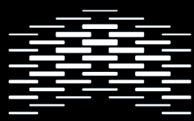


Høgskolen i Oslo og Akershus

Fakultet for samfunnsvitenskap (SAM), Institutt for sosialfag,

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



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

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

---

**Andre underveisrapport 31.12.2017**

---

Ira Malmberg-Heimonen, Mira Aaboen Sletten, Anne Grete Tøge, Krisztina Gyüre, Elin Borg, Daniele Alves



## Sammendrag

Denne andre rapporten i IKO-prosjektet beskriver implementeringserfaringer og de første effektanalysene basert på forskjellige datakilder. Disse dataene gir oss et bilde om hvordan IKO-modellen har blitt implementert, hvilke erfaringer ansatte har gjort seg i forbindelse med IKO-modellen og hvilke forskjeller vi ser når vi sammenligner det frafallsforebyggende arbeidet i IKO- og TAU-skoler<sup>1</sup>, ett år etter at implementeringen av modellen begynte i IKO-skolene.

Vi har intervjuet og observert ansatte ved et utvalg skoler om deres arbeid med IKO-modellen i en tidlig fase av implementering (kapittel 3). Organiseringen av IKO-arbeidet på skolene var nokså ulikt på dette tidspunktet. I denne tidlige fasen var det i stor grad vært opp til IKO-ansvarlig å finne ut av hvordan IKO-arbeidet skulle organiseres lokalt. Til behandling av elevdata inneholder IKO-modellen et eget IT-verktøy, kalt IKO-verktøyet<sup>2</sup>. Dette verktøyet ble positivt mottatt ved skolene. De aller fleste lærere og personer i skoleledelsen opplevde det som et godt verktøy, som ga oversikt over elevene på skolen. I denne fasen beskrives tiltaks- og oppfølgingsarbeidet på skolene hovedsakelig som uendret. Likevel har IKO ført til mer struktur og systematikk i det elevrettede arbeidet, og noen av lærerne sier også at de kommer raskere i gang med tiltaksarbeidet. I resten av prosjektperioden vil det være interessant å analysere om denne systematikken etter hvert også fører til helt nye måter å jobbe på med tiltak.

De halvårlege spørreskjemaundersøkelsene til IKO-ansvarlige følger skolene gjennom skoleåret 2016/17. Undersøkelsene viser at de fleste IKO-skolene nå har etablert faste rutiner for IKO-arbeidet og at ledelsen i relativt stor grad er involvert i

---

<sup>1</sup> Vi bruker betegnelsen IKO om tiltaksgruppen og TAU om sammenligningsgruppen. Med TAU refererer vi til «treatment as usual». Dette betyr i denne studien skoler som er blitt randomisert til sammenligningsgruppe og arbeider med frafall som før.

<sup>2</sup> IT-verktøyet leveres i dag av Conexus og het tidligere Vokal. Fra høsten 2017 skiftet verktøyet navn til Engage.

IKO-relaterte aktiviteter (kapittel 4). Spørreskjemaer til lærerne ble sendt til samtlige Vg1 lærere i IKO- og TAU-skoler (kapittel 5). Resultatene viser at lærere fra IKO-skolene kjenner godt til modellen og har tro på at den vil redusere frafall. Kontaktlærerne har bedre kjennskap til modellen enn de øvrige lærerne, og de har deltatt i flere av IKO-aktivitetene (for eksempel midtveisvurderinger, brukt IKO-mal for elevintervju). Resultatene viser også at noen deler av modellen er bedre implementert enn andre. Mens det å sette midtveisevalueringer er implementert i stor grad, har andre elementer - slik som å merke av i Vokal hvilke elever som får oppfølging - blitt gjennomført i mindre grad. I lys av funnene er det viktig å bemerke at noen elementer i IKO-modellen er obligatoriske, og at noen er anbefalte.

Analysene viser også at av de tydeligste forskjellene mellom lærernes svar i IKO- og TAU-skoler gjelder tilgang til informasjon fra ungdomsskolen, samt bruk av denne informasjonen i undervisningen. Her skårer lærere fra IKO-skoler betydelig høyere enn lærere fra TAU-skoler. Vi ser også noen forskjeller i hvor ofte tiltakene blir evaluert. Slik gir disse foreløpige analysene en viss indikasjon på at implementering av IKO-modellen har hatt effekt når det gjelder lærerens tilgang på informasjon om elever som står i fare for å avslutte opplæring, og på oppfølging av tiltak som settes inn ovenfor enkeltelever som sliter. Vi finner imidlertid ingen effekt av IKO på lærernes kartlegging av faglige og sosiale utfordringer, eller på skolens rutiner for å melde inn bekymringer for elever. Lærere på IKO- og TAU-skoler oppgir i omtrent like stor grad at de kartlegger faglige og sosiale utfordringer, samt at IKO- og TAU-skoler i omtrent like stor grad har rutiner for at lærere kan melde inn en bekymringer om enkeltelever til ledelsen/lærerkollegiet.

I kapittel seks analyserer vi registerdata om elevene for å se om vi kan spore effekter av IKO-modellen ett år etter at tiltaksskolene begynte implementeringen. Vi undersøker spesielt forskjeller mellom elever på IKO- og TAU-skoler i andelen som har fullført/bestått Vg1 og i registrert fravær i løpet av Vg1. Så langt indikerer ikke analysene tydelige og generelle effekter av IKO-modellen. Vi finner imidlertid en tendens til at det å være en IKO-skole gir økt sjans for å ha fullført og bestått videregående opplæring på små skoler. Vi finner også en tendens til lavere gjennomsnittlig dagsfravær blant elever på IKO-skoler, som går på

studieforberedende utdanningsprogram. Analysene gir dermed en indikasjon på at vi i den videre evalueringen bør ta hensyn til forskjeller mellom IKO- og TAU-skolenes elevgrunnlag og størrelse, og undersøke mulige effekter i utvalgte undergrupper. Mens vi her har undersøkt alle elever, vil det også være viktig å undersøke effekten for elever som er blitt identifisert som risikoelever, blant annet basert på karakterer og fravær fra ungdomstrinnet.

Til sist beskriver vi hvordan Akershus fylkeskommune har implementert IKO-modellen (kapittel 7). Modellen ble tatt i bruk på ulike tidspunkter ved skolene i Akershus. Analysene viser at skoler med tidlig implementering, oftere innførte IKO-metodikken på deler av skolen først, og at disse skolene var noe mindre «programtro» i bruken av modellen det første skoleåret. Samtidig ser vi en tendens til at disse skolene noe oftere har hyppige møter i IKO-arbeidet i dag, og at de er minst like fornøyd med hvordan IKO-arbeidet fungerer, sammenlignet med skoler med ordinært eller sent oppstartstidspunkt. Skoler med sen implementering så derimot ut til å være noe mer «programtro» det første året de brukte modellen. I denne gruppen finner vi den største andelen som tok i bruk IKO-verktøyet (dvs. IT-verktøyet til behandling av elevdata) samtidig som de innførte IKO-metodikken, de brukte IKO-verktøyet til flere oppgaver og de hadde noe oftere hyppige møter det første året de implementerte IKO-modellen.

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Hvorfor og hvordan måle implementeringskvalitet .....</b>	<b>13</b>
2.1	<i>Hva er implementeringskvalitet?</i>	13
2.2	<i>Matrise for måling av implementeringskvalitet i IKO-prosjektet</i>	15
<b>3</b>	<b>Implementering av IKO-modellen. Tidlige erfaringer etter prosjektoppstart.....</b>	<b>22</b>
3.1	<i>Forskningsdesign i kvalitativ prosessevaluering</i>	22
3.2	<i>Organisering av IKO-arbeidet på skolene</i>	24
3.3	<i>IKO-verktøyet</i>	27
3.4	<i>Bedre oversikt for ledelsen</i>	29
3.5	<i>Tiltaksutvikling og oppfølging: Stort sett uendret</i>	31
3.6	<i>Den vanskelige oppfølgingen</i>	33
3.7	<i>Sammenfatning</i>	34
<b>4</b>	<b>Implementeringskvalitet basert på de IKO-ansvarliges vurderinger .....</b>	<b>35</b>
4.1	<i>Spørreskjemaer til IKO-ansvarlige</i>	35
4.2	<i>Tydligere struktur og systematikk i IKO-arbeidet</i>	36
4.3	<i>Bedre bruk av elevdata i IKO-verktøyet</i>	38
4.4	<i>Aktiviteter for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever</i>	40
4.5	<i>Implementeringskvalitet på fylkesnivå</i>	42
4.6	<i>Sammenfatning</i>	44
<b>5</b>	<b>Hvordan arbeider lærerne med IKO-modellen? Kan vi si noe om tidlige effekter? .</b>	<b>46</b>
5.1	<i>Lærerne som besvarte spørreskjemaet</i>	46

5.2	<i>Randomisering – to like grupper?</i>	49
5.3	<i>Lærernes kjennskap og tiltro til IKO-modellen</i>	50
5.4	<i>Implementering av IKO-modellen blant lærere</i>	52
5.5	<i>Frafallsforebyggende arbeid i IKO- og TAU-skolene</i>	56
5.6	<i>Effekter av IKO-modellen for lærernes frafallsforebyggende arbeid</i>	61
5.7	<i>Sammenfatning</i>	64
<b>6</b>	<b>Elevenes fullføring og fravær i løpet av det første året.....</b>	<b>65</b>
6.1	<i>Fullføring og fravær som måleinstrument</i>	65
6.2	<i>Data</i>	69
6.3	<i>Fullføring og avbrudd på IKO- og TAU-skoler</i>	75
6.4	<i>Fravær og fraværsutvikling</i>	80
6.5	<i>Sammenfatning</i>	93
<b>7</b>	<b>IKO-modellen: Erfaringer fra Akershuskolene.....</b>	<b>96</b>
7.1	<i>Bakgrunn</i>	96
7.2	<i>Datamateriale og planlagte analyser</i>	97
7.3	<i>Spørreskjema om bruk av IKO-modellen i Akershuskolene</i>	99
7.4	<i>Når ble IKO-modellen tatt i bruk første gang?</i>	100
7.5	<i>Møtefrekvens</i>	103
7.6	<i>IKO-verktøyet</i>	105
7.7	<i>Skolenes vurdering av IKO-arbeidet</i>	109
7.8	<i>Et forsøk å skille god og mindre god implementering</i>	111
7.9	<i>Sammenfatning</i>	112
<b>8</b>	<b>Sammenfatning og diskusjon.....</b>	<b>114</b>

8.1	<i>Implementeringskvalitet ett år inn i prosjektet</i>	114
8.2	<i>Spor av effekter ett år inn i prosjektet?</i>	118
	<b>Referanser.....</b>	<b>121</b>
	<b>Appendiks.....</b>	<b>124</b>
	<i>Tilrettelegging av registerdata</i>	124
	<i>Resultater ved bruk av median</i>	124
	<i>Obligatoriske og anbefalte elementer i IKO-modellen</i>	127



# 1 Innledning

Dette er den andre 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>3</sup>. Prosjektet startet opp i februar 2016 og vil pågå frem til februar 2019.

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.

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, er hypotesen at det mangler det en tilsvarende systematikk i skolenes arbeid rettet mot «risikoelever» som ikke kvalifiserer for spesialundervisning.

---

<sup>3</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 varte ut 2016.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>

På elevnivå består modellen 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 sikre at tiltakene justeres ut fra endringer i elevenes 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.

For at skolene skal lykkes med identifisering, kartlegging og oppfølging inneholder modellen tre hovedkomponenter på skolenivå: 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. Arbeidet må involvere ledelsesnivået på skolen, og rent konkret organiseres i et fastsatt årshjul med et sett grunnleggende arbeidsoppgaver som er fordelt utover i skoleåret. Den andre komponenten består av et tidlig varslingsystem der man gjør bruk av allerede eksisterende administrative registerdata. Disse dataene mates inn et eget IT-verktøy<sup>4</sup> (IKO-verktøyet) som gjør at skolene får en oversikt og en tidlig varslings når en elev har risikokjennetegn før skolestart og underveis i skoleåret. IT-verktøyet muliggjør også deling av informasjon i overgangen fra ungdomskolen til videregående opplæring. Den tredje komponenten på skolenivå er dannelse av eksterne og skoleinterne læringsmiljøer. Skoler som bruker IKO-modellen, deltar i regelmessige samlinger med andre skoler i sin region, der de utveksler erfaringer og arbeidsmåter. I tillegg skal skoleledere og lærere delta i en skreddersydd internettbasert kompetanseheving der målet er bevisstgjøring og økt kunnskap om frafallsforebygging i skolen. Kompetansehevingen består av tre

---

<sup>4</sup> I prosjektperioden leveres IT-verktøyet av Conexus i plattformen Vokal/Engage. Vi kaller programmet Vokal i denne rapporten.

tematiske deler som er ment å understøtte IKO-arbeidet: 1.

Skoleutvikling/organisasjonskultur, 2. Relasjonskompetansen som forutsetning for læringsledelse og 3. Grunnleggende ferdigheter og pedagogisk/fagdidaktisk kjernekompetanse. De ulike komponentene og programteorien bak er mer utførlig beskrevet i Malmberg-Heimonen et al. (2016) og Malmberg-Heimonen, Aaboen Sletten, Tøge, Gyüre, and Borg (2017).

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. Randomiserte kontrollerte studier er i utgangspunktet regnet som det beste forskningsdesignet for å undersøke hvorvidt et tiltak virker. Effektevalueringen undersøker virkningene, mens prosessevalueringen synliggjør de mekanismene som kan forklare hva ved intervensjonen som eventuelt fører til de ønskede effektene. I prosjektet har 42 videregående skoler blitt randomisert, 20 til tiltaksgruppen (IKO) og 22 til sammenligningsgruppen (TAU). Skolene som ble randomisert til IKO, har siden høsten 2016 tatt i bruk IKO-modellen, mens skolene som ble randomisert til TAU, fortsetter som før.

Mens den første rapporten beskrev forskningsdesign, programteori, frafallsarbeidet i skolene før randomisering, tidlige implementeringserfaringer samt baseline data for ungdommene, omhandler denne rapporten også noen foreløpige resultater fra prosjektet. Her undersøker vi spesielt implementeringskvalitet med hjelp av forskjellige datakilder. Gjennom intervjuer med skoleansatte redegjør vi for erfaringer og utfordringer det første halvåret av implementeringen. Implementeringskvalitet er også temaet når spørreskjemaene til IKO-ansvarlige analyseres. Hvert halvår forteller IKO-ansvarlige hvor skolene står i sitt implementeringsarbeid. Vi har også spurt lærerne om deres bruk av modellen i sitt daglige arbeid. Vi har videre beskrevet hvordan IKO-modellen ble implementert i Akershus fylkeskommune og hva deres erfaringer er. I tillegg inneholder rapporten analyser av foreløpige effekter av IKO-modellen. Vi studerer effekter på lærernes arbeid med spørreskjemadata og effekter for elever med registerdata. Effektanalysene er foreløpige og bør tolkes med forsiktighet.

Rapporten<sup>5</sup> begynner med en beskrivelse av hvordan implementeringskvalitet måles i evalueringen (kapittel 2), deretter beskriver vi tidlige implementeringserfaringer basert på intervjudata (kapittel 3). I det fjerde kapitlet studerer vi implementeringskvalitet fra de IKO-ansvarliges perspektiv ved hjelp av spørreskjemadata, mens opplysninger fra en spørreskjemaundersøkelse blant lærerne analyseres i kapittel 5. I dette kapitlet viser vi også foreløpige effekter av IKO-modellen på lærernes/skolenes frafallsforebyggende arbeid. I kapittel 6 beskriver vi de første effektanalysene av registerdata for elever. Her ser vi spesielt på hvorvidt det er forskjeller mellom IKO- og TAU-skoler hva gjelder elevenes fullføring av Vg1 (med bestått) og fravær i løpet av det første året på videregående skole. I det syvende kapitlet bruker vi data fra pilotfylket Akershus, for å vise hvordan IKO-modellen ble utviklet og implementert mellom 2008 og fram til i dag. Det åttende kapitlet sammenfatter hovedfunnene og gir en kort beskrivelse av hvordan vi arbeider videre med forskningen i prosjektet.

---

<sup>5</sup> Alle forskere har kommentert hverandres kapitler. Ira Malmberg-Heimonen har hatt hovedansvaret for helheten i rapporten samt for kapittel 5. Mira Aaboen Sletten har hatt hovedansvaret for kapittel 2, 8 og delt ansvar med Kristian Heggebø for kapittel 7. Anne Grete Tøge og Mira Aaboen Sletten har hatt delt ansvar med for kapittel 6. Elin Borg og Daniele Alves har hatt ansvar for kapittel 3 og Krisztina Gyüre har hatt ansvar for kapittel 4.

## 2 Hvorfor og hvordan måle implementeringskvalitet

### 2.1 Hva er implementeringskvalitet?

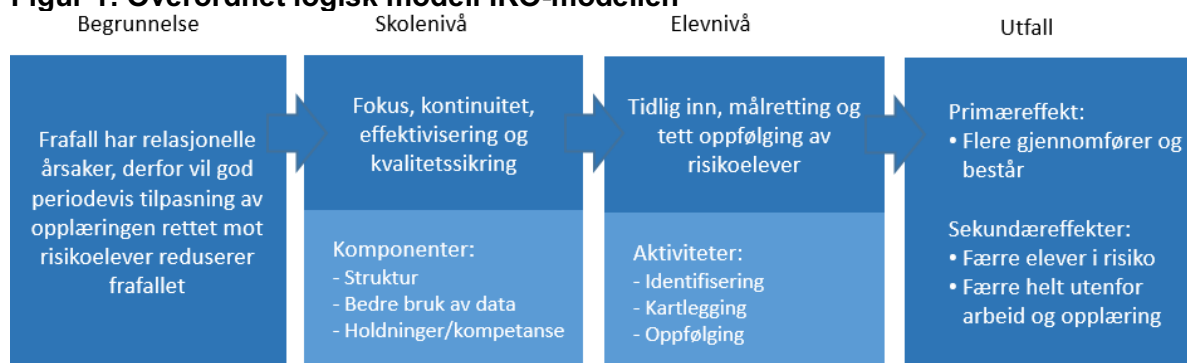
En viktig del av evalueringen av IKO-modellen er å studere hvorvidt og i hvilken grad IKO-skolene faktisk implementerer modellen. Derfor har vi utviklet et mål på implementeringskvalitet. Dersom vi ikke har en formening om implementeringskvalitet kan vi ikke vite hvorvidt en eventuell mangel på effekt skyldes at tiltaket (og teorien bak) er feilslått eller om resultatet skyldes dårlig implementering (at skolene ikke har gjennomført modellen som planlagt). Fravær av mål på implementeringskvalitet vil altså gjøre det umulig å skille en eventuell «*theory failure*» fra «*implementation failure*» (Funnell & Rogers, 2011), og dermed øke risikoen for å gjøre feilslutninger om hvorvidt et tiltak er effektivt eller ikke.

For å undersøke implementeringskvalitet har vi utviklet en såkalt implementeringskvalitetsmatrise («*fidelity matrix*»). Matrisen beskriver IKO-modellens elementer, operasjonaliseringen av elementene, samt hvordan og gjennom hvilke datakilder vi måler dem. Hvis ønskelig, kan vi fastsette en grense for implementeringskvalitet. En slik grense kan for eksempel være hvorvidt skolene har laget et ansvars- og aktørkart eller ikke, eller hvorvidt midtveisvurderinger er blitt gjennomført for alle elever (eller ikke). Spesielt når tiltaket som evalueres er komplekst (består av flere elementer, nivåer og aktører) kan det være vanskelig å fastsette en *absolutt* grense for implementeringskvalitet. Hva som er tilstrekkelig implementering er dermed et empirisk, snarere enn et teoretisk spørsmål. I tillegg er det slik at noen elementer er obligatoriske, mens andre er anbefalte (se appendiks), noe som påvirker i hvilken grad elementene er blitt implementert. Vi har derfor ikke fastsatt en absolutt grense for implementeringskvalitet ved dette tidspunktet i prosjektet. Eventuelle grenseverdier utvikles gjennom kontinuerlig diskusjon i prosjektgruppen om hva som representerer «god nok» implementeringskvalitet.

## Programteori og implementeringskvalitet

For å måle implementeringskvalitet må programteorien i tiltaket være kjent. Programteorien er en uttrykt tanke om hvilke elementer som inngår i tiltaket og hvordan disse elementene er tenkt å virke. I vår første underveisrapport (Malmberg-Heimonen et al., 2016) og i forskningsprotokollen (Malmberg-Heimonen et al., 2017) har vi redegjort for programteorien i IKO-modellen. Vi vil imidlertid gjenta noe av programteorien her for at leseren skal forstå sammenhengen mellom programteorien og måling av implementeringskvalitet. Programteorien fremstilles ofte gjennom en logisk modell. Figur 1 viser den logiske modellen for IKO.

