavene som tilligger kontaktlærer. Typen møter og samlet møtestruktur varierer en del

mellom skolene. Ved større skoler blir ofte kontaktlærer et «bindeledd» mellom møter der faglærerne deltar, og møter med rådgivere og eventuelt annet sosialfaglig personell som har oppgaver innen oppfølging av enkeltelever. Ved mindre skoler kan disse være tettere – og av og til mer uformelt – koblet. På enkelte yrkesfaglinjer jobber lærerne på yrkesfaget ganske tett og har organisert seg som et eget team, slik at de i praksis ganske umiddelbart kan dele relevant informasjon om elever, for eksempel om noen som har eller har fått det problematisk på ett eller flere plan. Team som ikke omfatter alle faglærere, er gjerne henvist til klasselærerrådene.

Systemene for innhenting, deling og lagring av informasjon om elever varierer også. Hensyn til personvern og taushetsplikt er ivarettatt på litt ulike måter, og de færreste skolene er helt fornøyd med systemet sitt. De hadde ønsket at tilgangen på informasjon og infoflyten hadde vært litt enklere. Når det gjelder informasjonsoverføring fra ungdomsskolen, er det også litt ulike praksiser, ikke bare mellom skoler, men i noen grad også innad i skolene. Det kan variere når og i hvilket omfang de aktuelle aktører i setter seg inn i opplysningene som overføres fra ungdomsskolen om eleven. De fleste skolene arbeider med å få til et enklere og mer funksjonelt digitalt informasjonssystem. Ved de mindre skolene er informasjonsinnhenting gjennom personlig kontakt en «supplerende» mekanisme, men det er erkjent at slike mekanismer kan ha hull og medføre at man overser informasjon og viktige enkeltaspekter ved elevenes situasjon.

### **4.3 Skolenes arbeid med å forebygge frafall**

Et stort flertall av rektorene erkjenner at arbeidet med å forebygge frafall kunne vært enda bedre. Det er særlig enda bedre organisering og enda bedre systematikk i arbeidet de fremhever som ønskelig. Hovedgrunnen til dette er erfaringer med ulike typer eksempler på at elever som skulle vært fanget opp og/eller fulgt opp, ikke har blitt det. Det kan dreie seg om elever som er blitt fanget opp for sent, om at man ikke har klart å avdekke elevens situasjon/problemer i tilstrekkelig grad, eller at det har sviktet på tiltak/oppfølging. Eksempelene er ikke nødvendigvis så mange, men det er opplevelsen av at noe som opplagt burde ha vært gjort, men ikke har blitt gjort, som gjør at rektor ser behovet for bedre systematikk i arbeidet.

Enkelte rektorer påpeker også at det ikke er alltid at de rutinene som er «uttalt praksis», også er det som blir «utført i praksis». Her dreier det seg ikke bare om svikt i systemet, men om mangelfull iverksettelse av de rutinene og prosedyrene som er vedtatt etablert. Som én rektor uttrykte det, så hadde skolen gode rutiner for møteplaner som var beskrevet i kontaktlærerheftet, men «vi har ingen garanti for at alt blir fulgt opp, og at alle leser infoen de skulle ha lest».

Skolenes størrelse virker også inn på måten de organiserer arbeidet med å forebygge frafall på, og på hvordan det organiserte arbeidet fungerer i praksis. Ved noen av de større skolene fremheves bruken av klasselærerrådene som en styrke i det organiserte arbeidet med å forebygge frafall, kombinert med en «dedikert leder» som har ansvar for oppfølgingen. På samme tid oppfattes kontaktlærerkompetansen som noe som trenger å bli styrket.

Kompetansen og ferdighetene til kontaktlærerne er ikke lik for alle, og på skoler med femti eller flere kontaktlærere er det naturlig nok ikke alle som lever helt opp til krav og forventninger.

Ved noen av de mindre skolene legger rektor vekt på styrken som ligger i nettopp det å ikke være en skole med 600–700 elever eller mer. De gir eksempler på at «kantinedamen» legger merke til en elev som virker alene og ensom, og melder fra om det. Vaktmester og renholder inngår også blant dem som har et blick for den enkelte. Ved mindre skoler legger de også noe oftere vekt på faktorer som at de har vært «heldige» med ansettelsen av personer som er sentrale i arbeidet med å forebygge frafall. På den ene siden er dette en styrke ved at det er større bredde i involveringen av ulike deler av personalet i arbeidet med å forebygge frafall, men på den andre siden er det en svakhet at denne måten å jobbe på er mer personavhengig.

Noen av de litt større skolene har erfart at koordineringen av arbeidet med å forebygge frafall ikke alltid er god nok. Mangel på klarhet i fordeling av roller og ansvar mellom for eksempel avdelingsledelse, elevtjeneste, rådgivere og rektor har medført at innsatsen overfor enkeltelever har blitt suboptimal, og i verste fall at elever har falt mellom to stoler og ikke blitt fanget opp før det har vært for sent. En av de større skolene nevner også at skoleledelsen ikke har et godt nok system for å følge opp at alle aktører gjør det de skal, og for å følge opp i

de tilfellene der noen *ikke* gjør det de skal – for eksempel hvis ikke klasselærerrådene fungerer som de skal, når det gjelder oppmøte, møteledelse osv.

Flere av rektorene mener at bedre systematikk innad i skolen kombinert med godt samarbeid med eksterne etater er det som trengs. Mange av dem opplever å ha et godt samarbeid med eksterne etater, men det kan «alltid bli bedre». Behovet for samarbeid med eksterne er dels knyttet til behovet for å få hjelp til elever som har behov for hjelp som går utover det rektor oppfatter at skolen har kompetanse på, eller utover det som er skolens ansvarsområde. Som regel handler dette siste om elever med store psykiske vansker. Uansett om rektorene anser elevenes psykiske vansker for å være noe skolen kan/bør håndtere, eller om det er en oppgave for fagpersonell utenfor skolen, så er flere rektorer inne på at skolen bør bli bedre til å oppdage slike problemer tidligere. Dette vil kreve økt oppmerksomhet og eventuelt økt kompetanse – for eksempel om elever som er «flinke» til å skjule at de faktisk sliter med psykiske problemer. Rektor ved en mindre skole påpekte dilemmaet ved at de hadde mulighet for å være tett på elevene, med oppfølging av hver enkelt elev hver 4. uke, men at de ikke hadde særlig med ressurser å sette inn overfor elever som slet med «den sosiale eller psykiske biten».

Enkelte skoler, som gir uttrykk for at de har et ganske velfungerende system for arbeidet med å forebygge frafall, er likevel opptatt av om dagens organisering er den optimale, og av at det alltid er et forbedringspotensial når det gjelder «hverdagskvaliteten på oppfølgingen av enkeltelever».

#### **4.4 Rektorenes holdning til å bli med i prosjektet**

Sett på bakgrunn av den relativt klare erkjennelsen hos rektorene om at deres organisering av og rutiner for arbeidet med å forebygge frafall hadde sine svake punkter og mangler, er det ikke overraskende at de fleste av dem var positive til muligheten for å bli trukket ut til å være med i IKO-prosjektet. De fleste var positivt avventende. Grunnen til dette var konkret at de innså fordelene ved å kunne få hjelp og støtte til å arbeide mer systematisk med å forebygge frafall, og den lille betenkeligheten de hadde, var om deltakelse i IKO-prosjektet ville komme til å bety økt byråkratisering og merarbeid, slik at vinningen ville gå opp i spinningen.

Denne betenkeligheten gjaldt ikke for IKO-prosjektet spesielt, men var i stedet mer bunnet i erfaringer fra en rekke tidligere satsinger og programmer. Noen rektorer var ikke bekymret på egne vegne, men på grunn av at de ikke kunne være sikre på holdningene og mottakelsen blant personalet. Som en rektor sa: «når ledelsen igjen kommer og sier at nå skal vi gjøre noe nytt, som kanskje ikke her helt nytt, så ... jeg er ikke dummere enn at jeg skjønner det». Noen rektorer ga også uttrykk for at det var en viss tretthet overfor prosjekter som «kommer ovenfra og ned», og ga uttrykk for at de kjente at de «får mer energi når vi lager prosjektene våre selv» enn når de får en type «ferdig program som kommer fra en annen».

Andre hadde mer konkrete synspunkter på spørsmålet om hvordan de vurderte sjansen for å få noe effekt ut av å bli med på IKO-prosjektet. Flere fremhevet betydningen av at informasjonen fra ungdomsskolen kom inn på en god måte, og at terskelen for å komme inn og bruke systemet og finne og hente ut informasjon var lav (godt brukergrensesnitt). Dessuten måtte dataverktøyet oppleves som nyttig og ikke være slik at det i praksis medførte mer for- og/eller etterarbeid.

Enkelte rektorer hadde også hørt om Akershus-modellen tidligere og mente at de i prinsippet jobbet etter den samme modellen, men erkjente på samme tid at de kanskje ikke ennå var så gode som de hadde inntrykk av at skolene i Akershus var, når det gjaldt «selve gjennomføringen». Ganske mange mente at de jobbet på måter som var ganske like IKO-modellen, men det å få de «mange små ting vi gjør, inn i et overordnet system trenger ikke være så dumt heller». Blant skolene var det også noen som hadde hørt om IKO-modellen og mente det ville være en klar fordel å få bli med i prosjektet og få hjelp og støtte til å styrke arbeidet med å forebygge frafall ved å innføre IKO-modellen. De anså ikke spørsmålet om byråkratisering og «mer skjemaer» som noe problem, og var «veldig spent på trekninga» (randomiseringen).

## 5 Referanseverdier for ungdommene

For å innhente utfyllende referansedata om elevgrunnlaget er det gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant Vg1-elevene på alle IKO- og TAU-skolene høsten 2016. I dette kapitlet beskriver vi prosedyren for gjennomføring av spørreskjemaundersøkelsen, innholdet i spørreskjemaet og svarprosenten på de ulike skolene i prosjektet. Et viktig poeng er dessuten å sammenligne elever fra IKO- og TAU-skoler for å undersøke om de skiller seg systematisk fra hverandre når det gjelder kjennetegn som kan ha betydning for prestasjoner og gjennomføring i videregående opplæring. Spørreskjemadataene skal inngå i referansedataene sammen med registerdata om elevenes prestasjoner og fravær fra ungdomskolen. Spørreskjemadataene regnes som referansedata selv om de ble innhentet etter randomiseringstidspunktet (se kapittel 2). Registerdataene om elevene vil inneholde opplysninger fra tiden før randomisering av skolene.

### 5.1 Prosedyre

Den elektroniske spørreskjemaundersøkelsen var åpen fra uke 37 til og med uke 41. Conexus hadde ansvar for å lage den elektroniske løsningen, og selve gjennomføringen ble administrert av skolene etter instruks fra forskerne ved HiOA. I forkant av undersøkelsen ble det delt ut informasjonsbrev til elever og foresatte. Hvis de ønsket å reservere seg fra å delta, kunne de gi beskjed om dette i forkant. Totalt var det 12 elever som reservert seg fra deltakelse. I tillegg kunne elevene selv velge om de ønsket å delta eller ikke på selve undersøkelsesdagen.

Det ble utpekt en administrator for undersøkelsen på hver skole. Administratorer fikk et brev fra HiOA som inneholdt instruksjoner angående den praktiske gjennomføringen. De fikk beskjed om at elevene ikke skulle sitte sammen eller snakke sammen under besvarelsen osv. De ble også oppfordret til å plassere elevene på en måte som sikret at andre ikke kunne se hva de svarte. I instruksjonen inngikk det videre en tekst som skulle leses opp før gjennomføring. Her fikk elevene beskjed om at alle var sikret full konfidensialitet. De fikk vite at verken ansatte på skolen eller i fylkeskommunene hadde tilgang til svarene, og at det ikke skulle lagres direkte personopplysninger (navn eller personnummer) sammen med svarene. Det ble også understreket at deltakelsen var frivillig. For at alternativet til deltakelse i undersøkelsen ikke

skulle være fritid, ble skolene oppfordret til å ha et alternativt opplegg for de som ikke ønsket eller ikke fikk lov til å delta. Til slutt i skjemaet var det kontaktopplysninger til forskerne, og det telefonnummeret til Røde Kors-telefonen for barn og ungdom var satt opp. I tillegg ble elevene oppfordret til å ta kontakt med helsesøster på skolen eller helsestasjon for ungdom hvis de trengte en voksen å snakke med etter at de hadde svart på spørsmålene.

## 5.2 Spørreskjema

Det elektroniske spørreskjemaet inneholdt totalt 34 spørsmål og spørsmålsbatterier. De inkluderte validerte batterier og spørsmål som tidligere er utprøvd i norske spørreskjemaundersøkelser blant ungdom<sup>9</sup>. Først i spørreskjemaet ble ungdommene spurt om de samtykket til at svarene deres ble koblet sammen med registrerte opplysninger om dem fra ungdomsskolen og videregående opplæring. Deretter inneholdt spørreskjemaet spørsmål om ungdommenes familiebakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå, innvandrerbakgrunn, hvem de bodde sammen med, økonomisk situasjon), i tillegg til spørsmål om studieprogram og kjønn.

Videre inkluderte spørreskjemaet spørsmål om ungdommenes erfaringer med og holdninger til skole og utdanning, i tillegg til deres tanker om fremtiden og egne evner. Hensikten var også å kartlegge forhold utenfor skolen som kan ha betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Dette gjaldt spørsmål om ungdommenes forhold til foreldrene, egen helsesituasjon, relasjon til jevnaldrende, gjøremål i fritiden og rusmiddelbruk. Kort oppsummert var det et mål å dekke forhold som både omhandlet ungdommenes liv utenfor skolen, deres erfaringer i møte med skolen og på skolearenaen, deres motivasjon og mestringsopplevelse i skolen, og dessuten egen innsats og tilpasning i undervisningssituasjonen.

## 5.3 Deltakelse og svarprosent

Som nevnt tidligere er det 42 skoler med i forsøket. Av disse er 20 blitt randomisert til IKO-skoler, og 22 er blitt randomisert til TAU-skoler. Den innrapporterte elevpopulasjonen på Vg1

---

<sup>9</sup> Ungdata, Ung i Norge, Hevas, Elevundersøkelsen m.m.

utgjør totalt 5341<sup>10</sup> elever på IKO-skoler og 3828 elever på TAU-skoler. Dette forteller oss at det er noen flere små og mellomstore skoler i sistnevnte gruppe. Mens fire skoler har under 100 elever blant IKO-skolene, gjelder det samme fem skoler i TAU-gruppen. Samtidig har sju IKO-skoler over 300 elever, mot tre TAU-skoler.

**Tabell 3: Deltakelse på IKO-skoler. Populasjon, antall svar og svarprosent per skole.**

| IKO-skoler                           | Populasjon  | Antall svar | %         |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-----------|
| <b>Aust-Agder</b>                    |             |             |           |
| Risør videregående skole             | 129         | 118         | 91        |
| Møglestu videregående skole          | 181         | 122         | 68        |
| Sam Eyde videregående skole          | 516         | 313         | 61        |
| <b>Hedmark</b>                       |             |             |           |
| Storsteigen videregående skole       | 24          | 24          | 100       |
| Trysil videregående skole            | 80          | 69          | 86        |
| Sentrum videregående skole           | 242         | 192         | 79        |
| Stange videregående skole            | 187         | 148         | 79        |
| Hamar Katedralskole                  | 451         | 326         | 72        |
| Nord-Østerdal videregående skole     | 188         | 135         | 72        |
| Ringsaker videregående skole         | 298         | 184         | 62        |
| <b>Nord-Trøndelag</b>                |             |             |           |
| Meråker videregående skole           | 60          | 58          | 97        |
| Inderøy videregående skole           | 88          | 73          | 83        |
| Steinkjer videregående skole         | 397         | 321         | 81        |
| Levanger videregående skole          | 288         | 227         | 79        |
| Olav Duun videregående skole         | 330         | 255         | 77        |
| <b>Oppland</b>                       |             |             |           |
| Nord-Gudbrandsdal videregående skole | 212         | 194         | 92        |
| Hadeland videregående skole          | 363         | 299         | 82        |
| Lena -Valle videregående skole       | 275         | 224         | 81        |
| Lillehammer vgs. avdeling nord       | 522         | 369         | 71        |
| Gjøvik videregående skole            | 511         | 328         | 64        |
| <b>Totalt</b>                        | <b>5341</b> | <b>3979</b> | <b>74</b> |

Tabell 3 og 4 viser også at oppslutningen om undersøkelsen jevnt over har vært litt høyere på IKO-skolene, med en samlet svarprosent på 74 mot 68 på TAU-skolene. Det er vanlig å vurdere at en svarprosent på 70 eller høyere utgjør god oppslutning i spørreskjemaundersøkelser av

<sup>10</sup> Nye VG1 elever som har startet opp sent i skoleåret (etter at Conexus fikk overført elevenes Feide-ID) er ikke beregnet i skolens populasjon, og de fikk ikke mulighet til å besvare spørreskjemaet. På de fleste skoler gjelder dette svært få elever.



denne typen. I vårt utvalg av skoler har 8 av 22 skoler en svarprosent under 70 på TAU-skolene. Kun 4 av 20 IKO-skoler har svarprosent under 70.

**Tabell 4: Deltakelse på TAU-skoler. Populasjon, antall svar og svarprosent per skole.**

| TAU-skoler                             | Populasjon  | Antall svar | %         |
|--|-------------|-------------|-----------|
| <b>Aust-Agder</b>                      |             |             |           |
| Arendal videregående skole             | 276         | 234         | 85        |
| Setesdal videregående skole            | 95          | 80          | 84        |
| Dahlske videregående skole             | 360         | 266         | 74        |
| Tvedestrand og Åmli videregående skole | 175         | 128         | 73        |
| <b>Hedmark</b>                         |             |             |           |
| Storhamar videregående skole           | 163         | 129         | 79        |
| Solør videregående skole               | 176         | 135         | 77        |
| Jønsberg videregående skole            | 69          | 46          | 67        |
| Øvrebyen videregående skole            | 154         | 100         | 65        |
| Midt-Østerdal videregående skole       | 42          | 27          | 64        |
| Skarnes videregående skole             | 115         | 72          | 63        |
| Elverum videregående skole             | 427         | 205         | 48        |
| <b>Nord-Trøndelag</b>                  |             |             |           |
| Mære landbruksskole                    | 50          | 40          | 80        |
| Ole Vig videregående skole             | 395         | 305         | 77        |
| Ytre-Namdal videregående skole         | 125         | 93          | 74        |
| Leksvik videregående skole             | 44          | 32          | 73        |
| Grong videregående skole               | 119         | 84          | 71        |
| Verdal videregående skole              | 231         | 94          | 41        |
| <b>Oppland</b>                         |             |             |           |
| Gausdal videregående skole             | 113         | 87          | 77        |
| Valdres videregående skole             | 188         | 135         | 72        |
| Vinstra videregående skole             | 209         | 135         | 65        |
| Dokka videregående skole               | 113         | 70          | 62        |
| Raufoss videregående skole             | 189         | 106         | 56        |
| <b>Totalt</b>                          | <b>3828</b> | <b>2603</b> | <b>68</b> |

Det er ikke uventet at oppslutningen om undersøkelsen er noe høyere på IKO-skoler enn på TAU-skoler. Det er grunn til å tro at IKO-skolene vier forsøket større oppmerksomhet i hverdagen, og de vil derfor være særlig motivert for å legge til rette for at elevene får delta i undersøkelsen. Samlet sett er det likevel ikke alarmerende forskjeller i oppslutningen mellom IKO- og TAU-skolene. Det kan dessuten antas at lavere oppslutning stort sett skyldes at hele grupper/klasser ikke har fått anledning til å delta i undersøkelsen, heller enn at enkeltelever ikke har ønsket å delta. Det er også å forvente at lav deltakelse ved enkeltskoler kan skyldes

tilfeldigheter. For eksempel rapporterer prosjektleder for IKO-prosjektet i Hedmark om at ledelsen ved Elverum videregående skole var underbemannet da undersøkelsen ble gjennomført, og at dette kan være en forklaring til lav oppslutning på denne skolen. Dette er et tema som kan undersøkes nærmere ved hjelp av prosessevalueringen som inngår i forskningsprosjektet. Hvis frafallet ikke først og fremst skyldes selvseleksjon fra elevene, er det grunn til å anta at gruppen av respondenter fra IKO- og TAU-skoler vil ligne hverandre når det gjelder en rekke bakgrunnskjennetegn.

#### **5.4 Studieprogram, kjønn og familiebakgrunn**

Tabell 5 under viser hvordan respondenter fra IKO- og TAU-skoler fordeler seg etter en rekke bakgrunnsfaktorer. Enkelte av disse variablene krever en nærmere forklaring. Når det gjelder utdanningsprogram i videregående, har vi delt disse inn i tre grupper. Kategorien for «tradisjonelle yrkesfag» omfatter bygg- og anleggsteknikk, elektrofag, helse- og oppvekstfag, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel, og teknikk og industriell produksjon. Kategorien for «kreative fag, idrett og media» dekker idrettsfag, musikk, dans og drama, design og håndverk / medieproduksjon, og medier og kommunikasjon. Kategorien «studiespesialisering» inneholder kun elever som følger dette ene utdanningsprogrammet.

**Tabell 5: Kjennetegn ved elevene på IKO- og TAU-skoler. Prosent.**

|  | IKO-skoler | TAU-skoler | Alle | p-verdi      |
|--|------------|------------|------|--------------|
| <b>Samtykker til påkobling av registerdata</b> | 95         | <b>97</b>  | 96   | <b>0,001</b> |
| <b>Kjønn</b>                                   |            |            |      |              |
| Gutt   | 50         | <b>53</b>  | 51   | <b>0,029</b> |
| Jente  | <b>50</b>  | 47         | 49   |              |
| <b>Foreldrenes utdanningsnivå</b>              |            |            |      | 0,088        |
| Lavt   | 19         | 21         | 20   |              |
| Middels  | 48         | 49         | 49   |              |
| Høyt   | 33         | 30         | 32   |              |
| <b>Bor med begge foreldrene</b>                | 61         | 61         | 61   | 0,890        |
| <b>Bor på hybel</b>                            | 7          | 7          | 7    | 0,358        |
| <b>Utdanningsprogram</b>                       |            |            |      | <b>0,000</b> |
| Studiespesialisering                           | 32         | <b>39</b>  | 35   |              |
| Kreative fag, idrett, media                    | <b>24</b>  | 11         | 19   |              |
| Tradisjonelle yrkesfag                         | 44         | <b>50</b>  | 46   |              |
| <b>Ikke født i Norge</b>                       | 10         | 10         | 10   | 0,310        |
| <b>Ingen av foreldrene født i Norge</b>        | 10         | 10         | 10   | 0,933        |
| <b>Familieøkonomi</b>                          |            |            |      | 0,987        |
| Svak økonomi                                   | 32         | 32         | 32   |              |
| Middels økonomi                                | 30         | 30         | 30   |              |
| Sterk økonomi                                  | 38         | 38         | 38   |              |
| <b>Oppelever at familien har dårlig råd</b>    | <b>6</b>   | 5          | 6    | 0,052        |
| Minste N                                       | 3908       | 2576       | 6484 |              |

Foreldrenes utdanningsnivå er basert på to spørsmål om hvor lang utdanning mor og far har. Svaralternativene var: ungdomsskole, videregående opplæring, universitet eller høyskole, og vet ikke. Både for opplysninger om mor og far er «vet ikke»-svar plassert sammen med de som har svart «ungdomsskole». Dette har vi gjort fordi tidligere forskning tyder på at de som svarer «vet ikke», ofte har kjennetegn som ligner på de som svarer at foreldrene har lav utdanning (se Bakken, Frøyland, & Sletten, 2016). I tabellen er ungdom der ingen eller kun én av foreldrene har videregående utdanning, plassert i kategorien «lav», mens ungdom der

begge foreldrene har utdanning fra universitet eller høyskole er plassert i kategorien for «høy utdanning», mens de øvrige havner i kategorien «middels».

Variabelen *familieøkonomi* bygger på en skala sammensatt av informasjon fra fire spørsmål (*family affluence scale – FAS*) (Currie et al., 2008; Samdal, 2012). Ungdommene har fått spørsmål om hvor mange biler familien har, om de har eget soverom, hvor mange ganger de har vært på ferie med familien to siste år, og om hvor mange datamaskiner de har i familien. Opplysningene er kombinert i en samleskala med verdier fra 0–8. En lav skår skal indikere at familien har dårlig råd, mens en høy skår skal indikere at familien har god råd. Mesteparten av variasjonen i målet finnes imidlertid blant de med dårlig råd, mens en relativt stor andel har toppskår (7–8) på dette målet. Med utgangspunkt i skalaen er det laget tre omtrent like store grupper med henholdsvis svak (0–6), middels (7) og sterk familieøkonomi (8). Til slutt er det også inkludert et mer subjektivt fattigdomsmål. Ungdommene ble spurt om familien har hatt god eller dårlig råd/økonomi de siste to årene. I tabellen brukes andelen som har oppgitt at familien stort sett eller hele tiden har hatt dårlig råd, for å indikere subjektiv fattigdom.

Resultatene fra tabell 5 tyder på at randomiseringen har ført til at sammenlignings- og tiltaksgruppen er tilnærmet like med tanke på kjennetegn som kan ha betydning for gjennomføring i videregående opplæring. Som rapportert ovenfor er det (i antall) flere av elevene som har svart på undersøkelsen som går på IKO-skoler, enn som går på TAU-skoler. Til tross for dette ser elevgrunnet ut til å være tilnærmet likt på IKO- og TAU-skolene. Det er ingen signifikante forskjeller verken når det gjelder de opplysningene elevene gir om foreldrenes utdanningsnivå, om de bor sammen med begge foreldre, om de bor på hybel, om de selv og/eller foreldrene er født i Norge, eller når det gjelder familieøkonomi.

Derimot ser det ut til å være en liten overvekt av gutter blant respondenter fra TAU-skolene (53 prosent gutter, mot 47 prosent jenter), mens jenter og gutter er likt fordelt blant respondentene i IKO-gruppen. Det er grunn til å tro at den lille overvekten av gutter på TAU-skolene skyldes sammensetningen av utdanningsprogram på disse skolene. Tabellen viser at TAU-skolene både har en overvekt av elever på studiespesialiserende studieprogram og studieprogram som representerer tradisjonelle yrkesfag. Motsatt har IKO-skolene en overvekt av elever på «kreative fag, idrettsfag og mediefag». Forskjellene er ikke dramatisk store, men i og med at vi

vet at frafall og gjennomføringsgrad varierer etter studieprogram, kan det bli nødvendig å ta hensyn til disse skjevhetene i effektanalysene.

## 5.5 Relasjoner mellom foreldre og ungdom

Tabell 6 nedenfor viser elevenes svar på sju spørsmål om *foreldrekontroll* og *konfliktnivået i familien*, og sju spørsmål som skal måle *foreldrenes holdninger til skole og utdanning*. Fem av spørsmålene er slått sammen i et samlemål som sammenstiller graden av foreldrekontroll: «foreldrene mine pleier å vite hvor jeg er, og hvem jeg er sammen med i fritiden», «foreldrene mine kjenner de fleste av vennene jeg er sammen med i fritiden», «jeg forsøker å holde mesteparten av fritiden min skjult for foreldrene mine», «foreldrene kjenner foreldrene til vennene mine», og «foreldrene mine kjenner til hvem jeg har kontakt med på nettet». Fem spørsmål inngår i et samlemål på foreldrenes skoleengasjement: «foreldrene mine er svært interessert i skolearbeidet mitt», «foreldrene mine hjelper meg ofte med skolearbeidet mitt», «foreldrene mine roser meg ofte for skolearbeidet mitt», «foreldrene mine snakker sjelden med meg om skolen», og «foreldrene mine deltar vanligvis på foreldremøter». I tillegg viser tabellen elevenes gjennomsnittsvar på fire enkeltspørsmål om foreldrene som ikke passer inn i de to samlemålene.

Det er vanlig å anta at foreldre som involverer seg i barnas fritid og har oversikt over hva de driver med, fungerer som en positiv ressurs for skolegangen. Motsatt er det grunn til å tro at et høyt konfliktnivå i familien, enten foreldrene imellom eller mellom foreldre og barn kan være en belastning for ungdom, og at det kan ta oppmerksomhet bort fra skolearbeidet.