**Figur 1: Overordnet logisk modell IKO-modellen**



De viktige elementene for måling av implementeringskvalitet finnes i de to midterste boksene i figur 1. Det er disse som utgjør de virksomme elementene i IKO-modellen og som må være til stede for at vi kan konkludere med god implementeringskvalitet. Som beskrevet innledningsvis inneholder IKO-modellen tre hovedkomponenter på skolenivå: 1) tydeligere struktur og systematikk, 2) bedre bruk av data, og 3) kompetanseheving og holdningsendring. Komponentene på skolenivå er igjen relevante for alle de tre hovedaktivitetene på elevnivå; a) identifisering av risikoelever, b) kartlegging av utfordringer i og årsaker til elevenes situasjon, og c) oppfølging av endringer i elevenes situasjon.

Bedre 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 ledelsen bedre mulighet til å følge med på utviklingen blant elever som får særskilt oppfølging i perioder. Det er videre grunn til å tro at holdningsendringer- og kompetansehevingselementene i modellen er særlig viktige for oppfølging og igangsetting av tiltak overfor identifiserte elever. Mens det tekniske rundt identifisering og kartlegging er relativt «lett» å gjennomføre ved å følge en oppsatt mal, er det mer krevende å gjøre en forskjell for elevene gjennom konkrete oppfølgingstiltak. Iverksetting av gode tiltak forutsetter at lærerkollegiet (og andre aktører i støtteapparatet rundt) har evne til å se mulighetene, og at de har ferdighetene til å realisere dem.

## **2.2 *Matrise for måling av implementeringskvalitet i IKO-prosjektet***

I tabellene i slutten av dette kapittelet gjengir vi matrisen for måling av implementeringskvalitet som vi har utarbeidet for evalueringen. Matrisen sikrer at vi måler de forskjellige elementene i modellen, samtidig som vi er nødt til å identifisere og konkretisere de viktigste elementene. I tabellene beskrives kun de kvantitative dataene. Intervjuer og observasjoner i caseskolene vil imidlertid også berøre flere av disse områdene. Matrisen er inndelt i de tre komponentene på skolenivå; 1) struktur, 2) bedre bruk av data, og 3) kompetanse/holdningsendring. I tillegg måler vi aktiviteter relatert til de tre komponentene på elevnivå: identifisering, kartlegging og oppfølging.

Hver komponent inneholder flere underdimensjoner. I skolenivåkomponent 1, «struktur», inngår for eksempel fire samlemål som igjen har et varierende antall underspørsmål/komponenter. Under strukturkomponenten har vi følgende samlemål: 1) etablering av rutiner, 2) møtefrekvens, 3) bredde i aktører som er involvert og 4) ledelsesforankring. Samlet er tanken at denne informasjonen skal si noe om

systematikk, bærekraft og forankring i det frafallsforebyggende arbeidet på skolen. Videre inneholder skolenivåkomponent 2, «bedre bruk av data», samlemålene 1) tilgang til IKO-verktøyet, 2) analyse av data på skolenivå før skolestart og 3) registrering av data underveis i skoleåret. Disse underdimensjonene skal si noe om aktiviteter som setter skolen i stand til å bruke og generere data, som gjør identifisering og oppfølging av enkeltelever lettere.

Den tredje skolenivåkomponenten kalles «Kompetanse og holdning» Som vist i matrisen inneholder kompetanse- og holdningskomponenten tre samlemål: 1) opplæring i modellen, 2) kompetanseheving og 3) læringsfellesskap. Det første av disse målene omhandler forankring av modellen blant skolens personell ved skolestart, i tillegg til bruk av IKO-manualen som beskriver aktiviteter i IKO-arbeidet. Det andre samlemålet gjelder deltakelse i et internettbasert kompetansehevingskurs som går over flere perioder. Dette er det samlemålet vi per i dag har minst data om, og det er uklart om dette delementet kan vurderes som fullt implementert i løpet av prosjektperioden. Dette har sammenheng med at utformingen av kompetansehevingskurs til ledelse og lærere kom sent i gang. Kompetansehevingen startet opp først høsten 2018. Per 1.1.2018 hadde skolene i Hedmark ikke startet opp kurset. Dette skyldes at det pågår en annen etterutdanning samtidig i fylket. Etterutdanning starter derfor først opp våren 2018 for IKO-skolene i Hedmark. I de andre fylkene er del 1 gjennomført og skolene er nå midt i fase 2 av etterutdanningen. Alle IKO-skolene har imidlertid deltatt på nasjonale og regionale samlinger for erfaringsdeling underveis i hele prosjektperioden.

På elevnivå er matrisen litt enklere enn på skolenivå. Her har vi en felles komponent bestående av tre samlemål for implementeringskvalitet: ett samlemål for identifiseringsaktiviteter, ett for kartleggingsaktiviteter og ett for oppfølgingsaktiviteter. I evalueringen blir det avgjørende å finne ut hvordan tiltaksskolene faktisk arbeider med identifisering, kartlegging og oppfølging, og om de gjør det på en måte som stemmer med programteorien bak IKO-modellen. I denne sammenhengen er det også mulig å skille mellom de ulike elementenes betydning, og å undersøke sammenhengen mellom implementeringskvaliteten på de ulike nivåene. Hvilken



sammenheng har for eksempel «tilstrekkelig» implementeringskvalitet på skolenivå, med gjennomføring/implementering av aktivitetene på elevnivå?

Hvis vi kan dokumentere at de tre hovedelementene på henholdsvis skole- og elevnivå har vært tilstede på skolene (i tilstrekkelig grad) og samtidig ikke finner noen effekt av IKO-modellen må vi mest sannsynlig konkludere med at en eventuell mangel på effekt skyldes at tiltaket (muligens også teorien bak) er feilslått. En grundig måling av implementeringskvalitet gir også mulighet til å sammenligne skoler med ulikt nivå på implementering, og å undersøke om skoler som i større grad følger modellen har bedre resultater enn andre skoler. Slike analyser fordrer imidlertid at organiseringen av RCT-studien, inklusive data og måleinstrumenter, også er av tilstrekkelig kvalitet.

<b>Skolenivå komponent 1: Organisering, systematikk, struktur</b>				
<b>Komponent</b>	<b>Konkretisering</b>	<b>Datakilde</b>	<b>Tidspunkt</b>	<b>Spørsmål</b>
<b>Samlemål rutiner (5 faktorer)</b>				
<b>1-1a</b>	<b>Ansvars- og aktørkart</b> (Arshjul)	Ansvars- og aktørkart beskriver møtestruktur, aktører, innhold og ansvar i IKO-arbeidet	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Vår)  Spørreskjema til lærere	Vår  Er det laget en egen plan for hvem som gjør hva og når i IKO-arbeidet på din skole? (Ja, nei)  Vet du om det er laget en egen plan for hvem som gjør hva og når i IKO-arbeidet på din skole?
<b>1-1b</b>	Rutiner for <b>bekymringsmelding</b> fra lærere	Har rutiner for melde fra ved fravær, fare for 1 eller IV, mistrivsel	Spørreskjema til IKO-ansvarlige	Høst og vår  Har skolen faste rutiner som sikrer at faglærer eller kontaktlærer melder fra til IKO-ansvarlig når elever mistrives/ elever har høyt fravær/ elever står i fare for å få 1 eller IV?
<b>1-1c</b>	Rutiner for å lage <b>oppfølgingsplaner</b>	Har rutiner	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og vår)	Høst og vår  (Ikke spurt om skolens rutiner for utvikling av oppfølgingsplaner)
<b>1-1d</b>	Rutiner for å <b>evaluere individuelle</b> oppfølgingsplaner	Har rutiner	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og Vår)	Høst og vår  Har skolen rutiner for løpende vurdering av de individuelle oppfølgingsplanene? (Ja, Nei, Vet ikke)
<b>1-1e</b>	Rutiner for å <b>evaluere tiltak rettet mot hele klasser</b>	Har rutiner	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og Vår)	Høst og vår  Har skolen rutiner for evaluering av oppfølgingstiltak som er rettet mot hele klasser/hele skolen?
<b>Samlemål møtefrekvens (2 faktorer)</b>				
<b>1-2a</b>	Frekvens egne IKO-møter	Det gjennomføres jevnlig egne IKO-møter på skolen	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og vår)	Høst og vår  Det gjennomføres egne møter for IKO-arbeid et på skolen JEVNLIG.
<b>1-2b</b>	Frekvens IKO-saker i ordinære møter	IKO-saker behandles jevnlig i den ordinære møtestrukturen	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og vår)	Høst og vår  IKO-saker behandles JEVNLIG innenfor den ordinære møtestrukturen på skolen.
<b>Samlemål bredde (4 faktorer)</b>				
<b>1-3a</b>	Hvor mange ulike aktører som deltar på <b>møter der IKO-arbeidet er tema</b>	Hvor bred deltakelsen er (antall aktører)	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og vår)	Høst og vår  Hvilke aktører ved skolen deltar vanligvis på møter der IKO-arbeidet er tema? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Andre (Ikke i det hele tatt, I noen grad, I stor grad, I svært stor grad, Vet ikke)
<b>1-3b</b>	Hvor mange aktører som bruker IKO-verktøy til <b>identifisering underveis i skoleåret</b>	Hvor bred deltakelsen er (antall aktører) i identifisering underveis i skoleåret	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst)	  I hvilken grad involveres følgende aktører ved din skole når en elev er identifisert som «risikoelev» UNDERVEIS i skoleåret? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Andre

## Skolenivåkomponent 1: Organisering, systematikk, struktur (fortsetter)

Komponent	Konkretisering	Datakilde	Tidspunkt	Spørsmål	
<b>Samlemål bredde (4 faktorer) fortsetter</b>					
<b>1-3e</b>	Hvor mange ulike aktører deltar på møter om <b>utvikling av oppfølgingsplaner</b>	Hvor bred deltakelsen er (antall aktører)	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og vår)	Høst og vår	I hvilken grad deltar følgende aktører vanligvis i utviklingen av oppfølgingsplanene? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Vg1-elev, Foresatte, Andre
<b>1-3f</b>	Hvor mange ulike aktører er involvert i <b>evalueringen av oppfølgingsplanene</b>	Hvor bred deltakelsen er (antall aktører)	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og Vår)	Høst og vår	Når et tiltak rettet mot enkeltelever er satt i gang, hvem følger opp om tiltaket virker eller ikke? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Vg1-elev, Foresatte, Andre
<b>Samlemål ledelsesforankring (6 faktorer)</b>					
<b>1-4a</b>	Lederdeltakelse på <b>møter der IKO-arbeidet er tema</b>	Om ledelsen deltar (krysset av på ledelse)	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og vår)	Høst og vår	Hvilken aktører ved skolen deltar vanligvis på møter der IKO-arbeidet er tema? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Andre (Ikke i det hele tatt, I noen grad, I stor grad, I svært stor grad, Vet ikke)
<b>1-4b</b>	Ledelsens deltakelse i <b>identifisering underveis i skoleåret</b>	I hvilken grad ledere deltar i identifisering underveis i skoleåret	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst)		I hvilken grad involveres følgende aktører ved din skole når en elev er identifisert som «risikoelev» UNDERVEIS i skoleåret? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Andre
<b>1-4c</b>	Lederdeltakelse i <b>klasselærermøter</b> etter 1. og 2. MV	Om ledelsen deltar i klasselærermøter etter 1. MV			I hvilken grad deltar følgende aktører på klasselærermøter om resultatene fra midtveisevalueringene (MV1)? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Andre
<b>1-4d</b>	Lederdeltakelse i <b>klasselærermøter</b> etter 1. og 2. MV	Om ledelsen deltar i klasselærermøter etter 2. MV			I hvilken grad deltar følgende aktører på klasselærermøter om resultatene fra den ANDRE midtveisevalueringene (omtrent 1. april 2017)? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Andre
<b>1-4e</b>	Lederdeltakelse på møter om <b>utvikling av oppfølgingsplaner</b>	Om ledelsen deltar (krysset av på ledelse)		Høst og vår	I hvilken grad deltar følgende aktører vanligvis i utviklingen av oppfølgingsplanene? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Vg1-elev, Foresatte, Andre
<b>1-4f</b>	Lederdeltakelse på <b>evalueringen av oppfølgingsplanene</b>	Om ledelsen deltar (krysset av på ledelse)	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst og Vår)	Høst og vår	Når et tiltak rettet mot enkeltelever er satt i gang, hvem følger opp om tiltaket virker eller ikke? Ledelsen, Rådgiver/IKO-ansvarlig, Vg1-kontaktlærer, Vg1-faglærer, Vg1-elev, Foresatte, Andre

## Skolenivåkomponent 2: Bedre bruk av data

Komponent	Konkretisering	Datakilde	Tidspunkt	Spørsmål	
<b>Samlemål tilgang verktøy (gjennomsnitt 4 faktorer)</b>					
2-1a	Tilgang til IKO-verktøyet/Vokal	Alle/mer enn halvparten av lærerne har tilgang til IKO-verktøyet	Spørreskjema til IKO-ansvarlige	Høst, vår	Hvor mange av lærere som underviser på Vg1 har tilgang til IKO-verktøyet?
2-1-b	Opplæring i IKO-verktøyet	Hvor mang lærere har fått opplæring	Spørreskjema til lærere	Vår	Har du tilgang til IKO-verktøyet?
		Hvor mang lærere har fått opplæring	Spørreskjema lærere vår	Vår	Har du fått opplæring i bruk av IKO-verktøyet? (Ja, Nei, Vet ikke)
			Spørreskjema IKO-ansvarlig	Vår	Hvor mange av lærere som underviser på Vg1 har fått opplæring i bruk av IKO-verktøyet?
<b>Samlemål analysere data før skolestart (gjennomsnitt 2 faktorer)</b>					
2-2a	Analysere søkerdata i Vokal/Vokal før skolestart i forbindelse med klassesammensetning	I hvilken grad Vokal er brukt til klassesammensetning	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst)	Høst	I hvilken grad har skolen brukt informasjon fra IKO-verktøyet til følgende FØR skolestart? Til å sette sammen heterogene klasser?
2-2b	Analysere søkerdata i Vokal/Vokal før skolestart i forbindelse med klassesammensetning	I hvilken grad Vokal er brukt til justering av klasser	Spørreskjema til IKO-ansvarlige (Høst)	Høst	I hvilken grad har skolen brukt informasjon fra IKO-verktøyet til følgende FØR skolestart? Til å justere klasser som allerede var satt sammen
<b>Samlemål registrering av data underveis (gjennomsnitt 7 faktorer)</b>					
2-2a	Kontinuerlig overvåking gjennom midtveisvurdering	<b>Om lærerne</b> har brukt Vokal til å sette midtveisvurderinger	Spørreskjema til IKO-ansvarlige	Høst	Har lærere fylt inn midtveisvurderinger på ALLE fag for ALLE elever på Vg1?
		For hvor stor <b>andel av elevene</b> har skolen brukt Vokal til å sette midtveisvurderinger	Spørreskjema til IKO-ansvarlige	Høst	Omtrent hvor stor andel er fylt inn?
		<b>Hvor mange av lærerne</b> har brukt Vokal til å sette midtveisvurdering på høsten	Spørreskjema til IKO-ansvarlige	Vår	Hvor mange av lærerne har fylt inn midtveisevalueringer for elever på Vg1 i IKO-verktøyet ved <b>første midtveisevaluering</b>
		<b>Hvor mange av lærerne</b> har brukt Vokal til å sette midtveisvurdering på våren	Spørreskjema til IKO-ansvarlige	Vår	Hvor mange av lærerne har fylt inn midtveisevalueringer for elever på Vg1 i IKO-verktøyet ved <b>andre midtveisevaluering</b>
		<b>Hvor mange av lærerne</b> har brukt Vokal til å sette midtveisvurdering på høsten	Spørreskjema til lærere	Vår	I hvilken grad ha du selv brukt IKO-verktøyet til å registrere midtveisvurderinger i løpet av høstterminen (rundt 1. november 2016)
	<b>Hvor mange av lærerne</b> har brukt Vokal til å sette midtveisvurdering på våren	Spørreskjema til lærere	Vår	I hvilken grad ha du selv brukt IKO-verktøyet til å registrere midtveisvurderinger i løpet av vårterminen (rundt 1. april 2017)	
2-2b	Identifisering ved <b>merknad i Vokal</b>	I hvilken grad risikoelever er merket ved kryss i Vokal	Spørreskjema til lærere	Vår	I hvilken grad har du selv brukt IKO-verktøyet til å merke av hvilke elever som har behov for tettere oppfølging

## Skolenivåkomponent 3: Kompetanse og holdning

Komponent	Konkretisering	Datakilde	Tidspunkt	Spørsmål
<b>Samlemål opplæring i modellen</b>				
3-1a	<b>Forankring</b> av IKO-modellen	Gjennomført planleggingsdag om IKO-modellen	Informasjon fra fylkesprosjektledere, skoler	Årlig, ved skolestart
3-1-b	Tilgang skriftlig informasjon	Hvor mange lærer har lest IKO-heftet	Spørreskjema lærere vår	Årlig vår Har du lest IKO-heftet «Tidlig innsats når det gjelder IKO – en modell for systematisk frafallsforebygging»?
<b>Samlemål kompetanseheving</b>				
3-2-a	Deltatt i kompetanseheving lærere	Hvor stor andel av kontaktlærere har deltatt i kurspakke i regi av IKO-prosjektet	Liste over deltakere fra skolene/FLP	Høst 2018
3-2-c	Deltatt i kompetanseheving andre aktører	Hvor stor andel av ledere har deltatt i kurspakke i regi av IKO-prosjektet	Liste over deltakere fra skolene/FLP	Høst 2018
3-2-b	Deltatt i kompetanseheving ledere	Hvor stor andel av ledere har deltatt i kurspakke i regi av IKO-prosjektet	Liste over deltakere fra skolene/FLP	Høst 2018
<b>Samlemål læringsfellesskap</b>				
3-3-a	Læringsfellesskap internt	Hvor ofte gjennomføres intern evaluering av IKO-arbeidet på skolen? I hvilken grad har IKO-team/ledelse deltatt i fylkeskommunale/nasjonale erfaringsamlinger	Spørreskjema lærere/IKO-ansvarlig	Vår
3-3-b	Læringsfellesskap eksternt		Liste over deltakere fra skolene/FLP	Løpende

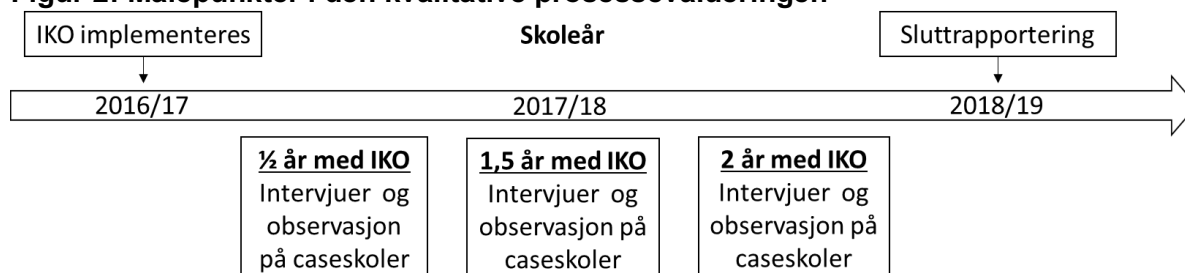
### 3 Implementering av IKO-modellen. Tidlige erfaringer etter prosjektoppstart

I dette kapitlet beskriver vi tidlige erfaringer av implementeringen gjennom intervjuer med ansatte på fire utvalgte IKO-skoler. Vi studerer spesielt erfaringer med organiseringen av IKO-arbeidet på skolene, IKO-verktøyet og tiltaksutvikling og oppfølging av elever.

#### 3.1 Forskningsdesign i kvalitativ prosessevaluering

I den kvalitative delen av undersøkelsen har vi valgt å gjøre casestudier på skolenivå for å få detaljert informasjon om både implementering av modellen og organisering av IKO-arbeidet. Det betyr at vi ser hver skole som én analyseenhet, noe som gir oss mulighet til å studere konkrete trekk ved skolene, samt foreta sammenligninger på tvers av skolene. Den kvalitative prosessevalueringen følger til sammen seks caseskoler: fire IKO-skoler (én i hver fylkeskommune) og to TAU-skoler. Vi gjennomfører tre besøk på hver caseskole i prosjektperioden for å kunne studere utviklingen over tid. Figur 2 viser datainnsamlingstidspunktene for den kvalitative prosessevalueringen.