Skoleforskning viser også en tydelig sammenheng mellom foreldrenes interesse for skolen og deres aspirasjoner på barnas vegne, og elevers skoleprestasjoner (Epstein, 2001; Lauglo, 2000). Et godt skole–hjem-samarbeid beskrives dessuten som en suksessfaktor når det gjelder å hjelpe elever som sliter faglig i skolen (Bæck, 2007).

**Tabell 6: Relasjoner mellom foreldre og barn, og foreldreinvolvering i skolen på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt.**

|   | IKO-skoler  | N    | TAU-skoler  | N    | p-verdi |
|---|-------------|------|-------------|------|---------|
| <b>Foreldrekontroll/konflikt</b>  |             |      |             |      |         |
| Samlemål foreldrekontroll (1–4) (alpha 0,75)  | 1,95        | 3938 | <b>1,98</b> | 2575 | 0,044   |
| Jeg krangler ofte med foreldrene mine (1–4)   | 1,84        | 3896 | 1,85        | 2549 | 0,728   |
| Det er ofte krangling mellom de voksne i min familie (1–4)  | 1,61        | 3879 | 1,64        | 2543 | 0,122   |
| <b>Foreldrenes holdning til skole og utdanning</b>  |             |      |             |      |         |
| Samlemål foreldrenes skoleengasjement (1–4) (alpha 0,73)  | 3,18        | 3925 | 3,17        | 2572 | 0,405   |
| Foreldrene mine synes det er viktig at jeg tar videre utdanning etter fullført videregående skole (1–4) | 3,35        | 3864 | 3,35        | 2541 | 0,824   |
| Foreldrene mine synes jeg bør være blant de beste i klassen (1–4)                                       | <b>2,26</b> | 3845 | 2,20        | 2548 | 0,021   |

Tabell 6 viser at når kjennetegn ved foreldrenes innsikt i elevenes fritid, konfliktnivået i familien og foreldrenes skoleengasjement og ambisjoner (slik de oppfattes av elevene) sammenlignes på IKO- og TAU-skoler, er det relativt små forskjeller å spore. Foreldre til ungdom i denne alderen skårer generelt litt under middels på innsikt og kontroll over ungdommenes fritidsaktiviteter og hvem de er sammen med. Elevenes svar tyder heller ikke på at det generelle konfliktnivået i familiene er spesielt høyt, verken mellom foreldrene eller mellom foreldre og barn. Derimot opplever mange elever at foreldrene jevnt over er ganske engasjert i skolegangen deres, og de har inntrykk av at foreldrene synes utdanning og prestasjoner i skolesystemet er viktig. Dette gjelder for elever ved IKO-skoler og elever ved TAU-skoler i omtrent like stor grad. Materialet viser kun en svak tendens til at elever ved TAU-skolene litt oftere opplever at foreldrene har innsyn i fritiden deres, mens elever ved IKO-skoler noe oftere mener foreldrene mener de bør være blant de beste i klassen. Disse forskjellene er relativt små, men likevel signifikante på et 0,05-nivå.

## 5.6 Erfaringer i møte med skolen

I tillegg til familiebakgrunn, foreldrenes involvering og interesse for barnas skolegang kan også de erfaringene eleven gjør seg i møtet med skolen, få betydning for gjennomføring i videregående opplæring. I spørreskjemaet ble elevenes erfaringer fra skolesituasjonen målt ved hjelp av fire spørsmålsbatterier. Det første omhandlet *skoletrivsel* og besto av følgende utsagn: «jeg trives på skolen», «jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen», «jeg kjeder meg på skolen», og «jeg gruer meg til å gå på skolen».

Neste batteri skulle måle *skolestress* og inkluderte fire påstander: «jeg blir stresset av skolearbeidet», «jeg føler meg utslitt på grunn av skolearbeidet», «jeg har mer skolearbeid enn jeg klarer å gjøre», og «jeg har problemer med å sove på grunn av skolearbeidet».

Deretter var det inkludert et samlemål for ulike situasjoner som kan indikere *tilpasningsproblemer i skolen*: «drømte deg bort og tenkte på andre ting i timene», «hadde så store problemer med å konsentrere deg at du ikke klarte å følge med på undervisningen», «sovnet i timen», «kom for sent på skolen», «kom for sent til enkelttimer». Til slutt er opplevd *lærerstøtte* målt med fem spørsmål: «opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?», «opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?», «opplever du at lærerne dine behandler deg med respekt?», og «opplever du at lærerne bryr seg om du kommer på skolen eller ikke?».

**Tabell 7: Relasjoner mellom foreldre og barn, og foreldreinvolvering i skolen på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt.**

|  | IKO-<br>skoler | N      | TAU-<br>skoler | N      | p-verdi |
|--|----------------|--------|----------------|--------|---------|
| Skoletrivsel (1–4) (alpha 0,70)              | 3,31           | (3968) | 3,31           | (2593) | 0,760   |
| Lærerstøtte (1–5) (alpha 0,86)               | 3,99           | (3946) | 3,97           | (2583) | 0,323   |
| Skolestress (1–5) (alpha 0,87)               | 2,83           | (3941) | 2,82           | (2583) | 0,880   |
| Skoletilpasningsproblemer (1–5) (alpha 0,79) | 2,29           | (3955) | 2,30           | (2592) | 0,739   |

Tabell 7 viser et høyt samlet trivselsnivå blant elevene i Vg1, og mange opplever at de støttes av lærerne i skolehverdagen. Likevel er også nivået av skolestress relativt høyt, mens tilpasningsproblemer er noe mindre utbredt. Særlig interessant er det i denne sammenheng at det kun er marginale forskjeller i hvordan elever ved IKO- og TAU-skoler opplever møtet

med skolen og sin egen atferd i skolesituasjonen (skoletilpasningsproblemer). Ingen av disse forskjellene er signifikante på et femprosentnivå.

## 5.7 Skolemotivasjon og forventninger til fremtiden

For å få et inntrykk av *motivasjon for skolegang* ble elevene spurt om de heller ville jobbet enn å gå på skole hvis de hadde fått seg en jobb nå. Videre inneholdt spørreskjema tre spørsmål om ungdommens *forventninger til fremtiden*. De ble spurt om de trodde de kom til å fullføre videregående opplæring, og om de trodde de kom til å ta en utdanning på universitets- eller høyskolenivå. For å få et inntrykk av fremtidsoptimisme mer generelt fikk de også spørsmål om de trodde de noen gang kom til å bli arbeidsledige, og om de trodde de ville få et godt og lykkelig liv.

**Tabell 8: Motivasjon for skolegang og forventninger til fremtiden på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes.**

|  | IKO-skoler   | TAU-skoler          | Alle         | p-verdi |
|--|--------------|---------------------|--------------|---------|
| Ville heller jobbet enn å gå på skole                                  | 21<br>(3937) | <b>24</b><br>(2584) | 22<br>(6521) | 0,011   |
| Tror de kommer til å fullføre videregående                             | 95<br>(3947) | 95<br>(2589)        | 95<br>(6536) | 0,641   |
| Tror de kommer til å ta høyere utdanning på universitet eller høyskole | 57<br>(3944) | 57<br>(2586)        | 57<br>(6530) | 0,721   |
| Tror de noen gang blir arbeidsledige                                   | 11<br>(3925) | 11<br>(2569)        | 11<br>(6494) | 0,715   |
| Tror de får et godt og lykkelig liv                                    | 75<br>(3943) | 75<br>(2576)        | 75<br>(6519) | 0,839   |

En klar majoritet blant elevene gir uttrykk for at de er motivert for utdanning. Bare drøyt to av ti har krysset av for at de heller ville jobbet enn å gå på skole. I dette tilfellet er andelen på TAU-skolene litt høyere (24 prosent) enn andelen på IKO-skolene (21 prosent). Som vist ovenfor er andelen på tradisjonelle yrkesfaglige studieprogram litt høyere på TAU-skolene. En nærmere analyse viser at andelen som heller vil jobbe enn å gå på skole, er noe høyere på tradisjonelle yrkesfag. Hele 34 prosent som følger tradisjonelle yrkesfaglige studieprogram har krysset av for dette, mot henholdsvis 15 og 11 prosent i gruppen for kreative fag, idretts-



og mediefag, og elever som går på studiespesialiserende utdanningsprogram (tabellen vises ikke her).

Tabell 8 viser videre at langt de fleste tror de kommer til å fullføre videregående opplæring. Dette gjelder 95 prosent både på IKO- og TAU-skoler. Andelen som tror de vil fullføre, er dermed høyere enn andelen elever som faktisk gjennomfører og består videregående opplæring. Ikke uventet er det klart færre som tror de kommer til å ta høyere utdanning på universitets- eller høyskolenivå. Totalt gjelder dette 57 prosent, noe som omtrent tilsvarer andelen blant kvinner i alderen 30–35 som har denne typen høyere utdanning. I samme aldersgruppe har ca. 40 prosent av mennene utdanning fra universitet eller høyskole (SSB 2016). Når det gjelder forventninger om høyere utdanning, er det ingen forskjeller mellom elever på IKO- og TAU-skoler. Det samme er tilfelle for forventninger om arbeidsledighet og det å anta at man kommer til å få et godt og lykkelig liv. Både på IKO- og TAU-skoler er det kun et lite mindretall (11 prosent) som tror de noen gang kommer til å bli arbeidsledige. En klar majoritet (75 prosent) av elevene i begge skolegrupper har dessuten et optimistisk syn på livet generelt og tror de kommer til å få et godt og lykkelig liv.

## 5.8 Innsats og skoleprestasjoner

En viktig begrunnelse for å gi lekser er forventningen om økt læring. Forskning har imidlertid ikke vist særlig sterke sammenhenger mellom tid brukt på leksearbeid og karakterer (Rønning, 2012). Uavhengig av utbytte kan tidsbruk på lekser og annet skolearbeid (utenom skoletiden) gi en indikasjon på innsats. Tabell 9 nedenfor viser andelen som henholdsvis ikke gjør lekser, som gjør lekser i opptil en time, og som gjør lekser i mer enn en time daglig på IKO- og TAU-skoler.

Undersøkelsen viser at de fleste elevene i Vg1 bruker noe tid på lekser eller annet skolearbeid etter at skoledagen er slutt. Det vanligste er å bruke inntil en time daglig. Dette gjelder om lag halvparten, mens rundt 40 prosent bruker mer tid og knapt én av ti ikke gjør lekser i det hele tatt. Det er kun små forskjeller mellom elever på IKO- og TAU-skoler i tid brukt på lekser, og forskjellene er ikke signifikante på et femprosentnivå.

**Tabell 9: Tid brukt på lekser på IKO- og TAU-skoler. Prosent.**

| Hvor lang tid bruker du gjennomsnittlig per dag på lekser/annet skolearbeid? | IKO-skoler | TAU-skoler | Alle | p-verdi |
|--|------------|------------|------|---------|
| Gjør ikke lekser   | 9          | 8          | 8    | 0,095   |
| Opptil 1 time  | 49         | 52         | 51   |         |
| 1 time eller mer   | 42         | 40         | 41   |         |
| N  | 2561       | 3910       | 6471 |         |

For å undersøke elevenes faglige prestasjoner ble de spurt om karakterer i norsk, matematikk og engelsk. De ble bedt om å oppgi hvilken karakter de fikk sist de fikk karakterer i karakterboka. Elever som krysset av for «IV – ikke vurdert», har vi gitt verdien 1, og de er plassert sammen med de som har oppgitt karakteren 1. Tabell 10 viser gjennomsnittskarakterer i hvert enkelt fag og skåren på et samlemål basert på opplysninger om karakterer i de tre fagene.

**Tabell 10: Karakterer i norsk, matematikk og engelsk på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt. N i parentes.**

|                               | IKO-skoler |        | TAU-skoler |        | p-verdi |
|-------------------------------|------------|--------|------------|--------|---------|
| Karakterer i norsk            | 3,95       | (3755) | 3,94       | (2434) | 0,713   |
| Karakterer i matematikk       | 3,63       | (3787) | 3,59       | (2472) | 0,193   |
| Karakterer i engelsk          | 4,22       | (3771) | 4,10       | (2441) | 0,000   |
| Samlemål karakterer i tre fag | 3,93       | (3824) | 3,88       | (2500) | 0,026   |

Tabellen viser at elever ved IKO- og TAU-skoler skiller seg noe fra hverandre ved at elever ved IKO-skoler i snitt har noe høyere karakterer i engelsk. Det er verdt å merke seg at andelen som ikke har svart på spørsmålene om karakterer, er høyere enn for en rekke av de andre spørsmålene i undersøkelsen. Det gjelder mellom 5 og 6 prosent, mot rundt 1 prosent på flere av spørsmålene elevene fikk før og etterpå i spørreskjemaet. At færre har svart, kan skyldes at elevene ikke ønsker å oppgi karakterene sine. I så fall er det grunn til å tro at dette i større grad vil gjelde elever med lave karakterer. Den relativt høye andelen som ikke har svart, kan også henge sammen med at elevene ennå ikke hadde fått noen halvårsvurdering fra videregående opplæring. Kanskje har de tolket spørsmålet dit hen at de skulle oppgi karakterer fra videregående. Det er en svak tendens til at andelen som ikke har svart på karakterspørsmålene, er noe høyere på TAU-skoler enn på IKO-skoler. Men også i dette tilfellet er forskjellen liten og kun så vidt signifikant på et femprosentnivå for det å ikke oppgi karakter i engelsk.

## 5.9 Mestring, selvbilde og helse

Spørreskjemaet inkluderte tre spørsmålsbatterier som skulle måle subjektive dimensjoner relatert til skolearbeidet som kan ha betydning for gjennomføring av videregående utdanning. Dette gjaldt for det første et samlemaal for *mestringsforventning*, som ble målt med fire påstander ungdommene skulle ta stilling til: «jeg føler meg trygg på at jeg kan prestere like godt på ulike typer oppgaver», «generelt tror jeg at jeg kan oppnå gode prestasjoner i skolefagene», «når jeg står overfor vanskelige oppgaver i skolefagene, er jeg sikker på at jeg vil klare å gjennomføre dem», og «jeg vil være i stand til å nå de fleste målene jeg setter for meg selv».