**Figur 2: Målepunkter i den kvalitative prosessevalueringen**



Dataene i dette kapitlet bygger på første runde med casebesøk et halvt år etter implementeringen, mens vi i skrivende stund (høst 2017) er nesten ferdige med andre intervjurunde. Casebesøkene og intervjuene gir anledning til å utforske nærmere hvordan lærerne og ledelsen ved skolene arbeider med IKO-modellen og hvilke elementer ved modellen de opplever som mer og mindre nyttige. Dette kapitlet beskriver erfaringer fra implementeringen av IKO-modellen på fire caseskoler. Datagrunnlaget er intervjuer med fire IKO-ansvarlige, fire skoleledere (rektor), 12 kontakt- og faglærere på Vg1, samt observasjoner på ledermøter og IKO-møter hvor IKO-implementeringen ble diskutert. Dataene ble samlet inn cirka et halvt år etter at IKO-modellen ble implementert på skolene i prosjektet (ved årsskiftet 2016/2017). Denne analysen gir altså et innblikk i en tidlig fase av implementeringen av IKO-modellen.

### ***Valg av caseskoler i kvalitativ prosessevaluering***

Valg av caseskoler ble gjort med bakgrunn i at skolene skulle dekke en variasjon med hensyn til ulike kriterier. Tabell 1 presenterer de seks caseskolene. Det viktigste kriteriet var geografisk beliggenhet, slik at vi har én IKO-skole i hvert fylke.

**Tabell 1: Caseskoler i den kvalitative prosessevalueringen**

Skolenavn	IKO- eller TAU-skole	Fylke	Skolestørrelse	Fordeling av SF og YF	Beliggenhet	Frafallsprosent
<b>Sam Eyde</b>	IKO	Aust-Agder	Stor	35/65%	By	5
<b>Levanger</b>	IKO	Nord-Trøndelag	Mellomstor	50/50%	By	4
<b>Ringsaker</b>	IKO	Hedmark	Mellomstor	50/50%	Land	8
<b>Hadeland</b>	IKO	Oppland	Mellomstor	65/35%	Land	5
<b>Elverum</b>	TAU	Hedmark	Mellomstor	60/40%	Land	5
<b>Raufoss</b>	TAU	Oppland	Liten	20/80%	Land	8

**Note:** Liten skole = > 500 elever, mellomstor skole = 500-999 elever, stor skole = over 1000 elever; SF= studieforbereidende, YF= yrkesfaglig. Frafallsprosent ble oppgitt av de respektive rektorene under intervju våren 2016

I tillegg ønsket vi variasjon i: 1) skolestørrelse (antall elever), 2) fordeling av elevene på studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram, 3) generell sosiokulturell kontekst (by versus land) og 4) frafallsprosent. Hver av disse faktorene representerer ett aspekt ved skolene som kan ha betydning for arbeid med frafall og implementeringen av IKO-modellen. I tillegg til IKO-skolene, er det også viktig å samle data om TAU-skolene. Hvordan arbeider disse med frafall? Valget av TAU-skolene er begrunnet i tilsvarende betraktninger som valget av IKO-skoler med unntak av at begge TAU-skolene er rurale.

Temaer i intervjuene med skoleledelsen, inkludert IKO-ansvarlig, var organiseringen av: 1) oppstartsamlingen på skolen, 2) opplæring i IKO-verktøyet og 3) identifiserings-, kartleggings- og oppfølgingsarbeidet ved skolen. Intervjuene med lærerne tematiserte opplæring og bruk av IKO-verktøyet, erfaringer med å jobbe etter IKO-modellen på skolen, tiltaksutvikling og rutiner for oppfølgingsarbeidet. Analysene viste særlig at tre temaer skilte seg ut i den første implementeringsfasen på IKO-skolene, noe den første underveistrapporten også viste (Malmberg-Heimonen et al., 2016). Disse tre temaene er: 1) organiseringen av IKO på skolene, 2) IKO-verktøyet, og 3) tiltaksutvikling og oppfølging av elever. Vi har derfor valgt å beskrive funn fra disse temaene hver for seg i dette kapitlet sammen med nye temaer fra den første intervjurunden.

### **3.2 Organisering av IKO-arbeidet på skolene**

Alle IKO-skoler skal ha en IKO-ansvarlig som er prosjektleder og pådriver for implementeringsarbeidet. Blant caseskolene har alle fire IKO-skoler valgt en ansatt i ledelsen (leder for spesialpedagogisk arbeid, avdelingsleder eller rektor) som IKO-ansvarlig. Fordelen med å ha en prosjektleder i ledergruppen er at hun/han kan ta beslutninger og delegere ansvar. Tre av de IKO-ansvarlige ved caseskolene opplevde imidlertid at de var relativt alene om prosjektet, og måtte jobbe hardt for å ansvarliggjøre de andre i ledelsen. Flere påpekte at det var vanskelig å få med seg alle lærerne i å aktivt bruke IKO-verktøyet. Disse utfordringene hadde sammenheng med at flere hendelser inntraff samtidig med IKO-prosjektets oppstart (for eksempel



innføring av fraværsreglementet og lokale prosjekter), noe som medførte til at lærerne hadde mange andre oppgaver som var like presserende som IKO-prosjektet. Som en IKO-ansvarlig sa:

*«Jeg tror rett og slett det er mye nytt. Så har fraværsregelen kommet. Og så har de [lærerne] vært stressa for det. Ja så har de i fylkeskommunen bestemt seg for å oppgradere alle PC'ene til Windows 10. Og så er det mye feil i forbindelse med det. Så har det vært mye feil på Fronter. Og så har skolen sagt vi skal jobbe med psykisk helse. Så vi skal jobbe med det der Vip- prosjektet. Så kommer det på toppen. Så det blir litt sånn at vi blir bare kjører på. Og da blir IKO litt sånn taper i dette. Fordi PC'ene må jo funke. Fraværsregelen, den er sånn, ikke sant? Det er en del sånne ting som jeg ikke kan si «stopp en halv: Dette vil jeg ikke enda fordi vi har IKO». [...]For det er vel egentlig totalen av det, som jeg tror har vært frustrerende. I det så har IKO kanskje skilt seg ut som den største taperen, og det synes jeg er kjempetrist. Men vi kommer til å stå i det. Det er den [IKO] som kommer til å vare lengst»*

Ut fra intervjuene med IKO-ansvarlige kunne vi spore et engasjement rundt IKO som et svært nyttig redskap for tidlig innsats og tett oppfølging. Sammenlignet med IKO-ansvarlige hadde lærerne vi snakket med et halvt år etter oppstart ikke samme engasjement, men var jevnt over positive, og så verdien i å jobbe mer systematisk med frafall.

Basert på IKO-manualen skal alle skoler lage egne ansvars- og aktørkart som beskriver hvordan IKO-arbeidet på skolen er organisert i et system som fastsetter ansvar og tidspunkter for oppgavene. Det er ingen nærmere beskrivelse av hvordan en slik organisering kan se ut. Hensikten er å gi skolen rom til å tilpasse modellen til den lokale konteksten. Flere caseskoler bringer inn IKO-arbeidet i eksisterende møtefora. For eksempel har en skole valgt å utvide klasselærerrådene slikt at de handler mer om elevene i tillegg til faglig utveksling. All fellestid benyttes til

klasselærerråd for å følge opp elevene. I klasselærerrådene prioriteres diskusjoner rundt bekymringsmeldinger med utgangspunkt i identifisering i IKO-verktøyet, og lærerne diskuterer og foreslår tiltak for elever. IKO-ansvarlig har laget en saksliste (mal) som skal fylles ut og lagres i etterkant av klasselærerrådet, slik at avdelingsledere og lærere har tilgang til utviklingen av de tiltakene som diskuteres. IKO-ansvarlig oppgir at klasselærerrådene ikke alltid følger denne malen, men at dette er målet på sikt. Intensjonen med sakslista er å effektivisere kartleggingen og oppfølgingen av elevene. Møtene begynner med en gjennomgang av elever som er i risikozonen, og dersom det melder seg behov for hjelp fra andre tjenester, skal avdelingsleder bringe saken videre til ressursteam (der avdelingslederne, rådgiver, PPT-rådgiver sitter som faste medlemmer). En fordel ved å innlemme IKO i eksisterende møtefora er at den totale møtebelastningen ikke øker. En ulempe er at det kan være vanskelig å holde fokus på et nytt prosjekt når det legges inn i vanlige møtestrukturer og rutiner.

Et annet eksempel på organisering av IKO-arbeidet er å opprette et nytt forum for diskusjoner av tiltak og oppfølging av IKO-elever. Én av caseskolene opprettet et eget IKO-team bestående av sosiallærer, spesialpedagog og assisterende rektor. Dersom det oppstår bekymring for en elev ved denne skolen, skulle avdelingslederne melde fra til IKO-teamet. Utfordringen etter et halvt år med en slik organisering var at IKO-teamet ikke hadde fått noen saker, bortsett fra én. En av de ansatte i IKO-teamet sa det slik:

*«Ja det var fordi jeg hadde liksom mast litt at «nå må vi få noen saker til IKO». Og sånn at avdelingsleder nærmest følte at det var nesten litt synd på oss, da, som satt der. Og så skulle vi litt sånn av medlidenhet få en sak, liksom. Jeg følte det sånn»*

Avdelingslederne ved denne skolen håndterte i stor grad sakene på sine respektive avdelinger. De mente at melding av saker til IKO-teamet forsinket prosessen, som vanligvis blir håndtert lengre nede i systemet (for eksempel i klasselærerråd), mens IKO-ansvarlig mente det var problematisk at saker ikke ble

meldt inn til ledelsen, fordi enkelte elever (inkludert IKO-elever) går under radaren, og ender senere opp som hastesaker.

### **3.3 IKO-verktøyet**

Arbeidet med IKO-modellen på caseskolene startet opp skoleåret 2016/17. IKO-skolene fikk da tilgang til IKO-verktøyet. Dette er et IT-verktøy for tidlig identifisering og tett oppfølging av risikoelever. Selve IT-verktøyet, ble positivt tatt imot av alle lærerne vi har intervjuet og de fleste oppfattet det som intuitivt enkelt å navigere i, og mente at det ga en god oversikt over elevene. Dette var hovedinntrykket til tross for at det også var generell frustrasjon, spesielt i starten av prosjektet, da programmet tidvis ikke fungerte som det skulle. I tillegg fant vi at noen lærere opplevde at de hadde fått mangelfull opplæring, slik at de ikke hadde nok kunnskap om hvordan de kunne nyttiggjøre seg av informasjonen som ligger i IKO-verktøyet. Noen kontaktlærere var også mindre motiverte til å sette seg inn i nok et nytt dataprogram. De oppfattet IKO-verktøyet som et verktøy for ledelsen og brukte det ikke aktivt selv. I tillegg er det lærere som poengterte at IKO-modellen ikke er en ny måte å jobbe på, men at modellen bidrar til økt grad av systematikk i det frafallsforebyggende arbeidet. Hovedinntrykket var likevel at lærerne generelt var positive og så verdien av å jobbe med IKO-modellen på skolen, og at de var fornøyde med oversikten IKO-verktøyet ga dem.

Før skolestart hadde det ved casekolene også tidligere vært vanlig med overføringssamtaler mellom ungdomsskoler og videregående skoler. Gjennom slike samtaler får avdelingsleder/kontaktlærer spesielt informasjon om elever med behov for spesialundervisning. IKO-verktøyet er ment å være en systematisering av informasjonen i overføringssamtaler, ved å gi informasjon om elever som har oppfølgingsbehov i tillegg til elever med vedtak om spesialundervisning. Slik vil IKO-verktøyet i Vokal på bakgrunn av noen fastsatte kriterier (karakter- og fraværdata ved innsøkingen og hvorvidt elevene er tatt opp på første ønske), systematisk identifisere elever som har behov for tettere oppfølging i perioder. Som nevnt i første underveisrapport ble implementeringen av IKO-verktøyet noe forsinket ved skolestart

2016/17 (Malmberg-Heimonen et al., 2016). Fraværet av identifisering av risikoelever før skolestart hadde hovedsakelig én konsekvens, det vil si at classesammensetningene i stor grad ble gjort på samme måte som tidligere, gjennom kunnskap om elevene fra overføringssamtaler. På caseskolene ble det heller ikke gjort noen endringer i classesammensetningene basert på informasjonen i IKO-verktøyet etter skolestart.

Identifiseringen av elever gjennom IKO-verktøyet er ment å føre til prioriteringer av rekkefølgen på elevsamtaler ved skolestart. I IKO-veiledningsheftet står det at identifiserte elever skal prioriteres ved elevsamtaler og at første elevsamtale skal gjennomføres innen tre uker etter skolestart. For elever som blir identifisert er ett av målene med samtalen å avkrefte eller bekrefte at eleven trenger tett oppfølging. For alle elevene er samtalen også et verktøy for å identifisere mistrivsel eller urealistiske yrkesvalg. Alle lærerne vi snakket med på caseskolene var kjent med malen for elevsamtalen (samtaleguide) i IKO-manualen og flere hadde justert egen/skolens tidligere mal for elevsamtaler på skolen basert på denne.

Vi fant med andre ord en variasjon i caseskolene når det gjaldt hvorvidt skolen hadde en egen mal for elevsamtalene, brukte IKO-malen eller utviklet egne maler for sine elevsamtaler. Malen for elevsamtaler i IKO-modellen er anbefalt, men ikke obligatorisk, det betyr at lærerne ikke trenger å følge den til punkt og prikke. Poenget med malen er å gi lærerne en huskeliste over hvilke områder de bør ha oversikt over i elevenes liv (ønsker og mål for utdanning og yrke, tidligere skoleerfaringer, behov for tilrettelegging, trivsel på skolen, fritidsaktiviteter og venner). Lærerne vi intervjuet brukte elementer av samtaleguiden og poengterte at det i hovedsak gjaldt å snakke mer enn tidligere om de sosiale aspektene ved elevenes liv. En av caseskolene hadde videreutviklet skolens mal for elevsamtaler ved å inkorporere noen nye elementer fra IKO-samtaleguiden. Det var variasjon i hvorvidt lærerne ved denne skolen brukte den nye malen. Det var stor oppslutning blant lærerne vi snakket med på caseskolene om at det var viktig å få kunnskap om hva elevene bedrev utenfor skolen, og alle lærerne oppga at de gjennomførte elevsamtaler ved skolens oppstart.

Av de lærerne vi snakket med, var det ikke alle som prioriterte samtaler med elever som ble identifisert som risikoelever før øvrige elever. Hovedgrunnen til dette var at de gjennomførte alle elevsamtalene i løpet av kort tid (samme uke), slik at rekkefølgen opplevdes som uvesentlig. En annen lærer sa også at intervjuene med risikoelevne ikke ble gjennomført først for å unngå å stemple dem. Generelt gav lærerne uttrykk for at elevsamtaler rett i etterkant av skolestart var noe de også gjorde før IKO-prosjektet, i tillegg til å prioritere og kartlegge elever som det var bekymring rundt (på bakgrunn av overføringssamtaler). Det som imidlertid var nytt med IKO, var strukturen i dette arbeidet. Før fikk skolen og lærerne informasjon om elever i papirform, nå er dette digitalisert og systematisert på en måte som forenkler arbeidet til lærerne.

### **3.4 Bedre oversikt for ledelsen**

Et halvt år etter prosjektoppstart er det ledelsen, etterfulgt av kontaktlærerne, som i størst grad bruker IKO-verktøyet i Vokal til å ta ut rapporter/oversikt over klassene. Disse rapportene brukes i hovedsak til midtveisevalueringen hvor ledelsen går gjennom alle klassene og ser på hvordan elevene ligger an faglig og fraværsmessig. Faglærere bruker i hovedsak IKO- verktøyet i Vokal til å sette midtveisevurdering. De lærerne og IKO-ansvarlige vi snakket med på caseskolene mener at alle faglærerne satt midtveisevurdering, men at det var stor variasjon i hvorvidt faglærerne la inn kommentarer til karakteren. Mange kontaktlærere ønsket at kommentarer skulle være obligatoriske, slik at de hadde sluppet å kontakte faglærere for å få tilleggsinformasjon. De fleste lærere, men spesielt faglærere som hadde klassen få timer i uka, synes det var vanskelig å sette midtveiskarakteren, og flere opplevde at de ikke hadde nok grunnlag for å sette en slik karakter.

I etterkant av midtveisevurderingen høsten 2016 har alle skoler hatt et møte i ledergruppa hvor oversikten over klassene på skolen er blitt diskutert. Poenget skulle være at skoleledelsen, med utgangspunkt i oversikten, skulle vurdere behovet for å endre tilretteleggingen for enkeltelever og vurdere behovet for omfordeling av ressurser på skolenivå. Vi deltok på et slikt møte, hvor avdelingsledere, IKO-

ansvarlig og rektor var tilstede. De gikk systematisk igjennom klassene og diskuterte elever med rød eller gul markering i IKO-verktøyet. En av avdelingslederne som ble intervjuet i etterkant av møtet opplevde imidlertid ikke den store gevinsten av et slikt møte. Som hun/han sa:

*«Ja, noen tiltak setter vi jo i gang umiddelbart. For ressursene er jo kjent. Ressursene er tilgjengelige. Det kan delvis være i forbindelse med en samtale med lærer. Det kan være en formell bekymringsmelding. Når vi får en sånn bekymringsmelding, så gjør vi en avtale med læreren at han skal skrive en bekymringsmelding. Det er aldri noen spørsmål om det er en slags logistikk som føres her. Det tas umiddelbart. Og så er det sånn vi har jo ikke noe vedtak. På de tiltakene vi har satt i gang i min avdeling, så er det ikke noe vedtak på det. De er bare beslutta. Og da er det litt sånn at akkurat nå er vi i IKO-møtet. Men alle andre kjente problemstillinger med elever fram til den her midtveisvurderinga har vi tatt fortløpende. Og har vært med på tre IKO-møter nå i høst. Og vi har i alle IKO-møtene drøfta saker som allerede er i gang. Og det er saker som befinner seg litt i skjæringspunktet avdelingsleder, sosialpedagogikk og spesialpedagogikk. Så det lever jo hele tida. Når det er i gang, så er det allerede satt i gang tiltak. Tiltak kan for så vidt være at saken er kjent og under dialog med avdelingsleder. Det kan være mange fasetter her. Konkrete tiltak trenger ikke nødvendigvis være et vedtak»*

IKO-ansvarlig ved samme skole var av samme oppfatning av at avdelingene satt inn tiltak og «løste saker» på et lavere nivå, slik at sakene ikke kom ledelsen for øret. Problemet med dette sa hun/han, var at:

*«Når det er en bekymring da, så tror jeg vi tenker bedre når vi tenker i lag med litt forskjellige synsvinkler. Der synes jeg det hadde vært fint hvis de [avdelingslederne] hadde tatt det videre da. Og om de tenker at de har den gode løsningen på det og da orienterer x-teamet [annet*

*team ved skolen] eller IKO. Og det har blitt gjort. Men der er vi ikke gode nok. Og det vi ser og som jeg tenker IKO kunne hjelpe oss med, det er at vi skal unngå å få disse sakene i mars. Der de plutselig blir akutte kriser rundt elever. Og da saken kommer opp for ledelsen, da viser det seg at det her er meldt bekymring allerede i desember. Og så har det ikke kommet til oss. Og så er det forventet at x-teamet da skal rydde opp i mars. Og da tenker jeg hvis vi hadde klart å få den rutinen til at vi først hadde fått den bekymringa opp enten til IKO og x-teamet, så hadde vi kunne gripe inn tidligere»*

Dette sitatet handler om nettopp det som IKO-modellen er ment å virke inn på, tidlig innsats og rutiner som sikrer at rett tiltak blir gitt, på et tidlig tidspunkt. Sitatet sammenfaller med at skolene, med IKO-ansvarlig i front, fremdeles jobbet med å finne sin variant av IKO-arbeidet høsten 2016. På flere av skolene hadde de ikke hatt rutiner for å melde fra til ledelsen om elever i fare for å falle fra. Gjennom midtveisevalueringen (november 2016) hadde ledergruppene på alle IKO-skoler en gjennomgang av alle elevene.

### **3.5 Tiltaksutvikling og oppfølging: Stort sett uendret**

Etter at elevene er identifisert og behovene kartlagt, følger det å sette i gang tiltak og følge opp elevene. I IKO-manualen heter det at «*oppfølgingen er den viktigste delen av IKO-arbeidet. Tiltakene som iverksettes må skje i den enkelte skoles kontekst og i samarbeid med eleven. Det må være en tydelig sammenheng mellom hva skolen mener er årsaken(e) til elevens utfordringer og tiltakene skolene iverksetter*».

Et halvt år etter oppstart høsten 2016 sier de fleste lærerne at rutinen for tiltaksutvikling og oppfølging av elever i stor grad er de samme som tidligere. Disse rutinen er som beskrevet av en lærer, at vedkommende har identifisert og kartlagt en elev og kommet frem til at det er behov for tettere oppfølging i en periode. Læreren prøver så ut ulike tiltak i klasserommet selv. Dersom tiltakene viser seg å

ikke ha en tilsiktet effekt, kontakter læreren nærmeste leder. I de fleste tilfellene diskuterer leder og lærer hva som er hensiktsmessig å gjøre videre. Sammen kan de komme frem til at lærer skal prøve ut et annet tiltak eller de blir enige om å diskutere saken i klasselærerråd for å få flere innspill. Noen av lærerne beskriver det som byråkratiserende å vente til neste klasselærerråd og lærere tar i slike tilfeller ofte direkte kontakt med sosiallærer eller lignende, og da spesielt dersom det gjelder sosiale forhold. Etter at en sak er meldt videre oppover i systemet opplever mange lærere at informasjonen om hva som skjer med saken videre ikke blir gitt tilbake til lærer. Flere lærere opplever at hvorvidt de får tilbakemelding om hvor saken står i stor grad er personavhengig.

Ingen av lærerne vi snakket med på caseskolene oppgir at IKO har ført til store endringer i rutinene for tiltaksutvikling, men de henter frem at det er mer struktur og systematikk i identifisering og kartleggingen av elevene. Lærere ved skoler med utvidet tid til klasselærerråd poengterer at de nå har bedre tid enn tidligere til å snakke om elevene. Dette legger grunnlaget for å både få snakket om alle elever, og for å diskutere, utvikle og evaluere tiltak. Et halvt år etter oppstart høsten 2016 har det ikke skjedd store omveltninger i hvilke tiltak skolene bruker ovenfor elever som sliter. Til dette bør vi kommentere at dette heller ikke er målet med modellen. Derimot er målet at skolene skal jobbe mer systematisk med de ressursene og de mulighetene som finnes lokalt.

Lærerne beskriver den nye IKO-strukturen som et bidrag til raskere identifisering av elever i fare for å stryke i et fag. De aller fleste lærere vi snakket med oppgir at de forventer at prosessene fra bekymring til handling vil gå fortere med IKO. Med et økt fokus på klasselærerrådene som diskusjonsarenaer, i tråd med IKO-manualen, har lærerne på caseskolene opplevelsen av å ha et større elevfokus enn tidligere. Selv om ikke alle lærerne er like fornøyd med diskusjonene og samtalene som føres på møtene, kan den nye organiseringen av klasselærerrådenes innhold fremme utviklingen av god dialog mellom lærerne i det frafallsforebyggende arbeidet.



### 3.6 Den vanskelige oppfølgingen

Intervjuene viser at identifiseringen og kartleggingen av elevene tidlig i skoleåret, sammen med diskusjoner på klasselærerråd, bidrar til at risikoelever kommer raskere i tiltak enn før. Her finner vi imidlertid en forskjell mellom de lærerne som jobber på yrkesfagene og de som jobber på studieforberevende utdanningsprogram. De lærerne vi intervjuet som underviste på yrkesfag opplevde at de hadde god kontroll på sine elever og hvorvidt de lå an til å styrke i noen fag. Dette kan avhenge av klassestørrelse, som ofte er mindre enn i en ordinær studieforberevende klasse. I tillegg foregår mer av undervisningen gjennom praktisk arbeid, noe som gjør at læreren er tett på elevene mens de jobber sammen. Yrkesfaglærerne sier at det å jobbe sammen om praktiske oppgaver fremmer samtaler, også om private anliggende. Dette gjør at man blir godt kjent med hverandre. Samtlige yrkesfaglærere vi snakket med opplever at de kjenner elevene sine relativt godt. Det er kanskje også derfor de oppgir at IKO-verktøyet ikke gir informasjon om elevene som de ikke vet om fra før gjennom overføringsmøter, eller opparbeider seg ganske raskt gjennom tett samhandling med elevene.

Alle lærere og IKO-ansvarlige vi snakket med er enige om at det er oppfølgingen i IKO-modellen som er vanskelig. Det gjelder å finne tiltak som adresserer årsaken til elevenes utfordringer. Etter at identifiseringen og kartleggingen er gjennomført, er det flere av lærerne vi snakket med som opplever at det stopper opp. Det er vanskelig å finne gode oppfølgingstiltak, og funnene våre tyder på at skolene – selv om de er tidligere på banen – i stor grad fortsetter som før med rutinene for oppfølging av elevene.

Flere lærere og IKO-ansvarlige etterspør en tiltaksbank hvor man kunne dele elevrettede tiltak. Slik ville man ha en ressurs som kunne brukes til å gi lærerne nye ideer om skreddersydde tiltak for elevene. De ønsker konkrete eksempler på egnede tiltak som kan settes inn både i akutte situasjoner, og mer forebyggende. En slik eventuell tiltaksbank må imidlertid brukes med forsiktighet. IKO-modellen tar utgangspunkt i en forståelse av at tiltak må tilpasses individuelt og bygge på en grundig kartlegging av den enkeltes situasjon. Heller enn å gi skolene en generell

liste over klart definerte tiltaksvalg, har IKO-modellen til hensikt å gi ledere og lærere best mulig forutsetninger til å ta lokalt og individuelt tilpassede valg av tiltak. Det nettbaserte etterutdanningstilbudet som inngår i IKO-modellene skal blant annet gi inspirasjon til praksis og mer generelle metoder i klasserommet som lærerne kan bruke i møte med elevene/klassene sine.

### **3.7 Sammenfatning**

I dette kapitlet har vi beskrevet erfaringene med implementeringen av IKO-modellen på fire IKO-skoler. Datagrunnlaget har vært intervjuer og observasjoner på skolene gjennomført et halvt år etter oppstart høsten 2016. Det betyr at vi her ser på erfaringer fra tidlig implementering. Vi finner at organiseringen av IKO-arbeidet ved caseskolene var nokså ulikt ved dette tidspunktet. Det har i stor grad vært opp til IKO-ansvarlig å finne ut av hvordan IKO-arbeidet skal organiseres i en lokal kontekst. IKO-verktøyet har blitt positivt mottatt ved skolene. De aller fleste lærere og ansatte i skoleledelsen opplever det som et godt verktøy, som gir god oversikt over elevene på skolen. Et halvt år etter oppstart høsten 2016 er det likevel tydelig at det fremdeles er behov for lokal forankring. Informantene ved IKO-skolene beskriver at de generelt har bedre oversikt enn tidligere over elevene på skolen. Selve tiltakene og oppfølgingsarbeidet beskrives i hovedsakelig som uendret, men det kan se ut som skolene kommer tidligere i gang med tiltakene fordi IKO-modellen fører til mer struktur og systematikk i det elevrettede arbeidet.

## 4 Implementeringskvalitet basert på de IKO-ansvarliges vurderinger

I dette kapitlet undersøker vi implementeringen av IKO-modellen basert på de IKO-ansvarliges svar på to spørreskjemaundersøkelser. På skolenivå er det de IKO-ansvarlige som i praksis har det daglige ansvaret for implementeringsarbeidet. Derfor er de verdifulle kilder til informasjon om hvorvidt og i hvilken grad IKO-skolene har tatt i bruk elementene i modellen og hva slags utfordringer de har møtt i implementeringsprosessen.

### 4.1 Spørreskjemaer til IKO-ansvarlige

I november 2016 og april 2017 er det gjennomført to spørreskjemaundersøkelser blant de IKO-ansvarlige. Hensikten med undersøkelsene er å måle implementeringskvalitet, dvs. hvordan og i hvilken grad IKO-skolene har implementert modellen. Samtlige IKO-ansvarlige besvarte undersøkelsene.<sup>6</sup> Temaene i spørreskjemaet for høst- og vårterminen er i stor grad overlappende. Spørreskjemaundersøkelsen gjentas hvert halvår for å kunne måle eventuell endring i implementeringskvalitet over tid. Gjennom spørreskjemaene til IKO-ansvarlige måler vi to komponenter på skolenivå og en komponent på elevnivå som består av tre aktiviteter<sup>7</sup>: 1) struktur og systematikk i IKO-arbeidet, 2) bedre bruk av elevdata, og 3) aktiviteter for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever.

Den første komponenten innebærer tydelig struktur i det frafallsforebyggende arbeidet gjennom klart definerte ansvars- og arbeidsoppgaver. Den andre

---

<sup>6</sup> Lillehammer videregående skole har to avdelinger (avdeling Nord og Sør) med hver sin IKO-ansvarlig. Svarene angående de to avdelingene ble slått sammen.

<sup>7</sup> Spørreskjemaene til IKO-ansvarlige har til nå ikke inneholdt spørsmål om den tredje komponenten på skolenivå, kompetanseheving og holdningsendring. Vi vil fange denne dimensjonen i senere spørreskjemaer til IKO-ansvarlige.

komponenten handler om bruk av IKO-verktøyet. Disse to komponentene i IKO-modellen er på skolenivå. Den tredje komponenten er et samlemål for aktiviteter på elevnivå som skal føre til rask identifisering av risikoelever, kartlegging av deres utfordringer og tett oppfølging av de tiltakene som settes inn for enkeltelever.

I dette kapitlet presenterer vi hvordan de IKO-ansvarlige vurderer at skolen har tatt i bruk disse tre komponentene og diskuterer hva resultatene har å si for implementeringskvaliteten på fylkesnivå. IKO-modellen har både obligatoriske og anbefalte elementer (se appendiks). I dette kapitlet fokuserer vi på implementeringen av de obligatoriske elementene.

## 4.2 Tydeligere struktur og systematikk i IKO-arbeidet

Den første hovedkomponenten i IKO-modellen er struktur og systematikk i IKO-arbeidet. Spørsmålene i spørreskjema til IKO-ansvarlig handler om rutinene skolene har utviklet og tatt i bruk, og ledelsens deltakelse i IKO-arbeidet. Tabell 2 viser elementene vi målte høstterminen 2016 og vårterminen 2017. Noen av elementene målte vi ved begge tidspunkter, mens andre målte vi ved ett av tidspunktene. Elementene ble målt i det semestret aktivitetene ble gjennomført. Tabellen viser hvor mange av de IKO-ansvarlige som svarte «ja» eller «i stor grad» og «i svært stor grad»<sup>8</sup> på spørsmålene.

I alle IKO-skoler, med unntak av én, ble det utarbeidet et årshjul som beskriver hvem som gjør hva og når. Høstterminen 2016 hadde de fleste skolene faste rutiner som sikret at faglærere eller kontaktlærere sa fra til IKO-ansvarlig når elever mistrivdes (17 av 20 skoler), hadde høyt fravær (18 av 20 skoler) eller sto i fare for å få 1 eller IV (18 av 20 skoler). Vårterminen 2017 var antallet skoler som hadde faste

---

<sup>8</sup> Gradsspørsmålene i spørreskjemaene har fire svaralternativer «ikke i det hele tatt», «i noen grad», «i stor grad» og «i svært stor grad».

rutiner for de samme aktivitetene omtrent på samme nivå. Vi spurte også hvorvidt skolene hadde faste rutiner for evaluering av oppfølgingstiltak på elevnivå. Ved begge måletidspunkter hadde de fleste skolene (17 av 20 skoler) faste rutiner for denne aktiviteten.

**Tabell 2: Struktur og systematikk i IKO-arbeidet**

	Høst 2016	Vår 2017
<b>Har din skole følgende rutiner:</b>		
Ansvars- og aktørkart	-	19/20
Rutiner for bekymringsmeldinger (mistrivsel)	17/20	16/20
Rutiner for bekymringsmeldinger (fravær)	18/20	17/20
Rutiner for bekymringsmeldinger (fare for 1 eller IV)	18/20	17/20
Rutiner for å evaluere individuelle oppfølgingsplaner	17/20	17/20
<b>Lederdeltakelse</b>		
Lederdeltakelse på møter der IKO-arbeidet er tema	19/20	17/20
Ledelsens deltakelse i identifisering underveis i skoleåret	18/20	-
Lederdeltakelse i klasselærermøter etter MV1	14/20	-
Lederdeltakelse i klasselærermøter etter MV2	-	17/20
Lederdeltakelse på møter om utvikling av oppfølgingsplaner	11/20	19/20
Lederdeltakelse på evalueringen av oppfølgingsplanene	14/20	15/20

En forutsetning for at IKO-arbeidet lykkes er at det er godt forankret i skoleledelsen. Derfor spurte vi de IKO-ansvarlige hvorvidt og i hvilken grad lederne er involvert i IKO-arbeidet. På de fleste skolene deltok lederne i stor eller i svært stor grad i møter der IKO-arbeidet var et tema, og var involvert i identifisering av risikoelever underveis i skoleåret. Ledernes deltakelse i klasselærermøter der resultatene fra midtveisvurderingene ble diskutert økte fra høsten 2016 til våren 2017 (fra 14 til 17 skoler). Vi kan observere også en øking i ledelsens deltakelse i møter om utvikling av evaluering av oppfølgingsplaner over tid.

Svarene fra de to spørreundersøkelsene til IKO-ansvarlige indikerer at IKO-arbeidet har tydelig organisering på de fleste IKO-skolene. Over 70 prosent av skolene skårer høyt på implementeringen av de elementene som vi har identifisert som viktige strukturelle elementer i IKO-modellen. Spørsmålet om hvorvidt lederne deltar på møter om utvikling og evaluering av oppfølgingsplaner skiller seg ut med et noe lavere skår høsten 2016, men skåren øker betydelig til våren 2017. Dette tyder på at ledelsens deltakelse økte ut over skoleåret.

### 4.3 Bedre bruk av elevdata i IKO-verktøyet

Den andre hovedkomponenten (på skolenivå) er bedre bruk av elevdata gjennom IKO-verktøyet. I de to spørreskjemaene har vi spurt de IKO-ansvarlige om lærernes tilgang til IKO-verktøyet, hvorvidt lærere bruker verktøyet til å analysere søkerdata og til å registrere elevdata i løpet av skoleåret. Tabell 3 gir en oversikt over elementene og antall skoler som skårer høyt på implementeringen av disse elementene.

Tabell 3: Bruk av IKO-verktøyet \*

	Høst 2016	Vår 2017
<b>Bruk av data i Vokal</b>		
Tilgang IKO-verktøyet	20/20	20/20
<b>Analyse av data i Vokal før skolestart</b>		
Sette sammen heterogene klasser	0/20	-
Justere klasser som allerede var satt sammen	0/20	-
<b>Registrering av data etter skolestart</b>		
Registrering av MV1 (Antall lærere)	19/20	-
Registrering av MV2 (Antall lærere)	-	19/20

\* Antall skoler som i stor grad/svært stor grad har gjennomført elementene

I starten av prosjektet har skolene i tiltaksgruppen implementert IKO-verktøyet. Hensikten med verktøyet er å sikre at lærere og ledere har bedre tilgang til og bruk

av data om elevenes karakterer og fravær før skolestart og underveis i skoleåret. Planen var å gjøre IKO-verktøyet tilgjengelig i alle IKO-skoler før skolestart 2016, men implementeringen var noe forsinket, og for flere av skolene var dataene først klare etter skolestart. I svarene på et åpent spørsmål fremgår det at 17 av 20 IKO-skoler fikk tilgang til IKO-verktøyet enten få dager før skolestart eller ved skolestart. I løpet av høstterminen 2016 hadde imidlertid alle Vg1-lærere i samtlige skoler tilgang til IKO-verktøyet. Situasjonen var den samme et halvt år senere.

Å sikre tilgang til IKO-verktøyet før skolestart er en forutsetning for at lærere kan analysere informasjon om elevenes karakterer og fravær fra ungdomsskolen og tidlig identifisere risikoutsatte elever. Identifiseringen skal brukes til å vurdere sammensetningen av klasser slik at risikoelevne blir jevnt fordelt. Forsinkelsen i implementeringen av verktøyet førte imidlertid til at mange skoler ikke har brukt IKO-verktøyet til slike formål. 13 av de 20 IKO-skolene brukte ikke søkerdata til å sette sammen heterogene klasser, mens de resterende skolene brukte det i noen grad. Halvparten av skolene brukte heller ikke søkerdata til å justere klasser som allerede var satt sammen, mens den andre halvparten av skolene justerte klasser i noen grad ut fra søkerdataene (vises ikke i tabellen).

Lærere på IKO-skolene skal også bruke IKO-verktøyet til å registrere elevdata etter skolestart for å sikre kontinuerlig oversikt over elevenes progresjon. De skal føre to midtveisvurderinger for alle elever i alle fag i tillegg til den lovpålagte halvårsvurderingen. Vi spurte IKO-ansvarlige hvor mange lærere som gjennomførte midtveisvurderinger. Ved både første (omtrent 1. november 2016) og andre midtveisvurdering (omtrent 1. april 2017) registrerte alle eller de fleste lærerne midtveisvurderinger i 19 av 20 IKO-skoler. Det var en og samme skole som utgjorde unntaket ved begge tidspunkter.

Forsinkelsen i tilgang til IKO-verktøyet førte naturlig nok til at lærerne i liten grad brukte IKO-verktøyet til å identifisere risikoelevne før skolestart, sette sammen heterogene klasser eller justere eksisterende klasser. Implementeringen av disse elementene er med andre ord svært lav i alle IKO-skoler. Verktøyet ble imidlertid

brukt i stor grad til å registrere midtveisvurderinger både i november 2016 og i april 2017.

#### 4.4 Aktiviteter for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever

Elevnivåkomponenten vi har målt (gjennom de to spørreskjemaundersøkelsene) er hvorvidt organiseringen av skolenes frafallsforebyggende arbeid og bruk av IKO-verktøyet støtter arbeidet med identifisering, kartlegging og oppfølging av risikoutsatte elever. Tabell 4 viser elementene vi har målt høsten 2016 og våren 2017, samt antall skoler som skårer høyt på implementeringen.

**Tabell 4: Identifisering, kartlegging og oppfølging av elever**

	Høst 2016	Vår 2017
<b>Identifisering</b>		
Brukt informasjon i IKO-verktøyet til å informere kontaktlærere om risikoelever før/ve skolestart	14/20	-
Brukt informasjon i IKO-verktøyet til å informere faglærere om risikoelever før/ved skolestart	12/20	-
Brukt av IKO-verktøyet til å identifisere "risikoelever" underveis i skoleåret	13/20	-
<b>Kartlegging</b>		
Prioritert elevsamtaler med de identifiserte «risikoelevne»	17/20	-
<b>Oppfølging</b>		
Frekvens evaluering oppfølgingstiltak	-	14/20
Gjennomført klasselærermøter om resultatene etter MV1	17/20	-
Gjennomført klasselærermøter om resultatene etter MV2	-	16/20

Tilgang til informasjon om elevers karakterer og fravær fra ungdomsskolen er essensielt for å kunne identifisere elever i risikogruppen tidlig. Til tross for sen implementering av IKO-verktøyet brukte IKO-ansvarlige søkerdata til å informere kontaktlærere om risikoelever i stor eller i svært stor grad i 14 skoler, og til å



informere faglærere i 12 skoler. I de resterende skolene svarte IKO-ansvarlige at kontaktlærere og faglærere hadde blitt informert i noen grad.

Identifisering av risikoelever er ikke begrenset til skolestart, men er en kontinuerlig oppgave. Basert på de IKO-ansvarliges svar var det imidlertid få (13 av 20) skoler som i stor grad brukte verktøyet underveis i høstsemester 2016. Tre av 20 skoler har ikke brukt IKO-verktøyet til identifisering underveis.

Identifiseringen vil være særlig effektiv dersom den etterfølges av kartleggingen av de identifiserte elevenes utfordringer. Kontaktlærere gjennomfører kartleggingen gjennom elevsamtaler ved skolestart. Ifølge IKO-manualen skal kontaktlærer gjennomføre samtalene med de identifiserte elevene innen tre uker etter skolestart, og med de øvrige elevene innen fire uker. Høsten 2016 gjennomførte kontaktlærerne på 17 av 20 skoler elevsamtaler med alle eller med mer enn halvparten av risikoelevne innen tre uker etter skolestart. I én av skolene ble det gjennomført samtaler med halvparten eller færre risikoelever innenfor denne tidsgrensen. IKO-ansvarlige på to skoler kunne ikke svare på dette spørsmålet, noe som indikerer at de ikke har oversikt.