Videre fikk elevene fem spørsmål som var laget for å måle hvordan de vurderte betydningen av innsats og intelligens for prestasjoner i skolen (*growth vs. fixed mindset*): «Hvis jeg arbeider hardt på skolen, betyr det at jeg ikke er smart», «å gjøre det dårlig i skolearbeid betyr at jeg ikke er smart nok», «mitt mål er å ikke se dum ut», «det er viktig for meg å se smartere ut enn andre», «når skolearbeidet er vanskelig, gir jeg heller opp enn å be læreren om hjelp», og «jeg vil ha vanskelige oppgaver der jeg kan lære mye, selv om jeg kan få lav karakter». I samlemalet er alle spørsmålene snudd, slik at en høy skår indikerer at elevene har et statisk læringssyn der prestasjoner stort sett forklares av evner og intelligens (*fixed mindset*), og lav skåre indikerer et mer dynamisk kompetansesyn der resultater forstås som et resultat av innsats (*growth mindset*) (Dweck, 2006).

Tabell 11 under viser at flertallet av elevene forventer å mestre skolearbeidet. På en skala for mestringsforventning fra 1 til 5 ligger den gjennomsnittlige skåren tett opp mot 4. Motsatt ligger den gjennomsnittlige skåren for statisk læringssyn eller *fixed mindset* på litt over 2 på en skala der 5 er høyest. Blant elevene er det altså mer vanlig å forvente at innsats har betydning enn å kun vektlegge evner og intelligens. Det er imidlertid ingen betydelige forskjeller i den gjennomsnittlige skåren på disse målene mellom elever på IKO- og TAU-skoler.

**Tabell 11: Karakterer i norsk, matematikk og engelsk på IKO- og TAU-skoler. Gjennomsnitt. N i parentes.**

|   | IKO-skoler |        | TAU-skoler  |        | p-verdi |
|---|------------|--------|-------------|--------|---------|
| Mestringsforventinger (1–5) (alpha 0,72)          | 3,96       | (3914) | 3,99        | (2556) | 0,182   |
| Fixed mindset (1–5) (alpha 0,67)                  | 2,17       | (3913) | 2,19        | (2560) | 0,302   |
| Akademisk selvbilde (1–4) (alpha 0,87)            | 2,86       | (3933) | <b>2,89</b> | (2574) | 0,050   |
| Globalt selvbilde (1–4) (alpha 0,67)              | 2,94       | (3917) | 2,96        | (2568) | 0,237   |
| Gjennomsnitt depressive plager (1–4) (alpha 0,88) | 1,90       | (3920) | 1,87        | (2565) | 0,099   |

De to neste indeksene i tabell 11 er hentet fra Susan Harters *self-perception profile for adolescents* (Harter, 1988). Den første indeksen måler en underdimensjon som er ment å reflektere ungdoms akademiske selvbilde, og inkluderer følgende påstander: «jeg synes jeg er like smart som andre på min alder», «jeg er ganske sein til å bli ferdig med skolearbeidet», «jeg gjør det svært godt på skolen», «jeg har vansker med å svare riktig på skolen», og «jeg tror jeg er ganske intelligent». Det neste samlemålet, globalt selvbilde, er et mer generelt selvbildemål og består av følgende utsagn: «jeg er ofte skuffet over meg selv», «jeg liker ikke den måten jeg lever livet mitt på», «jeg er stort sett fornøyd med meg selv», «jeg liker meg selv slik jeg er», og «jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er». Begge skalaer går fra 1 til 4. Den gjennomsnittlige skåren ligger noe under 3, litt høyere for elevenes globale selvbilde enn for akademisk selvbilde. Det er ingen betydelige forskjeller mellom elever på IKO- og TAU-skoler verken når det gjelder akademisk selvbilde eller globalt selvbilde.

Til slutt i tabell 11 har vi inkludert et mål på depressive plager som tidligere er brukt i norske spørreskjemaundersøkelser blant ungdom. Dette gjelder blant annet Ung i Norge-undersøkelsen (von Soest & Wichstrøm, 2014) og Ungdata-undersøkelsene som gjennomføres jevnlig i norske kommuner ([www.ungdata.no](http://www.ungdata.no)). Spørsmålsbatteriet er en modifisert versjon av HBSC-SCL (*the HBSC Symptom Checklist*) og inkluderer spørsmål om seks typer av plager: «følt at alt er et slit», «hatt søvnproblemer», «følt deg ulykkelig trist eller deprimert», «følt håpløshet med tanke på fremtiden», «følt deg stiv eller anspent», og «bekymret deg mye om ting». Den gjennomsnittlige skåren på depresjonsmålet ligger nær 1,9 både på IKO- og TAU-skoler. Heller ikke i dette tilfellet er forskjellen mellom IKO- og TAU-skoler signifikant.

## 5.10 Vennskap og fritid

I kvalitative studier der ungdom selv skal gi en begrunnelse for hvorfor de sluttet i videregående opplæring, forteller mange at de har følt seg lite integrert blant jevnaldrende, eller at de har vært utsatt for mobbing (Amundsen, 2011; Görlich, Pless, Katznelson, & Olsen, 2011; Natland & Rasmussen, 2012). For å måle sosial isolasjon og integrasjon i jevnaldremiljøet fikk elevene spørsmål om de hadde minst én venn som de kunne stole fullstendig på, og som de kunne betro seg til om alt mulig. Svaralternativene var «ja, helt sikkert», «ja, det tror jeg», «det tror jeg ikke», og «har ingen jeg ville kalle venner nå for tiden». I tabell 12 nedenfor vises andelen som opplever at de ikke har noen nære venner (et av de to siste svaralternativene).

Ungdommene ble ikke spurt direkte om mobbing, men de fikk spørsmål om det hendte at de ble utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre unge på skolen eller i fritiden. Det er vanlig å anta at ungdom som opplever denne typen trakassering minst hver 14. dag, utsettes for noe som ligner på mobbing (se for eksempel Bakken, 2016). Videre skulle elevene oppgi om de var med i en organisasjon, et lag, en klubb eller en forening. Vi spurte både om de var medlem på undersøkelsestidspunktet, og om de hadde vært medlemmer tidligere. Her vises kun andelen som var medlem på undersøkelsestidspunktet.

**Tabell 12: Vennskap, mobbing og organisert fritid på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes.**

|   | IKO-skoler    | TAU-skoler    | Alle          | P-verdi |
|---|---------------|---------------|---------------|---------|
| Har ikke nære venner                                | 12<br>(3899)  | 12<br>(2561)  | 12<br>(6460)  | 0,804   |
| Har opplevd mobbing minst hver 14. dag              | 5,4<br>(3892) | 5,7<br>(2553) | 5,5<br>(6445) | 0,610   |
| Er med i en organisasjon, lag, klubb eller forening | 48<br>(3907)  | 48<br>(2557)  | 48<br>(6464)  | 0,848   |

Drøyt én av ti blant elevene i Vg1 opplever at de mangler nære venner. Betydelig færre, om lag 1 av 20, har vært utsatt for jevnlig mobbing. Disse andelene ligner i stor grad på tall fra andre undersøkelser. Ungdata-undersøkelsene viser for eksempel at omtrent 10 prosent av elevene i videregående opplæring mangler nære venner, 5 prosent opplever mobbing minst hver fjortende dag, og 47 prosent er med i en fritidsorganisasjon (Bakken, 2016). Viktigst i

denne sammenheng er det imidlertid at andelene blant elever i tiltaksskolene og sammenligningskolene er omtrent identiske.

### 5.11 Risikoatferd

I tillegg til spørsmål om integrasjon i jevnaldersmiljøet ble elevenes rusmiddelbruk kartlagt. For å få et inntrykk av omfanget av risikoatferd i vennemiljøet ble de også spurt om de to beste vennenes deltakelse i risikoatferd. Tabell 13 viser først andelene som har vært beruset på alkohol og andelene som har brukt hasj eller andre narkotiske stoffer siste 12 måneder.

**Tabell 13: Rusmiddelbruk på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes.**

|  | IKO-skoler    | TAU-skoler    | Alle          | P-verdi |
|--|---------------|---------------|---------------|---------|
| Har vært beruset siste 12 md.                    | 43<br>(3900)  | 43<br>(2561)  | 43<br>(6461)  | 0,904   |
| Har brukt hasj siste 12 md.                      | 4,5<br>(3915) | 4,6<br>(2563) | 4,6<br>(6478) | 0,876   |
| Har brukt andre narkotiske stoffer siste 12 mnd. | 2,9<br>(3907) | 3<br>(2560)   | 3<br>(6467)   | 0,719   |

Mens det å ha drukket alkohol er relativt vanlig blant elever i Vg1, er bruk av hasj eller andre narkotiske stoffer langt mer marginale aktiviteter. Selv om de aller fleste er under 18 år og dermed ikke har lov til å drikke alkohol, oppgir 43 prosent at de har drukket så mye at de ble beruset. «Bare» knapt 5 prosent oppgir imidlertid at de har brukt hasj, mens 3 prosent har krysset av for bruk av andre narkotiske stoffer det siste året. Tallene for norske Vg1-elever hentet fra Ungdata-undersøkelsen ligner, men andelene er litt høyere. I Ungdata-undersøkelsen har 43 prosent av guttene drukket seg beruset, mot 49 prosent av jentene. 6 prosent av jentene oppgir å ha brukt hasj, mens 10 prosent av guttene har krysset av for det samme. I og med at Ungdata-undersøkelsen vanligvis gjennomføres i vårsemesteret, er dette ikke uventet. Elevene har blitt litt eldre, og noen debuterer sannsynligvis med rusmidler i løpet av vårsemesteret.

Tabell 14 viser videre omfang av risikoatferd blant ungdommenes to beste venner. For hver av disse vennene skulle ungdommene svare på om vennen røyket fast, drakk alkohol så ofte som en gang i uka, hadde prøvd hasj og/eller hadde vært i kontakt med politiet på grunn av

noe ulovlig de hadde gjort. Opplysningene er samlet i et felles mål der hver «risikoaktivitet» teller et poeng. Høyeste skår ble dermed 8 og indikerer at begge de beste vennene røyker fast, drikker alkohol, har prøvd hasj og vært i kontakt med politiet for noe ulovlig de har gjort. Motsatt forteller verdien 0 at ingen av vennene er involvert i noen av disse formene for risikoatferd. I tabellen under har vi delt ungdommene inn i tre grupper og skiller mellom ungdom med et lavt (0), middels (1–2) og høyt (3–8) risikonivå blant de to beste vennene.

**Tabell 14: Venners risikoatferd på IKO- og TAU-skoler. Prosent. N i parentes.**

|   | IKO-skoler | TAU-skoler | Alle | p-verdi |
|---|------------|------------|------|---------|
| <b>Tredelt mål venners risikoatferd</b> |            |            |      | 0,423   |
| Lav risiko                              | 63         | 65         | 64   |         |
| Middels risiko                          | 24         | 23         | 24   |         |
| Høy risiko                              | 12         | 13         | 12   |         |
| N                                       | 3913       | 2576       | 6489 |         |

Tabellen viser at de aller fleste eksponeres for lite av denne typen risikoatferd i vennemiljøet. Om lag én av tre oppgir at vennene *verken* røyker fast, drikker ukentlig, har prøvd hasj eller har vært i kontakt med politiet for noe ulovlig de har gjort. Andelen som oppgir lav, middels og høy grad av risikoatferd i vennemiljøet, er dessuten omtrent lik blant elever på IKO- og TAU-skoler.

## 5.12 Oppsummering

Gjennomgangen av elevpopulasjonen på de ulike skolene viste at det er noen flere små og mellomstore skoler blant TAU-skolene, mens det er flere store skoler blant IKO-skolene. Oppslutningen om elevundersøkelsen var litt høyere på IKO-skolene, med en samlet svarprosent på 74 mot 68 på TAU-skolene. Det er grunn til å tro at IKO-skoler er mer motivert for å gjennomføre en slik undersøkelse fordi de er mer opptatt av prosjektet i hverdagen. I neste runde blir det derfor særlig viktig å motivere TAU-skoler til å sette av tid til gjennomføring av undersøkelsen. Høy oppslutning om undersøkelsen også på sammenligningsskolene er nødvendig hvis dataene fra de ulike skolegruppene skal kunne brukes til å sammenligne elevenes situasjon både underveis og etter iverksettelse av IKO-modellen.

Jevnt over er det kun små eller ikke signifikante forskjeller mellom hvordan elever på IKO- og TAU-skoler svarer i spørreskjemaet. Dette indikerer at randomiseringen har ført til at elevgrunnet er tilnærmet likt på IKO- og TAU-skolene. Noen forskjeller må likevel kommenteres. Det er for det første en liten overvekt av gutter på TAU-skoler. Dette kan ha sammenheng med at det er også en overvekt av elever både på studiespesialiserende studieprogram og tradisjonelle yrkesfag på TAU-skolene. Selv om forskjellene ikke er store, kan det bli nødvendig å ta hensyn til disse skjevhetene i effektanalysene. Videre er det en svak tendens til at IKO-elevne oppgir litt høyere karakterer, særlig i engelsk. Denne skjevheten bør undersøkes nærmere med registerdata om karakterer fra grunnskolen. Det er videre slik at litt flere elever på TAU-skolene (24 prosent) enn på IKO-skolene (21 prosent) har krysset av for at de heller ville jobbet enn å gå på skole. Det er sannsynlig at dette henger sammen med at litt flere av elevene på TAU-skolene følger tradisjonelle yrkesfaglige studieprogram, og at det er en liten overvekt av gutter.



## 6 IKO-iverksettelse og gjennomføring

Dette kapitlet beskriver iverksettelsen av IKO-modellen i fylkeskommunene og skolene, basert på innspill forskerne har fått gjennom seminarer, møter og annen korrespondanse. I kapitlet om programteori har vi tidligere beskrevet milepælene for iverksettelsen av IKO-modellen. I dette kapitlet beskriver vi hvordan iverksettelsen er blitt gjennomført fra prosjektstart i februar 2016 til senhøsten 2016. Hvordan har prosjektgruppen arbeidet, og hvilke aktiviteter er blitt gjennomført? Hvordan har Akershus fylkeskommune arbeidet i rollen som mentor og støtte til iverksettelse? Hva har forskerne bidratt med, og hvordan har fylkesprosjektlederene arbeidet i kontakten med skolene? Hva er erfaringene? Her redegjør vi også for hvordan forskjellige utfordringer i iverksettelsen er blitt løst, slik som utfordringer med prosjektorganisering og klargjøring av IKO-modulen i Vokal. Beskrivelsen er ikke heldekkende, men løfter frem de mest sentrale aspektene av iverksettelsen så langt i prosjektet. Mot slutten av kapitlet sammenfatter vi innspill som er hentet inn fra skoler og fylkeskommuner som deltar i prosjektet.