Etter avsluttet kartlegging skal skolene finne oppfølgingstiltak som er tilpasset den enkelte eleven og utarbeide en oppfølgingsplan. Lærere og ledelsen skal evaluere tiltakene kontinuerlig. Basert på de to spørreundersøkelsene er det vanligst at oppfølgingstiltakene evalueres en gang i måneden (11 av 20 skoler). I tre skoler skjer dette oftere, cirka en gang i uka. Klasselærermøtene om resultatene fra midtveisvurderinger gir en god anledning til å følge opp resultatene av oppfølgingstiltak. I 17 av 20 skoler ble det gjennomført klasselærermøter om resultatene fra den første midtveisvurderingen i alle klasser eller i de fleste klassene. Dette gjelder for 16 skoler etter den andre midtveisvurderingen våren 2017.

#### 4.5 Implementeringskvalitet på fylkesnivå

Så langt har vi sett på hvordan tre komponenter i IKO-modellen ble implementert i IKO-skolene. I dette avsnittet undersøker vi implementeringen av de samme komponentene samlet sett og på fylkesnivå. Dette kan gi oss indikasjoner på implementeringsforskjeller mellom fylkene.

Med utgangspunkt i elementene presentert i tabell 2, 3 og 4 har vi laget tre skalaer. Den første skalaen angir gjennomsnittlig skår på alle elementene som inngår i «strukturkomponenten», den andre angir gjennomsnittlig skår på alle elementene som inngår i «bruk av data-komponenten» og den tredje angir gjennomsnittlig skår på alle elementene som inngår i komponentene «rutiner for identifisering, kartlegging og oppfølging av elever».<sup>9</sup> Hvert element ble omkodet slik at de har verdier fra 1 til 5. Ikke alle IKO-ansvarlige har svart på alle spørsmålene i undersøkelsene. Gjennomsnittene er beregnet ut fra de påstandene de har tatt stilling til.

Først undersøker vi hvordan IKO-skolene samlet sett skårer på de tre skalaene. Resultatene i tabell 5<sup>10</sup> viser at IKO-skolene har noe lavere gjennomsnittlig skår på identifisering, kartlegging og oppfølging av elever enn på de andre to målene. Det kan delvis skyldes at skolene i mindre grad har gjennomført aktivitetene knyttet til identifisering av risikoelever ved skolestart. På dette tidspunktet manglet mange tilgang til IKO-verktøyet. Gjennomsnittlig skår på «Bruk av IKO-verktøyet» er derimot relativt høyt. Det skyldes at alle skoler hadde tilgang til IKO-verktøyet og nesten alle skoler har registrert MV1 og MV2.

---

<sup>9</sup>Elementene som inngår i disse skalaene veier like mye. Det er imidlertid sannsynlig at ikke alle elementer er like viktige for implementering av IKO-modellen. Hvilke elementer som er viktigst trenger vi mer forskning på. Derfor skal elementene som inngår i skalaene vektas i senere beregninger av implementeringskvalitet.

<sup>10</sup> Tabell 5 viser også standardavvik, som er den gjennomsnittlige avstanden fra gjennomsnittsskåret på de tre skalaene, og det laveste (minimum) og det høyeste gjennomsnittlige skåret (maksimum) som en IKO-skole har på skalaene.

**Tabell 5: Gjennomsnittlig implementeringskvalitet totalt. Skala fra 1 til 5 (N=20)**

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum
<b>Struktur og systematikk i IKO-arbeidet</b>	4.24	0.52	3.44	5
<b>Bruk av IKO-verktøyet</b>	4.48	0.48	3.50	5
<b>Identifisering, kartlegging og oppfølging av elever</b>	3.93	0.68	2.71	4.86

I det følgende undersøker vi hvordan IKO-skolene skårer på de tre skalaene i de fire fylkene. Resultatene vises i tabell 6.

**Tabell 6: Gjennomsnittlig implementeringskvalitet per fylkeskommune. Skala fra 1 til 5. (N=20)**

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Minimum	Maksimum
<b>Aust-Agder</b>				
<b>Struktur og systematikk i IKO-arbeidet</b>	4,27	0,25	4	4,5
<b>Bruk av IKO-verktøyet</b>	4,22	0,67	3,5	4,83
<b>Identifisering, kartlegging og oppfølging av elever</b>	3,68	0,33	3,33	4
<b>Hedmark</b>				
<b>Struktur og systematikk i IKO-arbeidet</b>	4,30	0,67	3,44	5
<b>Bruk av IKO-verktøyet</b>	4,67	0,41	4	5
<b>Identifisering, kartlegging og oppfølging av elever</b>	4,02	0,86	2,80	4,86
<b>Nord-Trøndelag</b>				
<b>Struktur og systematikk i IKO-arbeidet</b>	3,96	0,52	3,62	4,87
<b>Bruk av IKO-verktøyet</b>	4,40	0,58	3,50	5
<b>Identifisering, kartlegging og oppfølging av elever</b>	4,11	0,51	3,40	4,71
<b>Oppland</b>				
<b>Struktur og systematikk i IKO-arbeidet</b>	4,36	0,45	3,69	5
<b>Bruk av IKO-verktøyet</b>	4,44	0,40	4	5
<b>Identifisering, kartlegging og oppfølging av elever</b>	3,81	0,80	2,71	4,75

Det er to funn vi ønsker å fremheve. For det første viser den fylkesvise inndelingen at skolene skårer lavest på gjennomføring av aktiviteter knyttet til identifisering, kartlegging og oppfølging. Et unntak er Nord-Trøndelag, som skårer lavest på struktur og systematikk i IKO-arbeidet. For det andre ser vi relativt små fylkesvise forskjeller når det gjelder gjennomsnittlig skår på skalaene. Dette tyder på at implementeringskvaliteten, ifølge de IKO-ansvarlige, varierer lite på tvers av fylkene.

#### **4.6 Sammenfatning**

I dette kapitlet har vi målt hvorvidt og i hvilken grad de 20 skolene i tiltaksgruppen har implementert IKO-modellen. I målingene har vi brukt data fra to spørreskjemaer som IKO-ansvarlige besvarte høstterminen 2016 og vårterminen 2017. Vi tok utgangspunkt i programteorien (jf. Malmberg-Heimonen et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2017) og matrisen (kapittel 2) som identifiserer hovedkomponentene i IKO-modellen. Ved hjelp av data fra spørreskjemaene til IKO-ansvarlige målte vi tre komponenter: organisering av IKO-arbeidet, bruk av elevdata i IKO-verktøyet og aktiviteter for identifisering, kartlegging og oppfølging av risikoelever.

De IKO-ansvarliges vurderinger tyder på at de fleste IKO-skolene har etablert faste rutiner for det frafallsforebyggende arbeidet og at ledelsen i forholdsvis stor grad er involvert i IKO-relaterte aktiviteter. Ved de to måletidspunktene hadde for eksempel 70 prosent av skolene faste rutiner for å melde fra om mistrivsel, høyt fravær og svak karakterprestasjon og for evaluering av individuelle oppfølgingstiltak. I starten av skoleåret 2016/2017 var ledelsen ved en del av skolene lite involvert i midtveisvurderinger, i utvikling og evaluering av individuelle oppfølgingsplaner, men lederdeltakelsen økte noe ut over vårsemestret.

Implementeringen av IKO-verktøyet gikk ikke som planlagt: De fleste skolene hadde ikke tilgang til verktøyet før skolestart, men fikk tilgang etter hvert. Skolene har dermed i større grad brukt IKO-verktøyet til å registrere elevdata i verktøyet underveis i skoleåret enn til å analysere elevdata før og ved skolestart. I svaene på et

åpent spørsmål formulerte de IKO-ansvarlige et tydelig ønske om at IKO-verktøyet skulle være tilgjengelig fra og med 1. august hvert skoleår.

Når det gjelder den siste komponenten er det færre skoler som skårer høyt på gjennomføring av aktivitetene knyttet til identifisering, kartlegging og oppfølging av risikoelever, enn på de to komponentene på skolenivå. Svak identifisering av risikoelever ved skolestart skyldes mest sannsynlig manglende tilgang til IKO-verktøyet.

Av de tre komponentene skårer IKO-skolene lavest på aktivitetene knyttet til identifisering, kartlegging og oppfølging av risikoelever. Dette kan vi lese ut fra de totale og fylkesvise skårene på de tre implementeringsskalaene. Videre viser skårene tilnærmet lik grad av implementering på tvers av fylkene. Basert på de IKO-ansvarliges opplysninger fra spørreskjemaundersøkelsen er det med andre ord ingen betydelige forskjeller mellom fylkene i implementeringskvalitet.

Vi understreker at implementeringskvalitet her utelukkende ble målt gjennom de IKO-ansvarliges vurderinger. De kan ha lite oversikt over lærernes daglige arbeid (spesielt de som ikke jobber på samme avdeling eller studieretning). Deres svar kan også være farget av rollen som prosjektleder og at de er ansvarlige for at implementeringen går som planlagt. Derfor må vi også ta hensyn til andre ansattes erfaringer når vi vurderer implementeringskvaliteten på IKO-skolene. I kapittel 5 studerer vi lærernes erfaringer fra det første skoleåret etter implementering av IKO-modellen.

## 5 Hvordan arbeider lærerne med IKO-modellen? Kan vi si noe om tidlige effekter?

I dette kapitlet beskriver vi lærernes erfaringer med IKO-modellen, og i hvilken grad de er fornøyde med modellen. Videre kartlegger vi hvordan og i hvilken grad, modellen er implementert. Til slutt presenterer vi det generelle frafallsforebyggende arbeidet i skolene og effekter av IKO-modellen for lærerne. Vi understreker at disse resultatene er foreløpige og må tolkes med forsiktighet.

### 5.1 Lærerne som besvarte spørreskjemaet

I april 2017 sendte vi ut et elektronisk spørreskjema til 2075 lærere som underviste på Vg1 i alle deltakende 42 skoler (i skoleåret 2016/2017). Spørreskjemaet inneholdt spørsmål om lærernes bakgrunn (som alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring), samt en rekke spørsmål om hvordan skolene arbeidet mot frafall. Spørsmålene omfattet ulike aspekter ved identifisering, kartlegging og oppfølging av elever som sto i fare for å avslutte opplæringen, lærernes opplevelser av klassemiljøet, støtte fra ledelsen, samt vurderinger av eget arbeid. I tillegg fikk lærerne i IKO-skolene spørsmål om hvorvidt og i hvilken grad, de benyttet IKO-modellen og dens ulike elementer, hva de mente om modellen, og hvordan de generelt vurderte IKO-arbeidet på skolen.

Epostadressen til samtlige Vg1-lærere fikk vi tilgang til gjennom fylkesprosjektlederne. Etter flere purringer både via fylkesprosjektledere og rektorer, samt direkte til lærerne, besvarte 1090 av lærerne spørreskjemaet. Det gav en svarprosent på 53. Svarprosenten varierer imidlertid mellom fylkene: 60 prosent i Oppland, 53 prosent i Aust-Agder, 52 prosent i Nord-Trøndelag og 46 prosent i Hedmark. Svarprosenten varierer også mellom de 42 skolene (se tabell 7). Den laveste svarprosenten er 31, mens den høyeste er 86.

Tabell 7: Andelen lærere som besvarte spørreskjemaet per skole

Skole	Svarprosent
Arendal vgs	51,8
Dahlske vgs	33,3
Dokka vgs	66,7
Elverum vgs	43,6
Gausdal vgs	53,7
Gjøvik vgs	72,1
Grong vgs	47,6
Hadeland vgs	44,7
Hamar katedralskole	47,7
Inderøy vgs	66,7
Jønsberg vgs	57,1
Leksvik vgs	50,0
Lena-Valle vgs	63,5
Levanger vgs	53,8
Lillehammer (Nord og Sør)	56,8
Meråker vgs	60,0
Midt-Østerdal vgs	47,1
Mære landbruksskole	53,8
Møglestu vgs	43,5
Nord Gudbrandsdalen vgs	68,5
Nord-Østerdal vgs	52,4
Olav Duun vgs	47,0
Ole Vig vgs	53,7
Raufoss vgs	51,5
Ringsaker vgs	30,6
Risør vgs	79,4
Sam Eyde vgs	47,5
Sentrum vgs	60,4
Setesdal vgs	58,8
Skarnes vgs	44,4
Solør vgs	42,5
Stange vgs	31,9
Steinkjer vgs	50,0
Storhamar vgs	48,0
Storsteigen vgs	41,7
Trysil vgs	70,8
Tvedestrand og Åmli vgs	86,4
Valdres vgs	72,7
Verdal vgs	47,5
Vinstra vgs	48,2
Ytre Namdal vgs	60,7
Øvrebyen vgs	66,7

Av de 1090 lærerne som besvarte spørreskjemaet er 43 prosent menn, 57 prosent kvinner. I gjennomsnitt er lærerne 48 år med en variasjon fra 23 år til 70 år. 95 prosent har utdanning på høyskole- eller universitetsnivå, nesten halvparten av disse har høyere enn bachelorgrad. Kun 2,4 prosent har videregående som høyeste utdanning og 2,8 prosent har annen utdanning. I gjennomsnitt har de arbeidet 16 år som lærere (SD 10,92), med en variasjon fra ett år til 45 år.

Lærere har ofte flere roller i skolen. Derfor spurte vi dem om deres roller (se tabell 8). De 1090 lærerne innehar totalt 1777 roller, det er 1,68 roller per lærer. Mange lærere har altså mer enn en rolle på skolen. Den vanligste rollen er faglærer. 56 prosent av lærerne har denne rollen. Den nest vanligste rollen er kontaktlærer. 33 prosent av lærerne har denne rollen. Faglærere og kontaktlærere er ikke utelukkende kategorier: det er hele 543 av de 1777 svarene (30,5 % av svarene) som omfatter kombinasjonen kontaktlærere og faglærere. De fleste kontaktlærerne er faglærere, men ikke alle faglærere er kontaktlærere. Noen av lærerne er også spesialpedagoger, sosiallærere, ledere eller rådgivere. Et mindretall jobber i oppfølgingstjeneste og PPT. I videre analyser har vi i hovedsak sett på samtlige lærere, men i enkelte analyser studerer vi spesielt kontaktlærerne.

**Tabell 8: Lærernes roller i skolen**

Roller	Andel roller vektet (%)	Andel svar (%)
Leder	1,7	2,9
Rådgiver	2,0	3,3
Sosiallærer	1,4	2,4
Kontaktlærer	33,4	55,9
Faglærer	56,2	94,2
Arbeidsleder	1,4	2,3
Spesialpedagog	3,3	5,5
PPT	0,2	0,4
Oppfølgingstjeneste	0,5	0,8
<b>Totalt</b>	100 % (1090 lærere)	167,6 % (1777 svar)



## 5.2 Randomisering – to like grupper?

### *Villighet til å delta i undersøkelsen*

Dette er en randomisert kontrollert studie som hviler på antakelsen om at IKO- og TAU-skolene er like. Skjevheter vil påvirke hvilke statistiske modeller vi kan benytte for å estimere effektene av IKO-modellen. Realistiske beregninger må være kontrollert for eventuelle forskjeller mellom gruppene. I det neste vil vi sammenligne kjennetegn ved lærerne i IKO- og TAU-skolene.

Antakelsen om likhet gjelder også andelen respondenter som svare på spørreskjemaet. Det er derfor viktig å vite om andelen lærere som har besvart spørreskjemaet varierer mellom IKO- og TAU-gruppen. Av de 2075 Vg1-lærerne vi har i populasjonen, underviste 1225 i IKO-skoler og 850 i TAU-skoler. Ved IKO-skoler svarte 647 lærere på spørreskjemaet, mens 443 lærere fra TAU-skoler svarte på spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 52,8 i IKO-skoler og 52,1 i TAU-skoler. Svarprosentene i de to gruppene er dermed nærmest lik.

**Tabell 9: Lærernes bakgrunn fordelt på IKO- og TAU-skoler**

Variabel	IKO	TAU
Antall skoler	20	22
Antall lærere som besvart	691	399
Andel kvinner (%)	58	55
Fødeår, M	1969	1969
Utdanningsnivå, M	2,4	2,4
Arbeidserfaring som lærer, M	16,1	15,5
Andel kontaktlærere (%) <sup>11</sup>	35	36

---

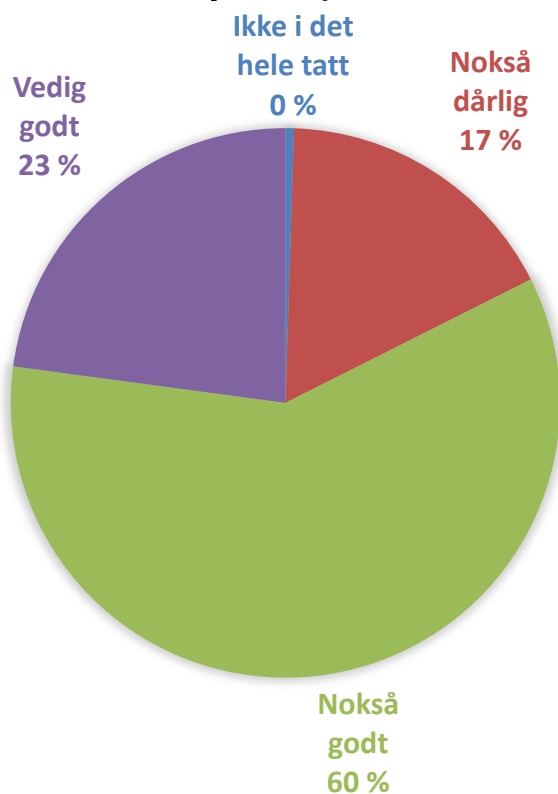
<sup>11</sup> Tallene avviker noe fra det presentert i tabell 8 fordi vi her har spurt hvorvidt lærerne er kontaktlærere, mens spørsmålet som ligger til grunn for tabell 8 er hvilke ulike roller lærere har.

Tabell 9 viser kjennetegn ved lærerne i IKO- og TAU-skoler. Sammenligningen indikerer ingen forskjeller i andel kvinner, fødselsår, utdanningsnivå, arbeidserfaring og andel kontaktlærere i de to gruppene. Det eksisterer likevel noen andre forskjeller. Det er flere lærere i IKO- enn i TAU-skolene. Dette er ikke overraskende, siden vi allerede vet at IKO-skolene er noe større enn TAU-skolene (Malmberg-Heimonen et al., 2016). Utover dette viser ikke dataene forskjeller mellom lærerne i IKO- og TAU-skoler.

### 5.3 Lærernes kjennskap og tiltro til IKO-modellen

Lærerne fra IKO-skoler ble spurt hvorvidt og i hvilken grad de kjenner IKO-modellen, samt i hvilken grad de har tiltro til at den kan bidra til redusert frafall. Figur 3 viser at 60 prosent av lærerne oppgir at de kjenner modellen nokså godt, 23 prosent veldig godt.

Figur 3: Lærernes kjennskap til IKO-modellen



Det er viktig å merke seg at nesten ingen oppgir at de ikke kjenner modellen. Kjennskapen til modellen varierer noe mellom fylkene. I Oppland sier 86 prosent av lærerne at de kjenner modellen nokså godt eller veldig godt. Tilsvarende gjelder 81 prosent i Aust-Agder og i Nord-Trøndelag, og 80 prosent i Hedmark. Kontaktlærerne kjenner modellen bedre enn øvrige lærere. Hele 35 prosent av kontaktlærerne rapporterer de kjenner modellen veldig godt, 56 prosent nokså godt.

Videre spurte vi lærerne om de tror IKO-modellen vil bidra til å redusere frafall. Figur 4 viser lærernes svar. 61 prosent av lærerne mener at modellen i noen grad, mens 21 prosent mener at den i stor grad vil redusere frafall. Selv om det er kontaktlærerne som til daglig følger opp elever og benytter IKO-modellen, er det liten forskjell mellom kontakt- og øvrige lærere i vurderingen av hvor nyttig IKO-modellen er for å redusere frafall. Derimot varierer opplevd nytte på tvers av fylkene. I Oppland mener 27 prosent at modellen i stor grad vil redusere frafall. Det samme gjelder for 20 prosent i Aust-Agder, 18 prosent i Nord-Trøndelag, og 16 prosent i Hedmark.

**Figur 4: Lærernes tiltro på at IKO-modellen vil redusere frafall**



At «bare» 24 prosent av lærerne oppgir at de i stor eller svært stor grad har tiltro til at IKO-modellen vil redusere frafall kan virke lavt. Ifølge mentorfylket Akershus er det imidlertid flere av skolene i dette fylket som har opplevd at «handling påvirker holdning», dvs. at når IKO-modellen blir institusjonalisert i skolehverdagen får en del skolelederne og lærere også et mer positivt syn på IKO-arbeidet som igjen kan påvirke deres tro på modellens effektivitet. Det derfor interessant å se om andel lærere med stor tiltro til modellen er større i den neste spørreskjemaundersøkelsen.

#### **5.4 Implementering av IKO-modellen blant lærere**

I et prosjekt som dette er det viktig å undersøke hvorvidt og hvor godt lærerne har tatt i bruk de ulike elementene i IKO-modellen. Dette omtaler vi kunnskap om implementeringskvalitet. Denne kunnskapen vil være viktig for forventede effekter på elevnivå; dersom lærerne i liten grad har tatt modellen i bruk og de samtidig er sentrale aktører i implementeringen, er det lite trolig at vi vil finne effekter for elevene. Kunnskap om implementeringskvalitet vil gjøre det mulig å undersøke om fravær av effekt skyldes svakheter ved implementeringen eller at modellen ikke virker som antatt.

Ved implementeringen av IKO-modellen har skolene fått beskjed om at noen elementer i modellen er obligatoriske, dvs. aktiviteter alle IKO-skoler må gjennomføre. Andre elementer i modellen er frivillige, men anbefalte. For eksempel er elevintervjuer obligatoriske, mens det å bruke IKO-malen til dette formålet er frivillig, men anbefalt. Videre er det obligatorisk for ledelsen å hente ut elevinformasjon ved skolestart (søkerdata) og vurdere classesammensetning basert denne informasjonen. For lærerne er dette ikke en obligatorisk oppgave. Hva som skal være obligatoriske og hva som er anbefalte elementer i modellen er en felles beslutning, tatt etter diskusjon mellom representanter for fylkeskommunene, forskerne og mentorene (Akershus fylkeskommune). IKO-manualen ble også oppdatert basert på denne informasjonen. Hvorvidt programelementer er obligatoriske eller anbefalte vil sannsynligvis påvirke hvordan lærerne og skolen

implementerer IKO-modellen. I dette kapitlet har vi delt elementene i obligatoriske og anbefalte (se tabell 10).

**Tabell 10: Implementering blant lærerne i IKO-skoler: obligatoriske og anbefalte elementer**

Variabel	Alle lærere
<b>Obligatoriske elementer</b>	
Lest IKO-manual (%)	70
Tilgang til IKO-verktøy (%)	97
Midtveisevalueringer høst 2016 (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	3,46
Midtveisevalueringer vår 2017 (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	3,44
<b>Anbefalte elementer</b>	
Opplæring i IKO-verktøy (%)	67
Brukt IKO-mal for elevintervju (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,12
Hentet ut elevinformasjon om kommende elever før skolestart (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,16
Merket av i IKO-verktøy elever som har behov for tettere oppfølging (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,47

Når det gjelder de obligatoriske elementene oppgir 70 prosent av lærerne å ha lest IKO-manualen og 97 prosent at de har fått tilgang til IKO-verktøyet. En viktig oppgave lærerne må gjennomføre innenfor IKO-modellen er å fylle i midtveisevalueringer i høst- og vårsemestret. På en skala fra en til fire (1=ikke i det hele tatt, 2=i noen grad, 3=i stor grad, 4=i svært stor grad) er det et gjennomsnitt på 3,46 for høsten 2016 og 3,44 for våren 2017. Dette betyr at lærere i stor og svært stor grad sier de har gjennomført midtveisevalueringer for elevene.

Når det gjelder de anbefalte elementene sier 67 prosent av lærerne at de har fått opplæring i bruken av IKO-verktøyet. Andelen virker noe lav sammenlignet med andelen som har tilgang til programmet. Vi har ikke spurt lærerne om dette, men

fylkesprosjektlederne har gitt oss tilbakemeldinger om at lærere ved enkelte skoler opplever at IKO-verktøyet er så intuitivt at de ikke trenger opplæring. Videre har vi spurt lærerne om de har brukt IKO-malen for elevsamtaler skoleåret 2016/2017. 28 prosent av lærerne svarer at de ikke har brukt malen, 31 prosent svarer at de i noen grad har brukt den, 14 prosent i stor grad og 12 prosent i svært stor grad. I tillegg svarer 15 prosent at spørsmålet ikke er relevant. Vi har ikke spurt lærerne hvorfor de ikke har brukt malen eller mener den ikke er relevant, men vi kan tenke oss flere mulige forklaringer. For det første er dette et frivillig, om enn anbefalt, element. For det andre har flere av skolene egne maler for elevintervju som ligner på IKO-malen. Fylkesprosjektlederne har fortalt oss at enkelte av disse skolene har valgt å bruke egne maler for elevintervju.

Lærerne melder at de i noen grad har hentet ut informasjon om kommende elever ved skolestart. Riktignok oppgir noen å ha begrenset tilgang til informasjon ved skolestart 2016, noe som skyldes at IKO-verktøyet ikke var fullt operativt på alle IKO-skoler. Å hente ut informasjon ved skolestart er også et lederansvar i modellen. Funnene viser videre at lærerne kun i noen grad har merket av elever som har behov for tettere oppfølging. Basert på tilbakemelding fra fylkesprosjektlederne skyldes dette blant annet at lærerne vegrer seg for å markere elever. De er redde for å stemple elever unødvendig. Noen lærere er også redde for å glemme å fjerne markeringen når behovet for tett oppfølging opphører.

Et sentralt trekk ved IKO-modellen er at kontaktlærere har en mer omfattende rolle enn faglærere: det er hovedsakelig kontaktlærerne som gjennomfører elevintervjuer og melder inn behov for oppfølgingstiltak for identifiserte elever. Tabell 11 viser hvordan kontaktlærerne har tatt i bruk modellen. Når vi sammenligner disse resultatene med tabell 10 er hovedinntrykket at kontaktlærerne er mer involvert i IKO-arbeidet. Trenden er tydeligst når det gjelder å ha lest IKO-manual, ha fått opplæring i IKO-verktøyet og ha brukt IKO-malen ved elevintervju.

**Tabell 11: Implementering av IKO-modellen blant kontaktlærerne i IKO-skoler: obligatoriske og anbefalte elementer**

Variabel	Kontaktlærere
<b>Obligatoriske elementer</b>	
Lest IKO-manual (%)	81
Tilgang til IKO-verktøy (%)	99
Midtveisevalueringer høst 2016 (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	3,58
Midtveisevalueringer vår 2017 (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	3,48
<b>Anbefalte elementer</b>	
Opplæring i IKO-verktøy (%)	76
Brukt IKO-mal for elevintervju (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,81
Hentet ut elevinformasjon om kommende elever før skolestart (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,36
Merket av i IKO-verktøy elever som har behov for tettere oppfølging (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,62

I Tabell 12 viser vi implementeringen per fylke. Også her har vi delt inn programelementene i obligatoriske eller anbefalte. Hva gjelder de obligatoriske elementene er det små forskjeller mellom fylkene. Det er kun når det gjelder hvorvidt lærerne har lest IKO-manualen vi finner en variasjon fra 49 til 79 prosent mellom fylkene. Gjeldende tilgang til IKO-verktøyet og midtveisevalueringer er forskjellene små. For de anbefalte elementene er det noen flere forskjeller. Andelen lærere som har fått opplæring i IKO-verktøyet varierer fra 58 til 79 prosent mellom fylkene. Også hva gjelder å ha hentet ut elevinformasjon før skolestart (fra 1,74 til 2,36), samt ved å ha merket av elever som trenger oppfølging (2,21 til 2,71), er det fylkesforskjeller. Bruk av IKO-malen til elevintervju i imidlertid nokså lik på tvers av fylkene.

**Tabell 12: Fylkesvis implementering blant lærere i IKO-skoler: obligatoriske og anbefalte elementer**

Variabel	Oppland	Hedmark	Aust-Agder	Nord-Trøndelag
<b>Obligatoriske elementer</b>				
Lest IKO-manual (%)	75	78	79	49
Tilgang til IKO-verktøy (%)	97	95	99	97
Midtveiseevalueringer høst 2016 (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	3,34	3,39	3,39	3,56
Midtveiseevalueringer vår 2017 (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	3,46	3,27	3,53	3,50
<b>Anbefalte elementer</b>				
Opplæring i IKO-verktøy (%)	79	66	60	58
Brukt IKO-mal for elevintervju (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,22	1,95	2,14	2,13
Hentet ut elevinformasjon om kommende elever før skolestart (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,36	2,33	2,15	1,74
Merket av i IKO-verktøy elever som har behov for tettere oppfølging (1= ikke i det hele tatt, 4=i svært stor grad)	2,21	2,60	2,46	2,72

## 5.5 Frafallsforebyggende arbeid i IKO- og TAU-skolene

Her studerer vi generelle spørsmål om skolenes frafallsforebyggende arbeid. Dette er spørsmål vi har stilt alle lærerne, uavhengig av om skolen er randomisert til

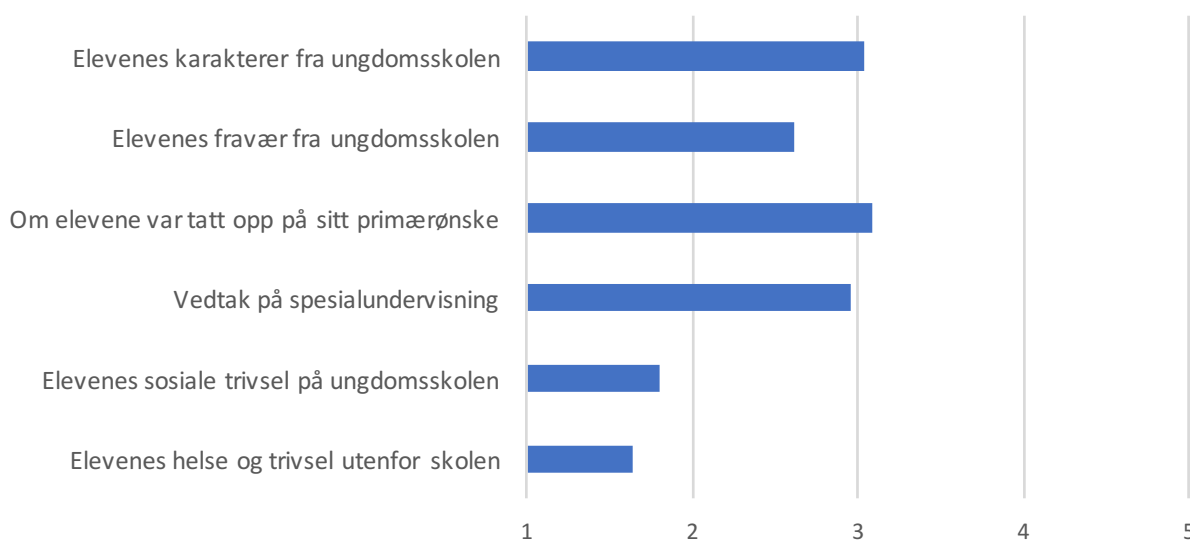


IKO- eller TAU-gruppen. Områder relatert til identifisering, kartlegging og oppfølging ble spesielt undersøkt gjennom følgende spørsmål:

- tilgang til informasjon om elevopplysninger fra ungdomsskolen før eller ved skolestart
- hvorvidt informasjon fra ungdomsskolen er brukt for å planlegge undervisningen
- skolens rutiner for kartlegging av faglige og sosiale utfordringer hos elevene hvis det er fare for stryk i et eller flere fag
- hvorvidt skolen har rutiner for bekymringsmeldinger
- hvor ofte man evaluerer virkningen av ekstra tiltak rettet mot elever som står i fare for å ikke avslutte opplæringen

Figur 5 illustrerer lærernes svar på hvor stor andel elever de fått tilgang til elevopplysninger fra ungdomsskolen om. Svaralternativene går fra en til fem (1=ingen, 2=noen få, 3=rundt halvparten, 4=de fleste, 5=alle). Det var også mulig å svare ikke relevant», disse svarene er ikke inkludert.

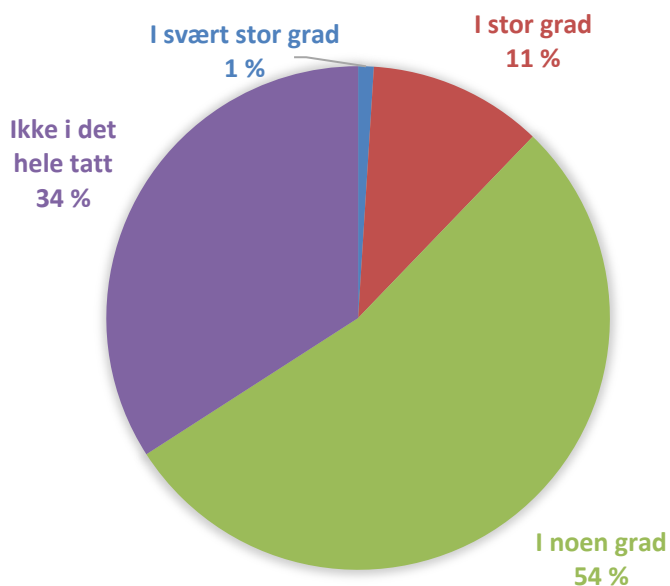
**Figur 5: For hvor mange av elevene hadde du tilgang til følgende elevopplysninger fra ungdomsskolen før eller ved skolestart (N=998-1050)? (gjennomsnittlig skåre 1-5)**



Lærerne har svart «midt på treet» hva gjelder tilgang til informasjon om karakterer, om elevene var tatt opp på sitt primærønske og om elever har hatt vedtak på spesialundervisning på ungdomsskolen. Lærerne melder i noen mindre grad at de har fått informasjon om elevenes fravær på ungdomsskolen, og kun i liten grad har de fått informasjon om elevenes sosiale trivsel på ungdomsskolen, elevenes helse og elevenes trivsel utenom skolen. Her melder lærerne gjennomsnittlig at de kun har fått informasjon om noen elever.

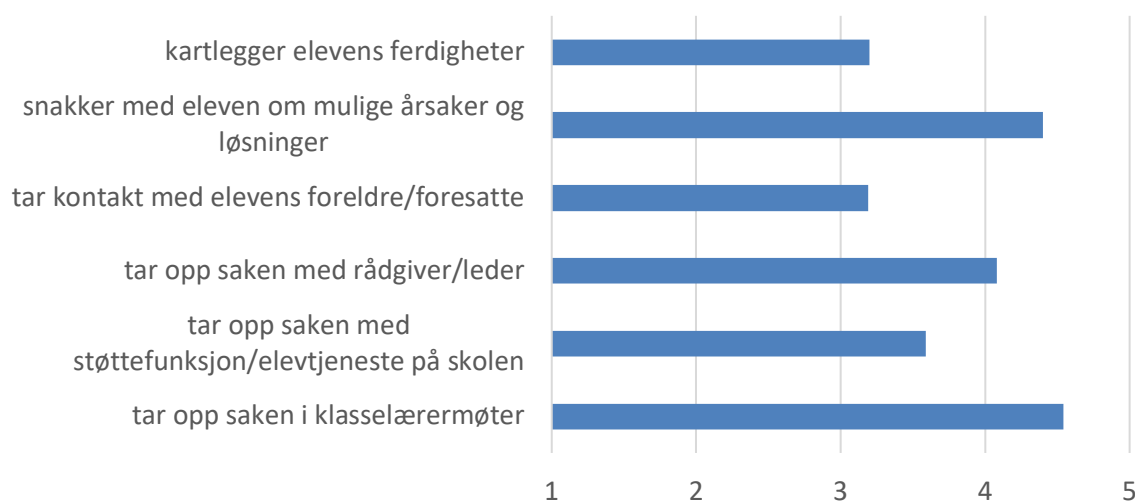
I tillegg til å ha tilgang til informasjon fra ungdomsskolen er det også viktig å bruke denne informasjonen. Vi spurte lærerne hvorvidt de hadde brukt denne informasjonen fra ungdomsskolen, til å planlegge sin undervisning. Som vist i figur 6 svarer majoriteten av lærerne (54 prosent) at de i noen grad gjort dette, mens 34 prosent svarer at de ikke har gjort dette, 11 prosent svarer i stor grad, mens en prosent svarer at de i svært stor grad har brukt informasjon fra ungdomsskolen. Generelt kan sies at lærerne i liten grad har brukt opplysninger fra ungdomsskolen til å planlegge sin undervisning.

**Figur 6: I hvilken grad har du brukt elevopplysninger fra ungdomsskolen i planlegging av egen undervisning dette skoleåret (N=1080)?**



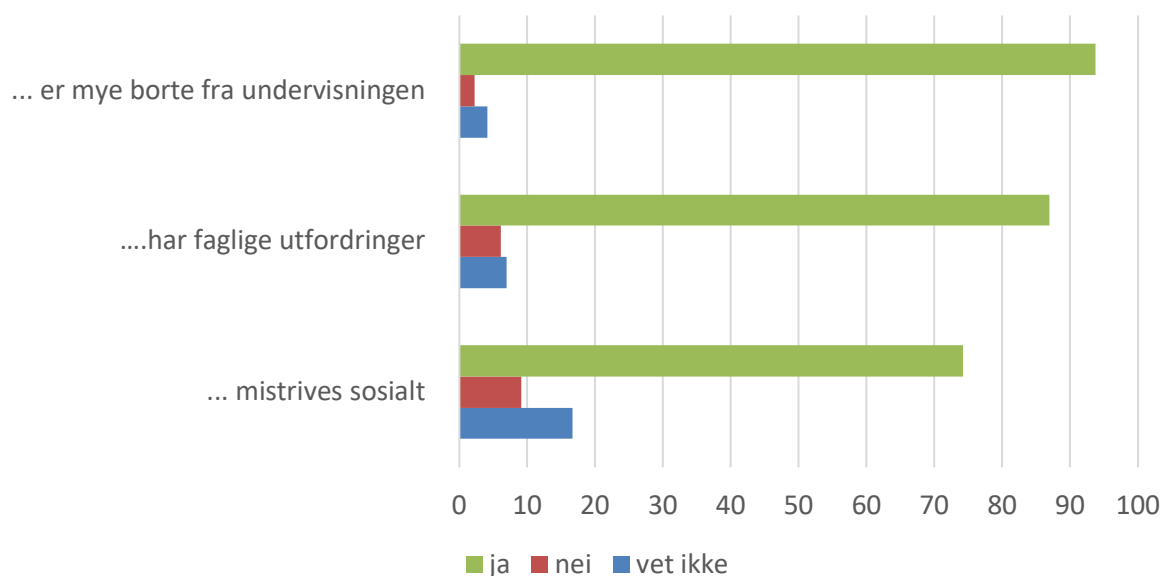
Vi har også spurt lærerne om hva de gjør hvis en elev er i fare for å stryke i ett eller flere fag. Svaralternativene varierer fra en (aldri) til fem (alltid). Figur 7 viser at lærerne i stor grad snakker med eleven, tar opp saken med rådgiver/leder og tar opp saken i klasselærermøter. I noe mindre grad kartlegger de elevens ferdigheter, tar kontakt med elevens foreldre/foresatte og tar opp saken med støttefunksjon/elevtjenesten på skolen.

**Figur 7: Hvis en elev står i fare for stryk i et eller flere fag, hvor ofte gjør du noe av det følgende...?, N=1054-1074, gjennomsnittlig skåre 1-5 (1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte 5=alltid)**



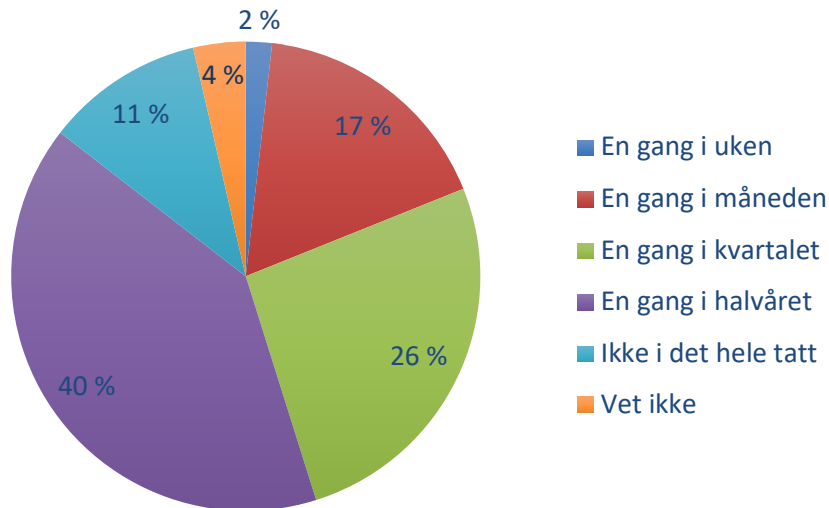
Vi har videre spurt lærerne hvorvidt skolene har rutiner for å melde inn bekymringer om enkeltelever. Som vist i figur 8 sier en stor andel av lærerne at de har faste rutiner for hvordan faglærer/kontaktlærer skal melde inn bekymringer til ledelsen. Av lærerne melder 94 prosent at de har rutiner ved fravær, 87 prosent ved faglige utfordringer, mens en noen lavere andel lærere sier de har rutiner hvis elever mistrives sosialt. Her svarer også ni prosent at de ikke har rutiner og 17 prosent at de ikke vet hvorvidt det finnes faste rutiner hvis elever mistrives sosialt.