### 6.1 Prosjektorganisering

En god prosjektorganisering er viktig for at iverksettelsen skal lykkes. I et samarbeidsprosjekt som dette, med mange partnere, bør ansvarsområder og roller være avklart. I dette prosjektet har Kunnskapsdepartementet (KD) egne kontrakter med hver fylkeskommune, og med HiOA. Kontraktene inneholder oppfølgings- og rapporteringskrav. I tillegg ønsket fylkeskommunene og HiOA å ha en egen samarbeidsavtale. Med denne avtalen har HiOA og fylkeskommunene forpliktet seg til å gjennomføre prosjektet slik det ble beskrevet i prosjektbeskrivelsen og prosjektsøknaden til KD.

Prosjektet er organisert i en styringsgruppe, et registerdatateam og en prosjektgruppe. Hver fylkeskommune har en *fylkesprosjektleder*. Fylkesprosjektlederen er sentral for iverksettelsen på fylkesnivå, og han/hun følger opp og støtter tiltaksskolene i det konkrete arbeidet med iverksettelse. Akershus fylkeskommune har en mentorrolle i prosjektet. De skal støtte bruk av IKO-modellen på spesifikke områder (Vokal, kompetanse, problemer med

iverksettelse). Conexus<sup>11</sup> har bistått Akershus fylkeskommune i dette arbeidet og de har hatt ansvar for leveransen av IKO-modulen i Vokal.

Forskerne og Akershus fylkeskommune holder tett kontakt med fylkesprosjektlederne, og disse snakker jevnlig sammen (hver 14. dag) om eventuelle utfordringer med å ta modellen i bruk. Skolene som ble randomisert til tiltaksgruppe, har en IKO-skoleprosjektleder som også er kontaktperson mot forskerne, mens sammenligningsskolene har en utnevnt kontaktperson. Prosjektet har en *styringsgruppe* som ledes av utdanningssjefen i Aust-Agder fylkeskommune. Styringsgruppen består av representanter på ledernivå fra hver fylkeskommune, en representant for fylkesprosjektlederne og prosjektlederen for forskningen. Disse personene inngår i styringsgruppen:

- Bernt Skutlaberg, utdanningssjef, Aust-Agder, leder for styringsgruppen
- Terje Storbakken, ass. fylkesopplæringssjef, Oppland
- Maria Tanem Møller, administrasjons- og utviklingsleder, Nord-Trøndelag
- Paal Ivar Morken Andersen, avdelingssjef for videregående opplæring, Hedmark
- John Arve Eide, fylkesdirektør for videregående opplæring, Akershus
- Halvard Berg, representant for fylkesprosjektlederne
- Ira Malmberg-Heimonen, professor og prosjektleder for forskningen, HiOA

Styringsgruppen sørger for at prosjektet er forankret på overordnet nivå.

Fylkesprosjektlederne melder inn saker som må diskuteres til styringsgruppen.

Styringsgruppen møtes to ganger per år eller ved behov. Møtene gjennomføres enten via Skype eller som fysiske møter.

Det er også opprettet et registerdatateam med eksperter på registerdata fra hver fylkeskommune, inklusive Akershus fylkeskommune, samt en forskerrepresentant. Oppgaven til registerdatateamet er å iverksette IKO-modulen i tiltaksskolene og følge opp arbeidet. Akershus fylkeskommune har sammen med Conexus, som er teknisk leverandør, hatt en fremtredende rolle og ledet arbeidet med innføringen av IKO-modulen i Vokal.

---

<sup>11</sup> Conexus er et firma som spesialiserer seg på digitale læringsløsninger for utdanningssektoren. <http://conexus.net/nb/>

Selve *prosjektgruppen* består av fylkesprosjektlederne, representanter fra Akershus fylkeskommune og forskerne. Akershus fylkeskommune har i hovedsak hatt lederansvar på prosjektgruppemøtene, noe de øvrige fylkeskommunene har ønsket. En slik modell har også vært bra for forskerne; Akershus fylkeskommune har tatt ekstra ansvar for iverksettelsen gjennom sin mentorrolle i prosjektet og har dermed gitt forskerne en tydeligere evaluatorrolle. En slik rollefordeling er i tråd med den ønskede rollefordelingen i randomiserte kontrollerte studier.

I det følgende redegjør vi for innhold i møter og seminarer i kronologisk form, og erfaringer fra disse. Først beskriver vi utviklingsfasen (fra 15. februar 2016 frem til skolestart 2016) og deretter iverksettelsesfasen (fra skolestart 2016 til november 2016).

## **6.2 Utviklingsfasen, før skolestart 2016**

Utviklingen og forberedelsen av prosjektet ble gjort allerede i søknadsfasen (1. november 2015–15. februar 2016) gjennom møter mellom fylkeskommunene og forskerne, og gjennom forberedelser på fylkeskommunalt nivå. Grunnet stram tidsramme var dette nødvendig til tross for at prosjektfinansieringen var usikker. Etter beslutning om finansiering har iverksettelsesarbeidet vært organisert i jevnlig møter i prosjektgruppen med spesifikke oppgaver mellom møtene. Formell prosjektoppstart var 15. februar 2016. Samme dag ble et første prosjektmøte gjennomført, og der deltok forskere, fylkesprosjektledere og Akershus fylkeskommune i egenskap av å være mentor. Hovedsakene her var styringsform og kommende aktiviteter i forbindelse med iverksettelse og forskning.

En av arbeidsoppgavene som hastet mest, var å sette i gang arbeidet med å tilpasse IKO-modulen i Vokal til alle fire fylkeskommunene før skolestart høsten 2016. Akershus fylkeskommune tok en aktiv rolle i utarbeidelsen av oppdraget, som ble lyst ut samlet av fra de fire fylkeskommunene. Conexus svarte på anbudet. Priser og detaljer i oppdraget ble diskutert og justert. Blant annet trengte ikke prosjektet så omfattende støtte til iverksettelse som Conexus la opp til. Denne rollen har Akershus fylkeskommune, ved Ingrid Evju, ivaretatt. I samarbeid med registerdataansvarlige i hver fylkeskommune, har hun lagt til rette for og støttet iverksettelsen i sin helhet og innføringen av IKO-modulen i Vokal spesielt.

I det første møtet informerte forskerne også om detaljer rundt forskningsdesignet, herunder tidspunkt for randomisering (18. mars 2016) og nødvendigheten av å gjennomføre intervjuer om referansenivå med rektorer i samtlige 42 skoler i forkant av randomiseringen.

Utarbeidelsen av IKO-manualen, et omfattende og viktig arbeid, ble også satt i gang. Med utgangspunkt i Akershus fylkeskommunes tidligere materiale om IKO-modellen jobbet forskerne og Akershus fylkeskommune sammen om å utvikle en revidert manual for IKO-arbeidet. De andre fylkeskommunene deltok i diskusjoner rundt spesifisering av modellen. Forskerne tok ansvar for å søke om alle nødvendige forskningstillatelser og arbeidet med dette i tiden etter møtet.

På dette tidspunktet ble mange spørsmål løftet opp av fylkesprosjektlederne. Ofte gjaldt disse skolenes nåværende arbeid med frafall og at de ikke ønsket at prosjektet skulle hindre det ordinære arbeidet med frafall dersom skolen eventuelt ble trukket ut til sammenligningsgruppen. Noen hentet også frem at en skole allerede brukte lignende arbeidsmetoder som IKO-modellen, og lurte på om en slik skole kunne delta i prosjektet. Forskerne presiserte at samtlige videregående skoler i fylkeskommunene deltar i prosjektet, og at randomiseringen ville føre til at sammensetningen av erfaring og nåværende praksis ville bli likt fordelt mellom de to gruppene. Ingen av skolene hadde dessuten tilgang til IKO-modulen i Vokal i forkant. Forskerne presiserte at skoler som blir randomisert til sammenligningsgruppe, skal arbeide som før med frafall. Deltakelse i prosjektet skal ikke endre på dette.

På neste prosjektmøte, 15. mars 2016, var IKO-modellen og IKO-modulen i Vokal hovedsaker. Det ble diskutert om IKO-modellen som Akershus har brukt tidligere, måtte endres, eller om den kunne tas i bruk slik den var. Fylkeskommunene ønsket i så stor grad som mulig å bruke IKO-modellen på samme måte som den har vært brukt i Akershus fylkeskommune. Fremdriftsplaner og aktørkart måtte likevel justeres; i dette prosjektet skulle iverksettelsen gjennomføres på betydelig kortere tid enn det som hadde vært tilfellet i Akershus fylkeskommune. Manualen måtte derfor forbedres.

Registerdatateamet hadde sitt første møte 18. mars 2016. Her ble detaljer for innføring av IKO-modulen i Vokal diskutert, og det ble snakket om hvilke utfordringer IST<sup>12</sup>, fylkeskommunene og Conexus måtte løse for å muliggjøre innføring av modulen. Dette gjaldt blant annet tekniske detaljer for overføring av elevinformasjon fra SATS/Extens<sup>13</sup> til IKO-modulen i Vokal, testprosedyrer, timeplaner for testing og identifisering av eventuelle forskjeller i registreringssystemer mellom fylkeskommunene.

18. mars 2016 ble skolene randomisert. Av 42 skoler ble 20 skoler randomisert til tiltaksgruppe og 22 til sammenligningsgruppe. Randomiseringen ble gjennomført ved fylkesintern trekking. I to fylkeskommuner med et odde tall skoler ble begge randomisert til sammenligningsgruppen. Selve trekningen ble utført av en administrativ person ved HiOA som ikke er tilknyttet forskningsprosjektet. Følgende prosjektmøte var 5. april 2016. Her ble spesielt mentorrollen til Akershus fylkeskommune diskutert. Mentorrollen har omfattet alle deler ved iverksettelsen og har dermed vært avgjørende for fremdriften i prosjektet. Flere personer fra Akershus fylkeskommune har bidratt med sine spesialiserte ansvarsområder (IKO-modul i Vokal, kompetanseheving, overordnet støtte til iverksettelse, planleggingsdager etc.). På dette møtet ble også tilbudet om kompetanseheving til lærere, som inngår i prosjektet, diskutert. Kompetansehevingen er spesielt knyttet til oppfølgingsdelen i prosjektet, det vil si O-en i modellen. Kompetansehevingen er også relatert til holdningskomponenten i prosjektet gjennom at den omfatter opplæring i pedagogisk forståelse (*fixed vs. growth mindset*). Det ble bestemt at kompetansehevende kurs vil gjennomføres fra høsten 2017.

Videre ble arbeidet med innhenting av data til IKO-modulen i Vokal gjennomgått. Tidstabellen var stram, og det var behov for tett oppfølging og koordinering mellom fylkesprosjektleder, fylkesintern registeransvarlig og IKO-modulansvarlig fra Akershus fylkeskommune. Det var en utfordring at oppfølgingen av prosessen krevde teknisk kunnskap som fylkesprosjektlederne ikke satt på, mens de registeransvarlige innen fylkeskommunene ikke hadde nødvendig kunnskap om selve prosjektet. Til tross for disse vanskelighetene var IKO-modulen testet og tatt i bruk omtrent en uke etter skolestart. På dette møtet ble det også

---

<sup>12</sup> IST er et administrativt system for skoler, som blant annet omfatter timeplanhåndtering, skolevalg og fravær: <https://www.ist.com/no/ist-skoleadministrasjon>

<sup>13</sup> Programvare i regi av IST.

planlagt en samling 23. mai 2016 for rektorer, skoleprosjektledere og representanter for tjenestemannsorganisasjoner. Det var viktig å sette i gang arbeidet på skolenivå allerede før sommerferien, siden oppstart måtte skje ved skolestart. Akershus fylkeskommune organiserte samlingen, der programmet blant annet inneholdt fylkesvise diskusjoner. Det ble også besluttet at tiltaksskolenes planleggingsdager høsten 2016 ville bli brukt til presentasjon av og opplæring i IKO-modellen, og at HiOA skulle arrangere en erfaringsdelingssamling 9. februar 2017.

Første møte i styringsgruppen ble gjennomført 25. april 2016. Her ble styringsgruppen konstituert og lederen for styringsgruppen valgt (Bernt Skutlaberg, Aust-Agder fylkeskommune). Styringsgruppens hovedoppgaver og arbeidsform ble gjennomgått. Dette var å sikre samarbeid og iverksettelse på alle nivå i henhold til planer og avtaler, slik at prosjektet gjennomføres med høyest mulig kvalitet. Følgende prosjektmøte var 27. april 2016. Dette var en utvidet prosjektsamling der også ledelsen fra fylkeskommunene og en representant fra Conexus deltok. Her ble viktige IKO-prinsipper løftet frem:

- Nye handlinger skaper nye holdninger. Gjennom IKO-strukturer tvinger det seg frem nye holdninger til elevene. Et positivt elevsyn hos en stor majoritet av lærerne er en forutsetning for å lykkes med det frafallsforebyggende arbeidet (*fixed vs. growth mindset*).
- «IKO-elev» må ikke bli en ny merkelapp, men en midlertidig status før tilbakeføring til ordinær opplæring.
- Det relasjonelle aspektet ble diskutert: I IKO-modellen er prinsippet at eventuelle problemer er relasjonelle snarere enn individuelle.

Dette prosjektmøtet ble videre brukt for å planlegge skoleledersamlingen 23. mai 2016. Det var viktig å tilrettelegge for fylkesinterne gruppearbeider for skoleledere for å støtte dem i planleggingen på fylkes- og skolenivå.

Videre ble et utkast til IKO-manual, som var sendt ut på forhånd, kommentert. Deltakerne påpekte blant annet behovet for å skille mellom skal- og bør-krav i modellen; hvilke elementer *skal* skolene sette i verk, og hvilke elementer *bør* skolene sette i verk? Følgende avklaring ble gjort: «Identifiseringen er et skal-krav, kartleggingen bør være slik og slik, og oppfølgingen kan være slik og slik. I tillegg er oppfølging eller evaluering av hvordan tiltak som er satt inn overfor enkeltelever skal-krav». Det samlede resultatet av diskusjonen går

frem av endelig IKO-manual, der det blant annet er beskrevet at tiltaksporteføljen må utvikles lokalt, mens prosessene for identifisering er «skal-krav» i modellen.

Et annet viktig tema på dette møtet var ansvarsfordelingen mellom fylkesprosjektlederne, Akershus fylkeskommune og forskerne når det gjaldt iverksettelse og oppfølging. Dette er et tilbakevendende tema i prosjektet, og på dette møtet ble følgende presisert:

«Det er litt uklart hvem som eier prosjektet ettersom KD forholder seg til forskningsmiljøet, mens finansieringen går til fylkeskommunene og iverksettelsen er fylkeskommunenes ansvar. Forskningsmiljøet eier forskningsdelen, fylkeskommunene eier iverksettelsesdelen. Akershus har en mentorrolle, men må stå fritt til å trekke seg fra prosjektet dersom det tar en retning som ikke er i tråd med IKO-arbeidet i Akershus.»

Det ble videre definert at fylkesprosjektlederne har ansvaret for å overholde fremdriftsplanen med oppgaver og frister i sin fylkeskommune.

Det ble også påpekt at den nye fraværgrensen kan påvirke gjennomføringen av prosjektet. Det kan skje gjennom at lærere vil kvie seg for å registrere fravær, eller at skoler følger opp fravær mer nøye enn de ellers hadde gjort. Det er viktig at forskningen følger opp hvordan fraværsregelen påvirker prosjektet i både tiltaks- og sammenligningsskoler. Det ble også påpekt at noen av skolene som ble randomisert i sammenligningsgruppen, har tatt selve randomiseringsresultatet som en utfordring; de ønsker selv å jobbe hardt for å forebygge frafall i håp om gode resultater. På den annen side: Noen fylkeskommuner har bevilget ekstra ressurser til tiltaksskolene utover det som ble søkt og bevilget fra KD<sup>14</sup>. Mens Nord-Trøndelag og Hedmark har bidratt med ekstra midler<sup>15</sup> til prosjektet, har alle fylkeskommunene bekostet reiser og bespisninger på samlinger og møter. I prosjektet ses dette i utgangspunkt som et fylkesinternt anliggende, men det er likevel en faktor forskerne bør være klar over fordi varierende finansiering kan påvirke iverksettelsen.

23. mai 2016 gjennomførte prosjektgruppen en skoleledersamling på Lillestrøm, der forskningen, innføringen av og prinsippene i IKO-modellen ble presentert. Her deltok

---

<sup>15</sup> Nord-Trøndelag: 625 000, Hedmark: 1 070 000.

rektorer, skoleprosjektledere og tillitsvalgte fra fagorganisasjoner. I tillegg til presentasjoner fra forskerne og mentorene fortalte rektor ved Vestby videregående skole (som lenge har arbeidet etter IKO-modellen i Akershus) om hvordan skolen benytter modellen i sitt arbeid mot frafall. I tillegg gjennomførte fylkeskommunene arbeidsøkter der den fylkesinterne iverksettelsen ble planlagt. Spørsmål som ble drøftet på disse øktene, var blant andre:

- Hva skal vi gjøre i ledelsen?
- Hvilken hjelp trenger vi fra fylkesprosjektlederen?
- Er det behov for ekstern bistand?
- Hva er hovedutfordringene på vår skole som vi må ta tak i?
- Hvordan forbereder og motiverer vi kontaktlærerne?

Andre møte i styringsgruppen ble gjennomført 30. mai 2016. Temaene på dette møtet var fordeling av midler. Fylkeskommunene bruker fordelingsnøkler basert på antallet Vg1-elever for fordeling av ressurser til IKO-skolene, men med noen justeringer i enkelte fylkeskommuner. På møtet gikk vi også igjennom tilbakemeldingene fra skoleledersamlingen 23. mai 2016. Disse var generelt positive. Spesielt ble presentasjonen fra Vestby videregående skole løftet frem som positiv, i tillegg til forelesingen som synliggjorde IKO-modellens tre hovedkomponenter: holdnings- og relasjonskomponenten, (den faglige) kompetansekomponenten og strukturkomponenten.

På samlingen ble det i tillegg brukt en del tid på å diskutere betydningen av ulike tankesett (jf. Dweck, 2006) som deltakerne verdsatte. På styringsgruppemøtet ble også forskningshjulet presentert. Det ble raskt avklart at den kommende spørreskjemaundersøkelsen til samtlige Vg1-elever i de fire fylkene ville kreve spesiell tilrettelegging og omfattende arbeidsinnsats fra skolene. Det ble også avklart at fylkeskommunene hadde påbegynt sine planer for iverksettelse, og at fylkene måtte ha disse planene klare i løpet av juni 2016.



8. juni 2016 ble det gjennomført en teknisk opplæring i IKO-modulen i Vokal, der skoleledere, IKO-prosjektledere på skolene og fylkeskommunale prosjektledere deltok. Her ble alle detaljer om IKO-modulen i Vokal behandlet, for eksempel hva som er mulig av registreringer og oppfølging (for eksempel antall elever under oppfølging til enhver tid). På denne opplæringen ble også en tidsplan for testing av IKO-modulen på skolene presentert.

Siste prosjektmøte før skolestart var 23. juni 2016. Her ble den videre iverksettelsen og en felles skolesamling 5. september 2016 planlagt, erfaringer fra en første runde med presentasjoner av IKO-prosjektet på skolenes planleggingsdager ble delt (Nord-Trøndelag), og manualer og tiltaksplaner ble gjort ferdig. Det ble også diskutert hvordan fylkesprosjektlederne kunne sikre det videre arbeidet. Forskerne informerte fylkesprosjektlederne om hvordan spørreundersøkelsen ville bli gjennomført, og hvilken informasjon som skulle sendes ut, og når. Ettersom tillatelse til registerdata var basert på informasjonsplikt og reservasjonsmulighet var det ekstra viktig å sikre at rutiner for utdeling av informasjon ble ivaretatt på skolenivå.

Alle tiltaksskolene og de fire fylkeskommunene har utarbeidet planer for iverksettelse av IKO-modellen. På fylkeskommunenivå inneholder planene en fremdriftsplan med møter og aktiviteter som støtter iverksettelsen. Slike aktiviteter er for eksempel å informere om prosjektet for ledelsen i fylkeskommunen, å delta på samlinger med skoleprosjektledere og å ha møter med en arbeidsgruppe for å utvikle o-en i IKO-modellen og arbeidsmøter med fylkesprosjektledere og prosjektgruppen. På skolenivå er tiltaksplanene i hovedsak relatert til lokal gjennomføring av IKO-årshjulet (se kapittel 3.3).

## **6.3 Erfaringer med iverksettelsen etter skolestart 2016**

### **6.3.1 Erfaringer fra skolene**

Med unntak av to skoler i Nord-Trøndelag (her ble planleggingsdagen gjennomført i juni 2016) ble prosjektet og IKO-modellen presentert på tiltaksskolenes planleggingsdager i august 2016. Forskerne presenterte prosjektet som helhet på begynnelsen av de fleste planleggingsdagene, og en av mentorene foreleste om IKO-modellen, herunder modellens strukturkomponent (modellen) og relasjons- og kompetansekompenten. Her ble også tankesettperspektivene løftet frem som sentrale. Basert på senere tilbakemeldinger kan vi konkludere med at dagene ble positivt mottatt. Samtlige lærere, rådgivere og ledelse deltok på planleggingsdagene.

Etter skolestart (5. september 2016) ble det gjennomført en samling med IKO-skoleprosjektledere, rektorer og fylkesprosjektledere. Her fikk deltakerne diskutere konkrete utfordringer og erfaringer med å ta i bruk modellen. Et gjentakende tema var for eksempel spørsmålet om hvor mye av den elevspesifikke informasjonen som skal oppbevares, og hvordan. Gruppediskusjonene ble gjennomført på tvers av fylkeskommuner og skoler, og deltakerne ble fordelt ut fra skolestørrelse. Forskerne observerte samtalene og noterte ned diskusjonene i gruppene. Forskerne sorterte innspillene i tre kategorier: 1) erfaringer med identifisering og kartlegging, 2) erfaringer med IKO-organiseringen og 3) erfaringer med dokumentasjon og oppfølging.

### **6.3.2 Erfaringer med identifisering og kartlegging**

På samlingen 5. september 2016 sier skolene at de er kommet langt i arbeidet med å sette i verk IKO-modellen. Noen skoler henter frem at den har hjulpet dem med å få til heterogene grupper, men som nevnt tidligere førte korte tidsfrister i prosjektet til at mesteparten av skolene ikke kunne ta i bruk IKO-modulen i Vokal før omtrent en uke før skolestart. Dette førte til at klasser i hovedsak er justert basert på informasjonen i Vokal, men ikke satt sammen basert på denne informasjonen. Spesielt de mindre skolene melder også om at de har

håndplukket sine kontaktlærere som har brukt Vokal, og at øvrige lærere nå ivrer etter å ta i bruk systemet. Flere skoler melder også ved dette tidspunktet (5. september) om gjennomførte elevsamtaler, at infobrevet om forskningen er sendt ut, og at de er i gang med ukentlige møter i IKO-teamet. Generelt erfarer IKO-ansvarlige på skolene at det har vært nyttig å kartlegge «IKO-elevne» før de andre elevene, og at IKO-modulen i Vokal har blitt positivt mottatt på skolene. Skolene gir imidlertid uttrykk for at de hadde ønsket informasjon om IKO-modulen i Vokal tidligere. I og med at informasjonen kom relativt tett opp mot skolestart, ble læringskurven bratt.

Skoleprosjektlederne forteller at de gjennom IKO-modellen har fanget opp elever som de vanligvis ikke fanger opp, blant annet elever med spesialundervisning og høyt fravær. Skoleprosjektlederne forteller også at IKO-modulen i Vokal er blitt godt mottatt av lærerne, men det er noe usikkerhet rundt hvordan de skal bruke verktøyet videre. En av skoleprosjektlederne forteller at de tar ut en liste med fravær hver uke, og at denne blir kommentert av lærerne. Praksis ved denne skolen er at lærerne leverer en liste med kommentarer om fravær på mandag, og at IKO-ansvarlig tar det videre til møte i IKO-teamet på onsdag. Skoleprosjektlederne kommenterte videre at oversikten som IKO-modulen i Vokal genererer med rødt og gult når grenseverdier på frafall og (lave) karakterer overskrides, er god.

IKO-modellen har en mal for elevsamtalen, og flere av skoleprosjektlederne forteller at denne er blitt brukt. Én skoleprosjektleder sier at malen ligner mye på det de hadde før, og at det stort sett er spørsmål om ungdommens fritidsinteresser som er nytt. Basert på diskusjonen mellom skoleprosjektlederne virker det også som at det som skrives i selve kartleggingsskjemaet for elevsamtalen, varierer mellom skoler og lærere: Noen fyller i veldig mye, mens andre fyller i lite. De fleste av skolene var enige om at dette ikke skal bli merarbeid. Diskusjonene ga ikke inntrykk av at dette ga merarbeid til kontaktlærerne, men litt på de administrativt ansatte og avdelingsledere.

Det ble også diskutert om kartleggingsskjemaene skal lagres. Akershus fylkeskommune mener at det kan komme veldig mye sensitivt frem i intervjuene, og at de dermed ikke bør lagres over tid. Vokal mangler tofaktorpåloggingen som er påkrevd i systemer for lagring av sensitiv informasjon. I den grad skolen vurderer skjemaet som arkivverdig, må det lagres i

tråd med arkivloven. Da vil lagring i Vokal ikke være tilstrekkelig. I de fleste tilfeller vil det være tilstrekkelig å arkivere oppfølgingsplanen i tråd med de lokale rutine for arkivering (i arkivsystem eller fysisk arkiv). Erfaringene fra Akershus fylkeskommune viser også på at informasjonen er «ferskvare»: Hvis ikke skolene kommer i gang med oppfølging innen noen uker, vil informasjonen fra elevsamtalen uansett være utdatert, og skolen må da måtte gjøre en ny vurdering av situasjonen. Flere av skolene forteller imidlertid at de legger informasjonen fra IKO-elevsamtalen inn i et allerede eksisterende system.

### **6.3.3 IKO-organiseringen**

På samlingen diskuterte også skoleprosjektlederene hvordan de skulle få møtene i IKO-teamet til å fungere best mulig. Det var erfaringer med noe ulik organisering av møter i IKO-teamene på skolene, men det var enighet om at det viktigste var at de som deltar på møtene i IKO-teamene, opplever dem som relevante. En av prosjektlederene oppfattet deres organisering av møtene i IKO-teamene som spesielt god. I denne skolen deltok rådgiver, sosialpedagog og den avdelingslederen som var relevant for den aktuelle saken, på møtet. Flere i ledergruppen ble også invitert når det var aktuelt. I denne skolen var det også ukentlige møter.

Andre skoleprosjektledere uttrykte at det var vanskelig å komme i gang med systematikken. Det ble også diskusjon om ledelsens rolle i prosjektet – her var det delte erfaringer med ledelsens involvering og eierskap til prosjektet. Mens ledelsen var veldig involvert i noen skoler, var involveringen mindre i andre skoler, fortalte skoleprosjektlederene. Flere skoleprosjektledere henter frem at prosjektet ikke skal skape mer byråkrati, og flere vurderte at dette heller ikke har skjedd. Byråkratiet er som før, men det gjøres bedre og med mer systematisk arbeid.

Relasjonen mellom lærer og elev er sentral for et vellykket frafallsarbeid, mente skoleprosjektlederene. Det er derfor viktig at lærerne kjenner elevene tilstrekkelig til å kunne utvikle en oppfølgingsplan. Elevene trenger også gode og konkrete planer. I IKO-modellen blir alle planer og tiltak evaluert. Det ble kommentert at spesielt slike grundige evalueringer av planer og tiltak var nytt for de fleste skoler.