**Figur 8: Har din skole faste rutiner for hvordan faglærer/kontaktlærer skal melde inn bekymringer til avdelingsleder/annen ledelse når en elev...?**



Vi har også spurt lærerne hvorvidt de har faste rutiner for evaluering av oppfølgingstiltak rettet mot enkeltelever, og hvor ofte ekstra oppfølging av elever blir evaluert (figur 9). 37,5 prosent av lærerne sier de har faste rutiner for evaluering, 18,9 prosent sier de ikke har faste rutiner, mens 43,6 prosent av lærerne ikke vet hvorvidt skolen har faste rutiner for evaluering. Når vi videre kun ser på dem som svart at de har faste rutiner, svarer den største andelen lærere at evaluering skjer én gang i halvåret (40,3 prosent), mens 26 prosent sier dette skjer en gang i kvartalet. En mindre andel (17,1 prosent) mener evaluering gjøres omtrent en gang i måneden eller ikke i det hele tatt (10,9 prosent).

**Figur 9: Hvor ofte evalueres virkningen av ekstra oppfølging rettet mot elever som står i fare for å ikke gjennomføre/bestå Vg1? (N=382, her inngår kun de lærerne som svart at skolen har faste rutiner for å evaluere virkninger av ekstra oppfølging)**



## 5.6 Effekter av IKO-modellen for lærernes frafallsforbyggende arbeid

Basert på spørsmålene i forrige avsnitt skal vi her sammenligne lærernes vurderinger av det frafallsforebyggende arbeidet i IKO- og TAU-skolene. Resultatene fra sammenligningen vil være en indikasjon på IKO-modellens effekter på lærernes frafallsforebyggende arbeid. Vår antakelse er i utgangspunktet at lærere i de to gruppene er nokså like grunnet randomisering. Hvis dette stemmer vil forskjeller mellom IKO- og TAU-gruppen kunne tolkes som effekter av tiltaket.

Resultatene i tabell 13 viser at tilgangen til informasjon fra ungdomsskolen om elever (blant annet de med risiko for frafall) er bedre i IKO- enn TAU-skoler, noe som indikerer at IKO-modellen har ført til økt tilgang til informasjon. De spesifikke kildene

til informasjon fra ungdomsskolen som inngår i skalaen med variasjon fra 6 til 30<sup>12</sup> er opplysninger om: 1) karakterer, 2) fravær, 3) om eleven er tatt opp på sitt primærønske, 4) vedtak om spesialundervisning og 5) elevenes helse og trivsel på ungdomsskolen, og 6) elevenes helse og trivsel utenom ungdomsskolen (jf. figur 5). For karakterer, fravær og om eleven er tatt opp på sitt primærønske til Vg1 er det en betydelig forskjell mellom IKO- og TAU-skolene. Det er derimot ikke forskjell mellom IKO- og TAU-skolene i hvorvidt lærerne har fått informasjon fra ungdomsskolen om spesialundervisning eller elevenes helse og trivsel utenom ungdomsskolen. I sin helhet viser skalaen (*tilgang til informasjon*) imidlertid statistisk signifikant forskjell mellom IKO- og TAU-skoler.

**Tabell 13: Forskjeller mellom lærere i skoler randomisert til IKO og TAU**

Variabel	Alle lærere	
	IKO (N)	TAU (N)
Tilgang til informasjon (6-30)	17,75*** (571)	14,75 (346)
Brukt opplysninger fra ungdomsskolen for å planlegge egen undervisning (% ja)	0,70** (684)	0,60 (396)
Kartlegge faglige og sosiale utfordringer hvis fare for å avslutte (6-30)	23,04 (670)	22,99 (389)
Faste rutiner for å melde inn bekymringer om elever (0-3)	2,81 (543)	2,79 (326)
Evalueringsfrekvens ekstra oppfølging (1-5)	3,51* (233)	3,29 (138)

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ;  $p < 0,001$

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt lærerne bruker informasjonen fra ungdomsskolen til å planlegge undervisningen sier 70 prosent av lærerne på IKO-

---

<sup>12</sup> De som ikke har svart på enkeltpåståender, behandles som missing i skalaen. Dette utgjør 15.9 prosent av lærerne.

skoler at de gjør dette, mot bare 60 prosent i TAU-skoler. Også denne forskjellen er statistisk signifikant. Det er derimot ikke forskjeller mellom IKO- og TAU-skoler i hvorvidt skolene har rutiner for å melde inn bekymringer for enkeltelever. Vi finner heller ingen forskjeller mellom IKO- og TAU-skoler i kartlegging av faglige og sosiale utfordringer i tilfeller der det er fare for at eleven skulle avslutte utdanningsløpet. I tilfeller der ekstra oppfølging iverksettes evaluerer lærere i IKO-skoler noe oftere virkningene. Her har lærerne fra IKO-skoler et gjennomsnitt på 3,51 mens lærerne fra TAU-skoler har et gjennomsnitt på 3,29 (1= ikke i det hele tatt, 5= en gang i uken). Forskjellen er beskjeden, men den er statistisk signifikant.

Tabell 14 viser at forskjellene mellom lærerne i IKO- og TAU-skoler er noe større når vi kun sammenligner svar fra kontaktlærere. Dette gjelder spesielt tilgang til informasjon fra ungdomsskolen. Videre har for eksempel 63 prosent av kontaktlærerne i TAU-skolene brukt opplysninger fra ungdomsskolen for å planlegge undervisning, mens 79 prosent av kontaktlærerne i IKO-skolene har gjort dette. Vi finner imidlertid ikke forskjeller mellom IKO- og TAU-skoler når det gjelder kartlegging og rutiner for å melde bekymringer.

**Tabell 14: Forskjeller mellom kontaktlærere i skoler randomisert til IKO og TAU**

Variabel	Kontaktlærere	
	IKO (N)	TAU (N)
Tilgang til informasjon (6-30)	19,52*** (311)	15,58 (196)
Brukt opplysninger fra ungdomsskolen for å planlegge egen undervisning (% ja)	0,79*** (369)	0,63 (219)
Kartlegge faglige og sosiale utfordringer hvis fare for å avslutte (6-30)	24,04 (361)	24,05 (218)
Faste rutiner for å melde inn bekymringer om elever (0-3)#	2,82 (315)	2,83 (192)
Evalueringsfrekvens ekstra oppfølging (1-5)	3,62** (128)	3,19 (74)

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ;  $p < 0,001$

#er borte fra undervisningen (nei=0, ja=1), har faglige utfordringer (nei=0, ja=1), mistrives sosialt (nei=0, ja=1), vet ikke=missing

## 5.7 Sammenfatning

Implementeringen av IKO-modellen på skolene begynte ved skolestart august 2016. Lærerne ble bedt om å besvare spørreskjemaet i april 2017. Det betyr at disse erfaringene og effektene er tidlige og foreløpige. Likevel mener vi resultatene gir grunnlag for å trekke noen viktige konklusjoner. For det første viser funnene at lærerne i IKO-skolene kjenner godt til modellen og har tro på at den vil redusere frafall. Kontaktlærerne har bedre kjennskap til modellen, og har i større grad gjennomført IKO-aktiviteter, enn de øvrige lærerne.

For det andre viser resultatene for lærerne at noen deler av modellen er bedre implementert enn andre. Når det gjelder bedre bruk av data-komponentene har implementeringen av IKO-verktøyet og gjennomføring av midtveisevalueringer, stort sett vært vellykket. Andre deler av modellen, blant annet det å få lærere til å merke av elever som IKO-elever, har vært mer utfordrende. Ifølge fylkesprosjektlederne har imidlertid lærerne logiske forklaringer på dette; de ønsker ikke at elever blir «merket» for fremtiden. Videre vil elementene ha større implikasjoner for kontaktlærer enn faglærer. Disse forskjellene speiles i funnene, kontaktlærere deltar i IKO-aktiviteter klart mer enn andre lærere.

For det tredje viser sammenligningen av IKO- og TAU-skoler, størst forskjeller i tilgang til informasjon, samt bruk av denne informasjonen i undervisningen. Vi ser også noen forskjeller i evalueringsfrekvens hva gjelder oppfølging av tiltak. Dette kan forsiktig tolkes som en effekt av IKO-implementeringen. Vi finner imidlertid ingen effekt av IKO-modellen på kartlegging av faglige og sosiale utfordringer eller på rutiner for å melde inn bekymring for elever. Effektene er sterkere for kontakt- enn faglærerne.

Resultatene må sees i lys av at vi evaluerer en tidlig implementeringspraksis. Vi har fått tilbakemeldinger fra fylkesprosjektlederne om at «I'en» (identifiseringen) er bedre implementert på IKO-skolene, mens «K'en» (kartleggingen) og «O'en» (oppfølgingen) er vanskeligere å implementere.



## 6 Elevenes fullføring og fravær i løpet av det første året

### 6.1 Fullføring og fravær som måleinstrument

IKO-modellens langsiktige mål er å bidra til redusert frafall fra videregående opplæring. Målet er altså at flere av elevene som begynner i videregående opplæring gjennomfører og består opplæringen. Lakmustesten er derfor om frafallet er lavere i IKO- enn i TAU-skolene. Det er tidlig å vurdere denne effekten bare ett år inn i prosjektet. Likevel er det viktig å følge utviklingen årlig for å kunne trekke konklusjoner om effekt over tid. Det vi har data om nå er avbrudd, fravær og karakterer i løpet av det første året i videregående. I dette kapitlet analyserer vi fullføring/avbrudd og registrert fravær for elever ved IKO- og TAU-skolene. Formålet er å undersøke om vi kan spore noen effekt av IKO-modellen allerede ett skoleår etter implementering. For det første spør vi om andelen elever som fullfører og består det første året i videregående opplæring er høyere på IKO-skolene, enn på TAU-skolene. For det andre undersøker vi om elever på skoler som bruker IKO-modellen (IKO-skolene) har en bedre utvikling i det registrerte fraværet, enn elever på skoler som ikke bruker modellen (TAU-skolene). Med utvikling mener vi da utviklingen i fraværet fra grunnskolen til endt første år i videregående opplæring.

#### ***Fullføring og avbrudd det første året i videregående***

I dette kapitlet ser vi først på *fullføring og avbrudd*. Nasjonale tall viser at det på landsbasis er om lag 5 prosent som slutter i løpet av det første året i videregående. Denne andelen har vært relativt stabil de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Andelen som avslutter ligger rundt 2 prosent for studieforberevende utdanningsprogram, og noe høyere (nær 8 prosent) for yrkesfaglige studieprogram (Skoleporten, 2018). Slutting eller det å ikke få bestått underveis i opplæringsløpet henger, ikke uventet, sammen med elevens sosiale bakgrunn, prestasjoner underveis (karakterer) og elevens skoleengasjement (Markussen, 2014; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008; Rumberger,

2001). Markussen (2014) påpeker også at sannsynligheten er større for å slutte tidlig når eleven er praksisorientert (liker å jobbe praktisk og ikke er så interessert i teori). Hva betyr det at en ungdom avslutter opplæringen før tiden? Tidligere forskning har vist at nær halvparten av elever som slutter returnerer til videregående opplæring de påfølgende to årene (Markussen & Sandberg, 2005). Likevel ser det å slutte tidlig, eller ikke bestå på et tidlig tidspunkt i opplæringsløpet, ut til å være et tydelig faretegn. Manglende gjennomføring/avbrudd underveis øker sannsynligheten for at man *ikke* har et kompetansebevis fra videregående opplæring i en alder av 25 år (Markussen, 2014, p. 55). Selv om det ikke er et en-til-en forhold mellom det å slutte tidlig og å mangle en videregående utdanning ved 25-års alder, representerer tidlige slutte-/strykerfaringer en tydelig barriere for integrering i arbeidslivet i voksen alder.

Studier som har undersøkt hva ungdommene gjør etter at de har avsluttet i videregående opplæring finner at en del av de som slutter går rett i jobb. En studie av Markussen and Sandberg (2005) viste likevel at majoriteten av de som slutter i løpet av de to første årene i videregående opplæring går over i arbeidsledighet (minst 55 prosent av de som avsluttet på yrkesfag og minst 64 prosent av de som avsluttet på studieforberedende retninger). Forskerne konkluderer derfor med at det er grunn til å være bekymret for denne gruppen. Å være arbeidsledig i ung alder har vist seg å øke risikoen for langvarig marginalisering i arbeidslivet og for lav inntekt i voksen alder (Bratsberg, 2010; Grøgaard, Markussen, & Sandberg, 2002).

### ***Høyt fravær som risikoindikator***

Det andre utfallsmålet vi analyserer er elevenes registrerte fravær. Det å være borte fra skolen, særlig når dette skjer gjentatte ganger, tolkes ofte i forskningen som et uttrykk for manglende utdanningsmotivasjon (f.eks. Bakken, 2016; Markussen et al., 2008). I litteraturen skiller det mellom skolevegring og skulking (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Skolevegring forklares med sterke negative følelser overfor skolen (Berg et al., 1993; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014; Kearney, 2008; Kearney & Silverman, 1993). Slike negative følelser vil som regel oppstå i elevens møte med skolen. Dette kan gjelde dårlige relasjoner til medelever eller lærere, men også

ubehag som oppstår i undervisningssituasjoner. Skulking forklares derimot mer direkte med faktorer utenfor skolen, som det at eleven er lite motivert for utdanning eller involvert i aktiviteter utenfor skolen som trekker oppmerksomheten bort fra opplæringen (Elliott, 1999; Fremont, 2003; Kearney, 2008; Kearney & Silverman, 1993; Reid, 2012).

I våre analyser har vi ikke mulighet til å skille mellom skolevegring og skulking. Det er imidlertid grunn til å tro at begge typer av fravær har betydning for gjennomføring av videregående opplæring. At høyt fravær øker risikoen for frafall er godt dokumentert i tidligere forskning (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; De Witte & Csillag, 2014; Markussen et al., 2008; Markussen, Frøseth, Sandberg, Lødding, & Borgen, 2011; Ripamonti, 2017; Rumberger, 2001). En kvasiekperimentell studie fra Nederland har også konkludert med at strengere fraværsføring reduserer frafall i videregående opplæring (De Witte & Csillag, 2014). I følge Markussen and Sandberg (2005) tyder et stort fravær på manglende motivasjon, eller at eleven ikke finner seg til rette. Som regel vil et høyt og økende fravær være et første steg på veien mot å avslutte opplæringen. Det er også grunn til å tro at fravær i Vg1 har negativ innvirkning på oppnådd kompetanse fordi eleven deltar mindre i det læringsarbeidet som foregår på skolen (Markussen, 2014).

Nasjonale tall fra Utdanningsdirektoratet viser at elevene i videregående opplæring, i gjennomsnitt, hadde henholdsvis 5,8 dager og 15,3 timer fravær skoleåret 2016-17 (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Dette gjennomsnittet trekkes opp av noen få elever som har veldig høyt fravær. Medianfraværet<sup>13</sup> er derfor lavere og tilsvarer 3 dager og 9 timer. Det er stort sett små kjønnsforskjeller i fraværet. Utdanningsdirektoratets analyser viser også at fraværet skoleåret 2016-17 var om lag 30 prosent lavere, enn foregående år, og at denne nedgangen i registrert fravær både gjelder for elevgrupper med høyt og lavt fravær, og både for time- og

---

<sup>13</sup> Medianen er verdien som deler et utvalg i to deler. Hvis en fordeling settes opp i synkende (eller stigende) rekkefølge er medianen dermed det tallet som befinner seg «midt på tabellen».

dagsfravær. Det er svært sannsynlig at nedgangen skyldes de nye fraværsreglene i videregående opplæring. Fra skoleåret 2016 innførte regjeringen en nasjonal grense på 10 prosent for udokumentert fravær i videregående opplæring. De nye reglene innebærer at elever som har et fravær over grensen i enkeltfag ikke får halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter i dette faget. Skolene kan bruke skjønn i vurderingen av om et fravær mellom 10 og 15 prosent skal gi grunnlag for karakter i et fag.

Hvis det er de nye fraværsreglene som har bidratt til en reduksjon i fraværet er det grunn til å tro at disse vil virke likt for alle skolene som deltar i evalueringen av IKO-modellen. Med andre ord kan vi anta at fraværsreglene vil påvirke IKO- og TAU-skolene på samme måte. I og med at både fraværsregelen og elementer i IKO-modellen handler om å etablere systemer for å følge elevenes fravær tett, er det likevel mulig at de antatte forskjellene i hvordan IKO- og TAU-skolene arbeider frafallsforbyggende vil bli mindre på grunn av de nye fraværsreglene.

### ***Betydningen av utdanningsprogram***

Tidligere analyser av norske data har vist at noen utdanningsprogram har en større andel som slutter underveis i opplæringsløpet enn andre. Det kan skilles mellom to hovedtyper av utdanningsprogram. De *yrkesfaglige utdanningsprogrammene* gir deg kompetanse til å utøve et yrke, og omfatter Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk / medieproduksjon, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel og Teknikk og industriell produksjon. Disse utdanningsprogrammene gir ikke generell studiekompetanse, med mindre elevene tar påbygging til generell studiekompetanse. Den andre hovedgruppen er studieforberevende utdanningsprogram. Disse gir faglige grunnlaget for å søke opptak til universiteter og høyskoler (generell studiekompetanse). Studieforberevende utdanningsprogram omfatter Studiespesialisering, Medier og kommunikasjon, Musikk, dans og drama, Idrettsfag, Kunst, design og arkitektur. Enkelte utdanninger krever dessuten spesiell studiekompetanse (i tillegg til generell). Dette gjelder blant annet studier for å bli

ingeniør, tannlege, veterinær og lege. Fag som gir slik spesiell studiekompetanse kan velges hvis man følger utdanningsprogrammet Studiespesialisering.

Tidligere forskning har for eksempel funnet at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har en lavere andel med normert progresjon særlig det andre året i videregående opplæring (Markussen & Sandberg, 2005). Disse forskjellene mellom utdanningsprogram har vist seg å være stabile også når det kontrolleres for en rekke andre forhold, for eksempel kjønn, foreldres utdanning, fravær og skoleprestasjoner. Dette peker mot at forskjellene kan spores tilbake til organiseringen og opplæringen på disse utdanningsprogrammene, og ikke bare til sammensetningen av elever som velger de ulike programtypene.

Studier har også vist at fraværet er høyere blant elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, enn på studieforbereende utdanningsprogram (Johansen & Schanke, 2009). Samtidig er det nettopp disse elevene som har opplevd størst nedgang i fraværet etter innføringen av fraværsgrensen. For yrkesfagelever på Vg1 ble medianfraværet redusert til 3 dager og 7 timer skoleåret 2016-17, mot 7 dager og 13 timer skoleåret 2015-16. De tilsvarende tallene for elever på studieforbereende utdanningsprogram var 3 dager og 8 timer i 2016-17, mot 4 dager og 8 timer skoleåret før.<sup>14</sup>

## 6.2 Data

Dataene i dette kapitlet stammer fra den fylkeskommunale VIGO-databasen.<sup>15</sup> VIGO er et interkommunalt selskap som tilrettelegger administrative elevdata for alle norske fylkeskommuner, blant annet om karakterer, fravær og elevstatus. VIGO-dataene brukes ved inntak til videregående opplæring, og til fylkeskommunal administrasjon gjennom videregående opplæring generelt. I

---

<sup>14</sup> <https://statistikkportalen.udir.no/vgs/Pages/Fravaer-paa-vitnemaalet.aspx>

<sup>15</sup> Eiet av alle fylkeskommunene/Oslo kommune.

prosjektet har vi for det første mottatt data fra basen som kalles *VIGO-inntak*. Dette er databasen fylkene bruker ved inntak til videregående opplæring. Her er det hentet ut 1) opplysninger om standpunkt- og eksamenskarakterer fra grunnskolens 10. trinn, 2) registrert fravær i 10. trinn (dager og timer), og 3) opplysninger om elevene er tatt inn på det skole- og utdanningsprogrammet som de hadde valgt som første ønske når de søkte opptak til videregående opplæring. For det andre har vi mottatt data fra basen som kalles *VIGO-lokal*. Fra denne er det hentet ut 1) opplysninger om fullføring og avbrudd, 2) standpunkt- og eksamenskarakterer, 3) registrerte fraværstimer og fraværsdager. I dette kapitlet analyserer vi kun opplysninger om fravær og fullføring/avbrudd. Karakterresultatene fra Vg1 vil bli analysert på et senere tidspunkt i prosjektet.