Flere av skoleprosjektlederne uttrykte også ønske om kompetanseheving blant lærerne i etterkant av IKO-iverksettelsen. Noen mener at det er viktig å kalle arbeidet med modellen for generell fraværsoppfølging, ikke IKO, fordi modellen har erstattet elevoppfølgingen i skolene. I forlengelsen av dette ble det også drøftet hva som er en «IKO-sak». Hvem er IKO-elever? Alle? Hva med gråsoneelever? En prosjektleder var opptatt av at man ikke kalte møtene for IKO-møter, men heller tiltaksteam møter. Dette var begrunnet i at det er viktig å tenke system over individ. «IKO-elev» kan gi konnotasjoner til individualisering av oppfølgingsarbeidet. Lærerne skal følge opp klasser/lærere/assistenter mer enn enkeltelever. Samtidig er det essensielt å være presise i hva som er problematikken for den enkelte, og å være tidlig ute med forebyggende og justerende tiltak.

Det kom også opp en diskusjon om hvordan IKO-modellen blir solgt inn i skolene. Det er viktig å kunne si noe om hva som er nytt – det snakkes ofte om at lærerne gjør så mye som de også skal fortsette med. Hva er nytt i IKO-prosjektet? Hvordan kan skolen skape eierskap til nok et utviklingsprosjekt? En prosjektleder understreket at det var spesielt på ledernivået at det skulle skje endringer i rutinene. Lærerne skal i stor grad fortsette som før, mens ledelsen skal få en mer strukturert og systematisk tilnærming til frafallsoppfølgingen.

### **6.3.4 Oppfølging og dokumentasjon**

Skoleprosjektlederne sier at iverksettelsen av IKO-modellen ikke har ført til at kontaktlærere har større ressurser, til tross for at modellen innebærer mer oppfølging, spesielt av elevenes fravær. Enkelte skoleprosjektledere også lurte også på hva som skulle registreres i IKO-modulen i Vokal etter identifisering og kartlegging. Til dette svarte andre skoleprosjektledere at det ikke er så mye, og at midtveisevalueringen er den neste store oppgaven som involverer IKO-modulen i Vokal. Skoleprosjektledere mener de selv er relativt flinke på identifisering og kartlegging av elever, men at skolene har utfordringer, særlig på oppfølgingsbiten. Noen skoleprosjektledere forteller at dette skyldes manglende ressurser. Andre skoler har tre lærere på 25 elever, noe som gir god mulighet for tett oppfølging. Det kom også opp spørsmål om hvordan man får gitt beskjed videre om at en bestemt elev er under oppfølging. En av skoleprosjektlederne hentet frem en løsning de har, der kontaktlærer gir beskjed til de andre

lærerne som har eleven. Innspillet tyder på at skolene allerede i begynnelsen av september diskuterte hvordan slike detaljer skulle gjennomføres.

Det var videre relativt mange spørsmål om hvordan skolene skal dokumentere det som gjøres av oppfølgingsarbeid. Skal tiltakene dokumenteres i det hele tatt, og hvor skal de eventuelt lagres? Skolene har ulike erfaringer med dokumentasjon av tiltak, alt fra mapper og møtetreferat til en OneNote-løsning.

### **6.3.5 Erfaringer fra fylkesprosjektledere**

Senere på høsten, 28. oktober 2016, ba forskerne fylkesprosjektlederne om en enkel tilbakemelding på iverksettelsen av IKO-modellen. Hva vurderer de at fungerer bra, og hva fungerer mindre bra? Under følger en tematisk redegjørelse for svarene. Innspillene fra fylkesprosjektlederne er inndelt i IKO-modulen i Vokal, IKO-organiseringen og tiltak og oppfølging, ettersom disse er de vanligste temaene som ble hentet frem.

### **6.3.6 IKO-modulen i Vokal**

Flere tilbakemeldinger fra fylkesprosjektlederne gjelder IKO-modulen i Vokal. Fylkesprosjektlederne henter frem at IKO-modulen i Vokal ble introdusert for skolene tett opp mot skolestart, og at det dermed var svært kort tid for skoleleder/kontaktlærer/faglærer å få satt seg godt inn i verktøyet. Fylkesprosjektlederne melder generelt at skolene savnet mer kompetanse i bruk av IKO-modulen i Vokal før kontakt- og faglærere skulle ta i bruk verktøyet.

En tilbakemelding fra fylkesprosjektlederne er også at IKO-modulen i Vokal har vist seg å være velfungerende ved oppstarten, men det er litt vanskelig å finne noen videre hensikt med systemet annet enn for midtveisvurderingen. En annen tilbakemelding fra fylkesprosjektlederne er også at mye av det som skolene gjør i IKO-modulen i Vokal, kunne vært løst ved hjelp av andre programmer. På den annen side sier fylkesprosjektlederne at

IKO-modulen i Vokal er et godt verktøy – spesielt i relasjonen med ungdomsskolene. Utfordringen er at det er mange verktøy i skolen. Selv om flere skoler er fornøyde med Vokal, og sier at det er enkelt å bruke, innebærer det samtidig innføring av et nytt verktøy i skolehverdagen.

### 6.3.7 IKO-organisering

Fylkesprosjektledere melder om skoleledere som støtter opp om IKO-prosjektet. Dette betyr at det er stor vilje innad i ledergruppene på tiltaksskolene til å få IKO-modellens struktur på plass. Noen skoler har for eksempel, på grunn av en mer kompleks ledelsesstruktur, fått bistand fra Jarl Inge Wærness til å arbeide videre med egne rutiner gjennom en seminardag. Skoleledelsen deltok i dette seminaret. Skoleprosjektlederne mener også at skolestørrelse gir seg utslag i ulike utfordringer knyttet til iverksettelse av IKO-modellen. Det er lettere for en liten skole på ca. 300 elever å tilpasse seg nye rutiner og strukturer, enn en stor skole på 1400 elever.

Én fylkeskommune melder også om økt trykk på møtearenaene i skolene. Dette betyr at skolene har måttet vurdere og justere egen organisering av avdelingsmøter og klasselærerråd. Skolene må vurdere endring av egen møtestruktur. Når noe nytt prioriteres inn, må andre typer møter prioriteres ut. Flere fylkesprosjektledere sier at det positive med IKO-modellen er at avdelingslederne har fått en tydeligere definert rolle mot elevgruppen. Videre hentes det frem at bekymringsmeldinger har kommet tidligere på agendaen i klasselærerråd, og at klasselærerrådene har fått mer struktur og et tydeligere innhold. En av fylkesprosjektlederne henter også frem at tverrfaglige ressursteam og andre deler av (det psykososiale) hjelpeapparatet på skolene er involvert i IKO-oppfølgingen. Dette gjelder spesielt store skoler med flere sosialpedagogiske ressurser.

Én fylkesprosjektleder melder om at skolenes ukentlige IKO-møter fungerer godt og er hensiktsmessige når det gjelder å lykkes i arbeidet med IKO-tenkningen. Skoleledelsen er fornøyd med oversikten modellen gir, og skolene er tett på elevene tidligere denne høsten enn det som har vært tilfellet før. Denne fylkesprosjektlederen sier også at IKO-modellen gir god oversikt i oppfølging av elever i risikozonen, og at «risikoelever» kommer raskere i tiltak enn

tidligere. Det har også vært enklere å følge opp elever som sliter med andre ting enn det rent faglige, og også disse har fått raskere oppfølging. Alle tiltaksskolene i en av fylkeskommunene har integrert IKO-modellen/strukturen i eksisterende møtestruktur, og disse skolene har i hovedsak gjennomført ukentlige IKO-møter siden skolestart.

Én fylkesprosjektleder henter frem at det er noe motstand blant enkelte lærere når det gjelder arbeidsbyrden. Samtidig mener fylkesprosjektlederen at det ikke er noe i IKO-modellen som kommer som et tillegg for lærere. Stort sett har alt som skal gjøres, blitt gjort fra før, men ikke etter samme stramme tidslinje og struktur. En annen fylkesprosjektleder sier at skoler melder inn utfordringer når det gjelder intern fordeling av oppgaver mellom avdelingsleder og rådgiver. Gjennom modellen får mindre skoler mer trykk på rådgiverfunksjonen enn store skoler. Denne fylkesprosjektlederen mener dette heller skyldes skoleinterne utfordringer enn utfordringer knyttet til selve IKO-modellen. Én fylkesprosjektleder forteller også om innspill fra en skole der de mener at iverksettelsen av IKO-modellen for Vg1-elever går litt på bekostning av oppfølging av elever på Vg2 og Vg3.

### **6.3.8 Tiltak og oppfølging**

Fylkesprosjektlederne melder at de på skolene ser noen utfordringer knyttet til oppfølging av IKO-elever og tilgangen på ulike tiltak. Det meldes om at skolene savner en godt utstyrt verktøykasse som de kan velge og vrake i. Spesielt gjelder dette tiltak av mer psykososial karakter, mens skolene er tryggere når det gjelder iverksettelse av rent skolefaglige tiltak. Fylkesprosjektlederne forteller også at skolene føler noe usikkerhet når det gjelder bekymringsmeldinger og hvem som må/skal vite hva om hver enkelt elev. Hvordan skal dette dokumenteres? Hva skal arkiveres? Hvordan trekker man opp grensene mellom IKO-saker og andre elevsaker? Dette er eksempel på spørsmål skolene stiller fylkesprosjektlederne. Det er også litt usikkerhet blant skolene, sier en fylkesprosjektleder, om når eleven skal være en IKO-elev, og når eleven skal rutes direkte til sosialrådgiver/helserådgiver eller til andre tiltak. Fylkesprosjektlederen har i dette tilfellet gitt skolene beskjed om å ta alle inn på IKO-teamets bord, og så får IKO-teamet avgjøre hvorvidt eleven skal være en IKO-elev eller om det kreves andre tiltak.



Én fylkesprosjektleder sier at det på enkelte skoler er utfordringer ved at noen kontaktlærere ikke følger rutineene med bekymringsmeldinger som planlagt, men for eksempel går direkte til PPT uten å sende bekymringsmelding til IKO-teamet. Videre ser en fylkesprosjektleder at det også kan være en utfordring at enkelte kontaktlærere ikke blir bekymret til tross for fravær og dårlige karakterer. Dersom det skyldes at de tenker at «det ordner seg», kan dette knyttes til lærerens holdninger. Én fylkesprosjektleder sier skolene er spente på midtveisvurderingen, og de håper at den vil gi svar på om hver enkelt lærer har fulgt med og gjort jobben sin. Sammenfattende peker fylkesprosjektledernes tilbakemeldinger senhøsten 2016 på enkelte utfordringer. Dette er både utfordringer som må løses på prosjekt- og fylkesnivå, og utfordringer som skolene må løse lokalt. Gjennomgangen viser også til flere områder der IKO-modellen generelt har vist seg å være nyttig. Dette gjelder særlig at ledelsen gjennom modellen tar mer ansvar for og involverer seg mer i det frafallsforebyggende arbeidet, og at risikoelever blir identifisert tidlig.

## 6.4 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å sammenfatte iverksettelsen fra prosjektoppstart frem til senhøsten 2016. Vi har beskrevet hvordan prosjektgruppen, fylkesprosjektledere, mentorer og forskere sammen har arbeidet for å forberede iverksettelsen på skolene. Vi har også formidlet skolenes og fylkesprosjektledernes erfaringer med iverksettelsen høsten 2016. Disse erfaringene viser til en del positive erfaringer, for eksempel gjennom at IKO-modellen har gjort det mulig å identifisere elever i risikogruppen tidligere, og at ledelsen gjennom modellen er blitt mer enn tidligere i det frafallsforebyggende arbeidet. Beskrivelsene peker også på utfordringer med iverksettelsen, spesielt knyttet til IKO-modulen i Vokal, oppfølgingsplaner og dokumentasjonsbehov.

Utfordringene gjelder blant annet bruk av IKO-modulen i Vokal fordi tidsfristen for iverksettelse ble kort, og fordi skolen derfor kom noe senere i gang med bruk av verktøyet enn ønskelig. Til tross for at prosjektgruppen jobbet hardt med dette alt siden prosjektstart, ble iverksettelsen av IKO-modulen noe forsinket. På overordnet nivå viser denne gjennomgangen til et kontinuerlig behov for tett oppfølging av iverksettelsen i tiltaksskolene. I november 2016

har prosjektgruppen allerede diskutert hvordan en tett oppfølging av tiltaksskolene skal sikres i resten av prosjektperioden.

## 7 Konklusjon

Denne rapporten er grunnarbeid for det videre arbeidet i prosjektet. Vi har redegjort for programteori, modell, forskningsdesign og referanseverdier på elev- og skolenivå. Vi har også redegjort for arbeidet med iverksettelse så langt i prosjektet. Materialet som beskrives i rapporten, viser et godt grunnlag å bygge videre på arbeidet, samtidig som det viser et behov for kontinuerlig oppfølging av arbeidet i skolene.

## 8 Vedlegg

### *Styrkeberegning for IKO-prosjektet*

En viktig del av RCT-planleggingen er å gjøre en styrkeberegning for å estimere hvilke effektstørrelser designet kan avdekke. I et klyngerandomisert design avhenger den identifiserbare effektstørrelsen av flere faktorer. Noen av disse faktorene er kjente, mens andre er ukjente. I den grad faktorene er ukjente, må styrkeberegningen bygge på antakelser om disse ukjente størrelsene. Her er antall skoler, lærere, klasser og elever kjent. Derimot er effektstørrelsene og deres variasjon på tvers av skoler og klasser ukjent. I en klynge-randomisert studie er antallet enheter (klynger) og effektvariasjon på tvers av klyngene (her skoler og klasser) viktige faktorer for å identifisere kausale effekter. Identifiserbare effektstørrelser er derfor beregnet for

- 1 ulike nivå av variasjon mellom skoler og klasser (ICC-nivå)
- 2 elever gruppert i klasser og elever gruppert i skoler
- 3 dikotome versus kontinuerlige utfall

Alle beregninger antar at analysene benytter et 0,10-signifikansnivå (det vil si 10 % sjanse for å forkaste en gyldig nullhypotese) og 80 prosent statistisk styrke på selve styrkeberegningen (det vil si 80 prosent sjanse for at den beregnede nedre grensen for effektstørrelse vil være identifiserbar i de empiriske analysene, gitt at alle andre antakelser i beregningene er riktige).

### *Hva er et realistisk ICC-nivå?*

Som nevnt er grad av variasjon mellom skoler og klasser (ICC-nivået) per nå er en ukjent størrelse i prosjektet. For å kunne estimere effektstørrelser ved ulike nivå av variasjon mellom skoler og klasser må vi først ha en idé om sannsynlig variasjon på klasse- og skolenivå. For å gjøre en antakelse om dette kan det være nyttig å se på ICC-nivå i andre klyngerandomiserte studier der intervensjonen er tatt i bruk i skoler, men det er dessverre et fåtall av slike studier som rapporterer ICC-nivå. I en skolestudie der det ble satt i verk en intervensjon for å øke fysisk aktivitet blant tenåringsjenter, fant Murray, Varnell og Blitstein (2004) at ICC-nivået var 0,0205 for det dikotome utfallet «moderat til energisk fysisk aktivitet», og 0,0045 for det kontinuerlige utallet «antall aktiviteter per dag». ICC-nivået ble ytterligere redusert etter kontroll for etnisitet (henholdsvis ICC = 0,0175 og ICC < 0,0001). En studie av psykisk helse blant elever viste at ulike kontinuerlige skalaer hadde ICC-verdier fra 0,027 til 0,102 (Anderman, 2002), mens en annen studie av depresjon blant elever i videregående skole fant

at variasjonen mellom skoler tilsvarte ICC-verdier mellom 0,009 og 0,017 (Roeger, Allison, Martin, Dadds, & Keeves, 2001). I studier av «well-being» er ICC funnet å være 0,01 i en studie av elever i Finland (Konu, Lintonen, & Autio, 2002), mens den er funnet å være 0,04 i en studie av elever i Nederland (Van den Oord & Rispens, 1999).

Hvorvidt ICC-nivåene fra disse studiene er overførbare til en norsk kontekst og denne studien, avhenger av om forskjeller i elevsammensetning og pedagogikk mellom skoler og klasser i studiene ligner den vi finner i Norge. Mens fordeling av studieplasser i den norske videregående skolen i sterk grad baserer seg på en kombinasjon av studieretning og hvilket geografisk område elevene bor i, noe som skulle tilsi nokså lite variasjon mellom skolers ICC-verdier, har andre land mer prestasjonspreget fordeling av skoleplasser, noe som fører til større ulikhet mellom skoler og dermed høyere ICC-verdier. Land hvor det er gjennomført prestasjonsstudier (USA og Australia), har friere skolevalg og dermed sterkere seleksjon av «evner» (*abilities*) inn i ulike skoler. ICC-nivåene fra den finske studien (Konu et al., 2002), er antakelig den som er mest overførbare til en norsk kontekst.

ICC-nivåene i denne studien vil variere på tvers av utfall og ut fra om disse utfallene er kodet som dikotome eller kontinuerlige variabler. Når vi under neste punkt redegjør for hvilke effektstørrelser det vil være mulig å identifisere, legger vi til grunn et gjennomsnittlig ICC-nivå på 0,02 eller lavere. Dette er i overkant av hva som er rapportert i den finske studien (Konu et al., 2002). Tabellene viser også styrkeberegninger for høyere ICC-verdier for å tydeliggjøre hvilke effekter som er identifiserbare for utfall som eventuelt skulle få høyere ICC-verdier.

#### *Dikotome og kontinuerlige utfall*

I denne studien skal vi både se på dikotome (for eksempel fullføring) og kontinuerlige utfall (for eksempel mestring). Ved bruk av et *dikotomt utfall* vil den påvisbare forskjellen mellom tiltaks- og sammenligningsskoler ikke bare være avhengig av variasjonen mellom skoler/klasser (ICC-nivået) eller om elevene er gruppert i skoler eller klasser, men vil også påvirkes av andelen elever i sammenligningsgruppen som har et «positivt» utfall. Denne styrkeberegningen baserer seg på andelen som fullfører på normert tid, men andre dikotome mål vil selvfølgelig også undersøkes i studien.

I Norge fullfører 57 prosent videregående opplæring på normert tid (OECD, 2014). Vi antar at vi vil finne tilsvarende fullføring i sammenligningsgruppen i denne studien. Dersom analysene tar utgangspunkt i at elever (totalt 7500) er gruppert i skoler, vil et ICC-nivå på 0,02 innebære at vi kan identifisere en signifikant effekt dersom 63 prosent av elevene i tiltaksgruppen fullfører innen normert tid (sammenlignet med 57 prosent for sammenligningsskolene). Viser ICC-nivået seg å være 0,01 vil vi kunne identifisere signifikante effekter dersom tiltaksskolene oppnår 61,7 prosent fullførelse innen normert tid (sammenlignet med 57 prosent for sammenligningsskolene).

Selv om intervensjonen vil bli randomisert til og brukt i hele skoler, kan man anta at klassene i skolene også er tilfeldig fordelt mellom tiltaks- og sammenligningsskoler. Dersom det er betydelig variasjon mellom klasser i skoler, kan man argumentere for at analysene bør justeres for at elevene er gruppert i klasser. Effekten av IKO-modellen vil for eksempel avhenge av lærerens bruk av denne. Fordi klasser – i motsetning til skoler – har samme lærer, vil variasjon på klassenivå kunne bli viktig i analysene. Intervensjonen vil også påvirke antall klassekamerater som får alternativ undervisning og dermed arbeidsmiljøet for de gjenværende elevene i klasserommet, mens arbeidsmiljøet for elevene ved resten av skolen er uberørt av det som skjer i denne bestemte klassen. Å gruppere elever innenfor klasser (i stedet for skoler) har også en statistisk fordel. Det gir flere frihetsgrader og reduserer dermed kravet til effektstørrelse for å identifisere signifikante effekter.

Dersom analysene baserer seg på at elevene er gruppert i klasser, vil et ICC-nivå på 0,02 bety at vi kan identifisere en effekt dersom 60,5 prosent av elevene i tiltaksgruppen fullfører innen normert tid (sammenlignet med 57 prosent for sammenligningsskolene). Med et ICC-nivå på 0,01 vil det være mulig å identifisere signifikante effekter dersom 60,2 prosent av elevene i tiltaksgruppen fullfører innen normert tid (sammenlignet med 57 prosent for sammenligningsskolene).

**Tabell 15: Styrkeberegninger for dikotome utfall når andelen i sammenligningsgruppen som fullfører på normert tid er 57 prosent\***

| Antall klynger | Antall elever per klynge | ICC  | Andel i sammenligningsgruppen som fullfører på normert tid | Identifiserbar andel i tiltaksgruppen som fullfører på normert tid |
|----------------|--------------------------|------|--|--|
| 42             | 179                      | 0,04 | 57,0 %   | <b>65,0 %</b>  |
| 42             | 179                      | 0,03 | 57,0 %   | <b>64,1 %</b>  |
| 42             | 179                      | 0,02 | 57,0 %   | <b>63,0 %</b>  |
| 42             | 179                      | 0,01 | 57,0 %   | <b>61,7 %</b>  |
|                |                          |      |  |  |
| 280            | 27                       | 0,04 | 57,0 %   | <b>61,0 %</b>  |
| 280            | 27                       | 0,03 | 57,0 %   | <b>60,8 %</b>  |
| 280            | 27                       | 0,02 | 57,0 %   | <b>60,5 %</b>  |
| 280            | 27                       | 0,01 | 57,0 %   | <b>60,2 %</b>  |

\* Statistisk styrke = 80 %. Signifikansnivå = 10 %.

*Kontinuerlige utfall* er viktige for å analysere endringer i karakterer, motivasjon og trivsel. Vi rapporterer derfor også styrkeberegninger for denne typen utfall. Dersom elever (totalt 7500) er gruppert i skoler, vil et ICC-nivå på 0,01 innebære at vi kan identifisere signifikante effekter tilsvarende en standardisert forskjell på 0,096. Det betyr at 0,096 av standardavvik kan bli identifisert. Et ICC-nivå på 0,02 gjør at vi kan identifisere signifikante effekter tilsvarende 0,122 standardavvik.

Når de statistiske analysene antar at elevene er gruppert i klasser og ICC-nivået er 0,02, er det mulig å identifisere effekter tilsvarende 0,071 standardavvik. Dersom ICC-nivået er 0,01 kan vi identifisere signifikante effekter tilsvarende 0,064 standardavvik. Her har vi gått ut fra klassestørrelser på 27 elever. Hvor store de absolutte identifiserbare forskjellene vil være, avhenger av den generelle variasjonen i det aktuelle utfallet. Dersom en skala for trivsel i skolen har et gjennomsnitt på 50 og et standardavvik på 10, vil det være mulig å identifisere en effekt dersom utviklingen blant elevene er 0,64 større enn for elevene i sammenligningskolene (ved ICC = 0,01). Er standardavviket halvparten (altså 5), vil det være mulig å identifisere effekter dersom utviklingen blant elevene er 0,32 større enn for elevene i sammenligningskolene.

**Tabell 16: Styrkeberegninger for kontinuerlige utfall\***

| Antall klynger | Antall elever per klynge | ICC  | Identifiserbar forskjell, Standardisert |
|----------------|--------------------------|------|---|
| 42             | 179                      | 0,04 | <b>0,163</b>                            |
| 42             | 179                      | 0,03 | <b>0,144</b>                            |
| 42             | 179                      | 0,02 | <b>0,122</b>                            |
| 42             | 179                      | 0,01 | <b>0,096</b>                            |
|                |                          |      |   |
| 280            | 27                       | 0,04 | <b>0,082</b>                            |
| 280            | 27                       | 0,03 | <b>0,076</b>                            |
| 280            | 27                       | 0,02 | <b>0,071</b>                            |
| 280            | 27                       | 0,01 | <b>0,064</b>                            |

\*Statistisk styrke = 80 %. Signifikansnivå = 10 %. \*\* Her antar vi ingen endring i sammenligningsgruppen.

Oppsummert har resultatene fra styrkeberegningene som er presentert i tabell 16 og 17, vist at det – med det antall skoler og klasser som er til rådighet i denne studien – vil være mulig å identifisere signifikante effekter dersom forskjellene mellom tiltaks- og sammenligningsgruppen er ned mot 3,2 prosentpoeng for frafall og tilsvarende dikotome utfall, og ned mot 6,4 prosent av et standardavvik ved kontinuerlige utfall (for eksempel skalaer for mental helse og «well-being»). Disse beregningene forutsetter at vi har 0,10 signifikansnivå, altså 90 prosent sannsynlighet for at effektfunnene er forskjellige fra null. Det er fullt mulig at vi finner effekter som ikke er statistisk signifikante, altså at elevene i IKO-skolene har bedre progresjon enn sammenligningsskolene, men at denne effekten ikke er signifikant på 0,10-nivå.

Slike funn vil likevel være av substansiell interesse og kan bety at intervensjonen har sterkere effekt i bestemte undergrupper. Dersom IKO-modellen fungerer bedre for elever, klasser og skoler med visse kjennetegn, vil dette kunne avdekkes ved å analysere interaksjonseffekter. Siden IKO-modellen er innrettet for å identifisere og sette i gang tiltak overfor elever med risikokjennetegn, forventes det at bruk av modellen vil ha størst effekt på elever i denne gruppen. Studien vil derfor undersøke effekten av IKO-modellen blant elever der avgangskarakterene fra ungdomsskolen er *under* et kritisk nivå, og der fraværet er *over* et kritisk nivå.



## 9 Referanser

- Amundsen, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(06), 424–436.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : nasjonale resultater*. NOVA-rapport 8/16. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv : hva sier Ungdata-undersøkelsene? Anders Bakken, Lars Roar Frøyland, Mira Aaboen Sletten*. NOVA-rapport 3/16. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Blöndal, K. S., & Jónasson, J. T. (2010). Frafall i skolen og tiltak mot frafall på Island: Ulike perspektiver. I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden* (s. 91–122). København: Nordisk ministerråd.
- Bæck, U. D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."* Norut-rapport 06/2007. Tromsø: Norut.
- Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I., & Petticrew, M. (2008). Developing and evaluating complex interventions: the new Medical Research Council guidance. *BMJ*, 337, a1655.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>
- Dweck, C. (1999). *Self-theories : their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset*. New York: Random House.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. DOI: 10.3102/0034654314554431
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models* (Vol. 31). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715–738.
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Olsen, P. (2011). *Hvem er de unge ledige? - Unge uten utdanning og arbeid i Faxe Kommune*. Retrieved from København:
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, Colorado: University of Denver.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools—a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187–200.
- Lauglo, J. (2000). Social capital trumping class and cultural capital? Engagement with school among immigrant youth. I S. Baron & T. Schuller (Red.), *Social capital: Critical perspectives* (s. 142–167). Oxford: Oxford University Press.

- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393.  
DOI: 10.3102/00028312040002353
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. TemaNord 2010:517. København: Nordisk ministerråd.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. NIFU-rapport 6-2012. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Murray, D., Varnell, S., & Blitstein, J. (2004). Design and Analysis of Group-Randomized Trials: A Review of Recent Methodological Developments. *American Journal of Public Health*, 94(3), 423–432.
- Natland, S., & Rasmussen, M. (2012). "Jeg var ganske usynlig" ; sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning. *Fontene forskning*, 2(1), 4–18.
- Pawson, R. (2013). *The science of evaluation : a realist manifesto*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rinne, R., & Järvinen, T. (2010). *Frafall i videregående opplæring i Finland : en gjennomgang av nyere studier og tiltak for å holde flere i utdanning*. I E. Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden* (s. 63–90). København: Nordisk ministerråd.
- Roeger, L., Allison, S., Martin, G., Dadds, V., & Keeves, J. (2001). Adolescent depressive symptomatology: Improve schools or help students? *Australian Journal of Psychology*, 53(3), 134–139.
- Rønning, M. (2012). *Homework assignment and student achievement in OECD countries*. Discussion papers no. 711. Oslo: Research Department of Statistics Norway.
- Samdal, O. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge : resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land"* (Vol. 2/2012). Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Sletten, M. A., Bakken, A., & Andersen, P. L. S. (2015). *Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV. Sluttrapport fra en kartleggingsundersøkelse. NOVA-rapport 13/13*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Oslo: Norges forskningsråd.
- The W.K. Kellogg Foundation. (2004). *Logic model development guide Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. Battle Creek, Michigan: The W.K. Kellogg Foundation.
- Van den Oord, E. J., & Rispens, J. (1999). Differences between school classes in preschoolers' psychosocial adjustment: Evidence for the importance of children's interpersonal relations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 417–430.
- von Soest, T., & Wichstrøm, L. (2014). Secular Trends in Depressive Symptoms Among Norwegian Adolescents from 1992 to 2010. *An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 42(3), 403–415. DOI: 10.1007/s10802-013-9785-1