Populasjonen for analysene i dette kapitlet er elevkullene som startet i videregående opplæring høsten 2016 (kull 1) ved alle de 42 videregående skolene som er med i forsøket. I årene fremover (skoleårene 2015-16 til 2018-19) skal vi følge disse elevene (kull 1) gjennom registerdataene. I tillegg skal vi innhente tilsvarende registerdata for et kull 2. Kull 2 er elever som startet i videregående opplæring høsten 2017. Mer om tilretteleggingen av registerdataene er beskrevet i appendiks.

### ***Personvern***

Ved innhenting av registerdataene er det gjort flere grep for å ivareta elevenes personvern. Hver enkelt fylkeskommune er dataeier av VIGO-dataene fra sitt fylke. Forskerne har derfor innhentet dispensasjon fra taushetsplikten fra hver enkelt av de fire fylkeskommunene som deltar i forsøket. Videre er overlevering og behandling av data organisert slik at forskerne kun behandler aidentifiserte registerdata. Før oversending har fylkeskommunene erstattet direkte personidentifiserende opplysninger (som fødselsnummer og navn) med en «elevkode». Hver av de fire fylkeskommunene sitter på koblingen mellom personnummer, feidenavn og «elevkode» for sine elever, mens forskerne ikke har tilgang til denne koblingen.

Høsten 2016 fikk Vg1-elevene samt hans eller hennes foreldre/foresatte informasjon om den planlagte datainnhenting gjennom skolenes vanlige kanaler for informasjon til elever og foresatte (høsten 2017 har de nye Vg1-elevene (kull 2) fått samme informasjon). De fikk videre mulighet til å reservere eleven fra å inngå i datamaterialet som brukes i forskningsprosjektet. Totalt var det 12 elever som ikke ønsket å stå i registeret. Disse er fjernet fra datafilen.

### ***Deskriptiv statistikk***

Vår evaluering av IKO-modellen har et klynge-randomisert studiedesign, der de videregående skolene utgjør klyngene. Tiltaket (IKO-modellen) er randomisert til skoler, ikke til enkeltelever. I denne typen klynge-randomiserte studier er det ikke uvanlig at klyngene inneholder ulikt antall enheter. Slik er det også i vår studie. Noen skoler har mange elever, andre har færre. Dette er i utgangspunktet ikke noe problem hvis andelen små og store skoler er likt fordelt mellom IKO- og TAU-skolene. Dette er ikke tilfelle i vår studie. Ved en tilfeldighet ble store skoler overrepresentert blant skolene som ble trukket ut til å prøve ut IKO-modellen. Dette innebærer at vi har større skoler og flere elever (totalt sett) fra IKO-skolene, enn fra TAU-skolene.

Tabell 15 viser datagrunnlaget. På elevnivå følger vi totalt 7 678 elever med registerdata, 4 451 i IKO-skoler og 3 227 i TAU-skoler. Selv om antall elever er flere på IKO-skolene er antall skoler færre i tiltaksgruppen. Det betyr at IKO-skolene er større (har flere elever) enn ved TAU-skolene. I analyser på elevnivå kan ulik skolestørrelse bidra til at store skoler påvirker resultatene mer enn små. Tabell 15 viser også at andelen elever på studiespesialiserende utdanningsprogram er noe lavere på IKO-skolene enn på TAU-skolene. I likhet med skolestørrelse bør betydningen av denne forskjellen undersøkes i analysene. Det må imidlertid bemerkes at andelen elever på utdanningsprogram som gir generell studiekompetanse (det vil si faglige grunnlaget for å søke opptak til universiteter og høyskoler) er omtrent lik på IKO- og TAU-skolene.

**Tabell 15: Datagrunnlag**

	<b>IKO</b>	<b>TAU</b>
Antall elever	4 451	3 227
Antall skoler	20	22
Gjennomsnittlig antall Vg1-elever per skole	223	147
Prosent (antall) på yrkesfaglige utdannings program	48 (2 156)	52 (1 670)
Prosent (antall) på studieforbereidende <sup>a</sup>	22 (962)	12 (389)
Prosent (antall) på studiespesialisering	30 (1 333)	36 (1 168)

<sup>a</sup> Utdanningsprogram som gir faglige grunnlaget for å søke opptak til universiteter og høyskoler: Medier og kommunikasjon, Musikk, dans og drama, Idrettsfag, Kunst, design og arkitektur

Når det gjelder faren for at størrelsen på klyngene kan påvirke resultatene foreslår Hayes and Moulton (2009) å gjennomføre aggregerte analyser. Det vil si å undersøke forskjellene på skolenivå (i tillegg til forskjeller på elevnivå). I analyser på skolenivå vil alle skoler telle like mye, resultatene vil derfor ikke være drevet av resultatet i store skoler. Dersom de aggregerte dataene viser samme resultat som analysene på elev-/lærernivå tyder dette på at skolestørrelse ikke påvirker avbrudd og fravær. En annen tilnærming er å gjennomføre flernivåanalyser der det tas hensyn til den hierarkiske strukturen på dataene (det at elevene er gruppert i skoler). Flernivåanalysene håndterer variabler på ulike hierarkiske nivåer (både skole- og elevnivå). Disse gir mer konservative estimat når det gjelder signifikansen til aggregerte effekter, enn det som er tilfelle i en ordinær regresjonsanalyse, fordi antall frihetsgrader tilsvarer antall aggregerte enheter (her skoler).

### ***De sentrale variablene i analysene***

*Fullførings- og avbruddsdataene* vi har tilgang til forteller blant annet hvor mange av elevene ved IKO- og TAU-skolene som har fullført Vg1 med bestått i alle fag. Det skilles mellom seks kategorier på *fullføringsvariabelen*: 1) Fullført og bestått **hele** utdanningsprogrammet (Vg1) (B), 2) fullført og ikke bestått (karakteren 1 eller IB - ikke bestått - i ett eller flere fag) (I), 3) ikke fullført, på grunn av at eleven mangler grunnlag for vurdering (IV - ikke vurderingsgrunnlag i ett eller flere fag) uten at dette skyldes vedtak om spesialundervisning og IOP, eller har ikke møtt til eksamen (M), 4)



ett eller flere fag med «ikke vurderingsgrunnlag» (IV) på grunn av vedtak om spesialundervisning, planlagt grunnkompetanse og IOP<sup>16</sup> (A), 5) ikke fullført hele utdanningsprogrammet (Vg1) og holder fortsatt på med opplæringen, eller er deltidselev (H), og 6) avbrutt opplæringen i løpet av skoleåret (S). Vi sammenligner elever på IKO- og TAU-skolene når det gjelder alle seks fullførte kategorier i de innledende deskriptive analysene. I de utdypende analysene har vi valgt å se spesielt på andelen som har fullført og bestått hele utdanningsprogrammet. I denne analysen har vi gitt elever som har fullført og bestått hele utdanningsprogrammet verdien 1, mens de øvrige har fått verdien 0.

Som et supplement til fullføringsdataene har vi opplysninger om registrerte *avbruddsårsaker* for elever som har avbrutt opplæringen i løpet av skoleåret. Avbruddsdato og avbruddsårsak skal registreres i skolens sluttmøte med eleven. Følgende avbruddskategorier registreres med bakgrunn i informasjonen fra dette møtet: 1) fått arbeid, 2) byttet til annen skole, 3) byttet til nytt programområde/utdanningsprogram på samme skole, 4) flyttet, 5) stort fravær, 6) feilvalg, 7) ikke møtt, 8) sluttet for å begynne i lære, 9) manglende oppholdstillatelse, 10) permisjon, 11) personlige årsaker<sup>17</sup>, 12) skolelei/motivasjon, 13) utvekslingselev, 14) fagvansker, og 15) annen frafallsårsak/ikke oppgitt.

*Fraværdataene* vi har tilgang til tilsvarer fraværet elevene har får på vitnemålet sitt. Vi har opplysninger om det totale fraværet, ikke fravær i enkeltfag. Det skilles heller ikke mellom dokumentert og udokumentert fravær. Derimot skilles det (både på vitnemålet og i VIGO-basen) mellom fravær i dager og timer. Til føring på

---

<sup>16</sup> «Eleven har ett eller flere fag med IV og FAM05 på ordinære fag eller har hatt opplæring på IOP-fagkoder. Eleven har gjennomført utdanningsprogrammet (Vg1)/programområdet (Vg2 eller Vg3) og har hatt opplæring med mål om grunnkompetanse. Eleven har hatt enkeltvedtak om spesialundervisning og individuell opplæringsplan, og har fått IV (ikke vurderingsgrunnlag) og FAM05 (individuell opplæringsplan) i ett eller flere ordinære fag, eller har hatt opplæring på IOP-fagkoder. Eleven (med annet morsmål enn norsk og samisk) har ved utgangen av skoleåret fortsatt opplæring etter læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Utdanningsdirektoratets Registreringshåndbok, sist oppdatert 11.08.2017, <http://regbok.udir.no/35004/3344/35042-1015041.html>)

<sup>17</sup> Personlige årsaker kan være sykdom, svangerskap/fødsel eller andre årsaker.

vitnemålet er praksisen slik at skolene kan styrke inntil ti dager fravær hvis dette er dokumentert. Fravær i enkelttimer kan derimot ikke strykes (selv om det er dokumentert). Fravær på vitnemålet er dermed ikke identisk med *den samlede tiden elevene er borte* fra undervisningen. Ved beregning av om fraværsgrensen på 10-15 prosent er overskredet i enkeltfag kan dokumentert fravær trekkes fra. Denne regelen innebærer at fraværet som er registrert på vitnemålet (som er de opplysningene vi har tilgang til) ikke kan brukes til å nøyaktig beregne *hvor mange elever som ikke har fått vurdering i et fag* på grunn av for høyt fravær (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Hvis en elev bytter skole starter han/hun på null når det gjelder fraværsgrensen i enkeltfag (10 prosentregelen), men det totale fraværet (dager og timer) videreføres og føres på vitnemålet. Fraværdataene må dermed først og fremst brukes som en mer omtrentlig indikator på nivået av elevens tilstedeværelse i læringsarbeidet på skolen. I tillegg kan fraværsnivået gi en pekepinn på elevenes motivasjon for, og engasjement i, opplæringen. Fordi skolene er randomisert til IKO og TAU er det i utgangspunktet ingen grunn til å tro at dette avviket mellom fravær registrert på vitnemålet og faktisk fravær, varierer mellom de to gruppene. I analysene ser vi på gjennomsnittlig fravær målt i timer og dager. Elever som er registrert med tvetydig informasjon på ett og samme tidspunkt har fått den verdien som er registrert oftest (modus). Fordi noen få elever med svært høyt fravær trekker opp gjennomsnittet har vi justert fraværet til gruppen med det høyeste fraværet noe. Alle elever med et fravær over 25 *dager* har fått 25 dager fravær i analysene, mens alle elever med over 50 *timer* registrert fravær har fått 50 timer i analysene (samme cut-off for 10. trinn og Vg1). Disse elevene utgjør kun en liten andel av alle elevene i datamaterialet. *Skolestørrelse*: Som nevnt har skolene ulike elevtall på Vg1. For å undersøke muligheten for at dette kan påvirke sammenligningen av IKO- og TAU-skolene skiller vi i noen av analysene mellom små, middels og store skoler. For å lage disse kategoriene har vi delt elevene opp i tre omtrent like store grupper.

Gruppen av små skoler dekker hele 25 skoler der antall Vg1-elever varierer fra 24 til 179. Middelsstore skoler omfatter 11 skoler med elevtall i Vg1 fra 184 til 316, mens det kun er seks skoler i kategorien for store skoler. I de store skolene er

elevtallet i Vg1 mellom 339 og 400. Med en slik inndeling er det totalt 9 små skoler, 6 middels store skoler og 5 store skoler blant IKO-skolene. Blant TAU-skolene er det derimot 16 små skoler, 5 middels store skoler og 1 stor skole. Dette forteller oss at sammenligningen på tvers av IKO og TAU-gruppen vil være mer robust når det gjelder små og middelsstore skoler, mens resultatet for de store TAU-skolene kun vil være preget av elevresultater på én skole.

*Utdanningsprogram:* I analysene sorteres elever i tre grupper etter utdanningsprogram. Yrkesfaglige utdanningsprogram utgjør den første gruppen og omfatter Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk / medieproduksjon, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel og Teknikk og industriell produksjon. Studieforberevende utdanningsprogram omfatter Medier og kommunikasjon, Musikk, dans og drama, Idrettsfag, Kunst, design og arkitektur. I tillegg skiller vi elever på studiespesialiserende utdanningsprogram (som jo også er studieforberevende) ut som en egen gruppe i programstratifiserte analyser.

### **6.3 Fullføring og avbrudd på IKO- og TAU-skoler**

Vi innleder analysene med å sammenligne fullførte koder og avbruddsårsaker blant elever på IKO- og TAU-skolene. Her er vi spesielt interessert i å se om andelen med fullført og bestått er høyere på IKO- enn på TAU-skolene, og om andelen som har avbrutt undervisningen underveis i opplæringsløpet er lavere blant elever som går på IKO-skoler i forhold til elever som går på TAU-skoler.

Tabell 16 viser ingen forskjell mellom IKO- og TAU-skolene når det gjelder andelen som har fullført og bestått det første året i videregående opplæring. Elever som har fullført og bestått utgjør 85,9 prosent i begge skolegrupper. Også for de andre fullførte kodene er forskjellene generelt små mellom elever på IKO- og TAU-skoler. Når det gjelder andelen som har avbrutt opplæringen er denne marginalt høyere i IKO-skoler, 3,6 prosent mot 3,3 prosent blant elever i TAU-skoler.

**Tabell 16: Andelen med ulike fullførtekoder på IKO- og TAU-skoler. Prosent**

Fullføring	IKO-skoler	TAU-skoler	Alle
Fullført og bestått (B)	85,9	85,9	85,9
Fullført og ikke bestått (I)	4,4	4,4	4,4
IV uten vedtak om spesialundervisning/IOP (M)	3,5	3,7	3,6
IV med vedtak om spesialundervisning/IOP (A)	1,8	2,1	1,9
Ikke fullført, fortsatt i utdanning/deltidselev (H)	0,8	0,4	0,6
Avbrutt opplæringen (S)	3,6	3,3	3,5
<b>Totalt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>N</b>	<b>4 451</b>	<b>3 0227</b>	<b>7 678</b>
<b>(Persons chi2= 13,82, P=0,032)</b>			

Tabell 17 viser registrerte avbruddsårsaker blant elever på IKO- og TAU-skoler. Sammenligningen av avbruddsårsaker blant elever som har sluttet på IKO- og TAU-skoler viser at elever på TAU-skolene relativt oftere har «begynt på annen skole», elevene på IKO-skoler har derimot relativt oftere «byttet til nytt programområde/utdanningsprogram» som avbruddsårsak. Når det gjelder mer reelle sluttårsaker er det kun små forskjeller mellom elever på IKO- og TAU-skoler.

Det er en tendens til at elever som har sluttet ved IKO-skolene relativt oftere har feilvalg som årsak, mens elever som har sluttet ved TAU-skolene noe oftere har fravær som årsak. Antallet elever som har sluttet er imidlertid lav i begge de to skolegruppene, noe som gjør at resultatet påvirkes mye av enkeltelever. Det er derfor ikke grunnlag for å legge stor vekt på disse forskjellene.

Det er totalt registrert avbruddsårsaker for 325 av elevene i datamaterialet. Dette er 60 flere enn de som er registrert med fullførtekoden «Avbrutt opplæringen». Blant disse 60 er flertallet (49) registrert med koden «fullført og bestått», mens de øvrige (11) er registrert enten med «fullført og ikke bestått» eller «IV uten vedtak om spesialundervisning/IOP». En nærmere analyse (ikke gjengitt her) viser at de 49 elevene med avbruddsårsak som er registret med «fullført og bestått» på fullføringsvariabelen, enten har avbruddsårsak «byttet til nytt programområde/utdanningsprogram» eller «begynt på annen skole». De er altså ikke

å regne som reelle «skolesluttere». I de videre analysene vil vi derfor primært se på andelen som har fullført/bestått og andelen som har avbrutt opplæringen.

**Tabell 17: Avbruddsårsaker på IKO- og TAU-skoler. Prosent**

Beskrivelse	IKO-skoler	TAU-skoler	Alle
Begynt på annen skole (AS)	21,4	32,6	25,9
Personlige årsaker (PS)	24	22,5	23,4
Byttet til nytt programområde/utdanningsprogram (AP)	17,9	10,9	15,1
Feilvalg (FV)	13,8	9,3	12
Annen frafallsårsak/ikke oppgitt (AF)	8,7	6,2	7,7
Stort fravær (FR)	5,1	7,8	6,2
Skolelei/motivasjon (SL)	4,1	3,1	3,7
Flyttet (FL)	3,1	3,1	3,1
Fått arbeid (AR)	1	0,8	0,9
Ikke møtt (IM)	1	0,8	0,9
Sluttet på skolen ila. skoleåret for å begynne i lære (LA)	0	0,8	0,31
Permisjon (PM)	0	0,8	0,3
Utvekslingselev, kalenderår (UV)	0	0,8	0,3
Fagvansker (VA)	0	0,8	0,3
N	196	129	325
(Persons chi <sup>2</sup> = 15,52, P=0,276)			

### ***Fullføring og avbrudd etter skolestørrelse og studieprogram***

De deskriptive analysene viste at IKO- og TAU-skolene skiller seg noe fra hverandre når det gjelder skolestørrelse og utdanningsprogram. IKO-skolene har generelt flere elever. TAU-skolene har derimot en litt høyere andel elever på studieforbereende utdanningsprogram sammenlignet med IKO-skolene. Nedenfor beskriver vi hvordan andelen elever med fullført/bestått og andelen avbrudd varierer med skolestørrelse og utdanningsprogram for elever på IKO- og TAU-skoler. Det er viktig å merke seg at dette er en deskriptiv fremstilling av situasjonen innenfor de ulike størrelsesgruppene, ikke effekter. Senere i kapitlet gjennomfører vi multivariate analyser der vi både kontrollerer for forskjeller i elevgrunnlag og skolestørrelse mellom IKO- og TAU-skoler. Vi undersøker også om effektstørrelsen varierer på tvers av skolestørrelse. Men her er det viktig å presisere at det ikke ble gjennomført

stratifisert randomisering på bakgrunn av skolestørrelse, og vi har svært få skoler i hver gruppe for skolestørrelse. Ifølge Wang and Ware (2013) bør vi derfor være forsiktige med å trekke kausale slutninger på bakgrunn av disse analysene.

Tabell 18 viser henholdsvis andelen elever som har fullført og bestått, og andelen som har avbrutt opplæringen på IKO- og TAU-skolene. I TAU-skolene øker andelen som har fullført og bestått med skolestørrelse på TAU-skolene, og andelen avbrudd størst blant elever på små skoler, og minst på middels store skoler. IKO-skolene har et annet mønster. I IKO-skoler kommer elever ved små skoler best ut, både når det gjelder andelen som har fullført og bestått, og når det gjelder andelen avbrudd. Derimot er det elever på de middels store skolene som kommer klart dårligst ut. Her er andelen avbrudd 82,7 mot mellom 87,1 og 88,4 prosent blant elever på små og store IKO-skoler. Disse analysene forteller oss at sannsynligheten for fullført/bestått og avbrudd kan variere med skolestørrelse. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at økt størrelse gir økt andel fullført/bestått eller redusert andel avbrudd.

**Tabell 18: Andelen fullført/bestått og andelen avbrudd blant elever på små, middelsstore og store skoler. Separate analyser for elever på IKO- og TAU-skoler. Prosent**

	IKO-skoler				TAU-skoler			
	Små	Middels	Store		Små	Middels	Store	
<b>Andel fullført og bestått</b>	88,4	82,7	87,1	***	83,3	87,8	91,4	***
<b>N elever</b>	1 025	1 534	1 892		1 636	1 232	359	
<b>N skoler</b>	9	6	5		16	5	1	
<b>Andel avbrudd</b>	2,7	4,8	3,1	***	5	1,3	2,8	***
<b>N elever</b>	1 025	1 534	1 892		1 636	1 232	359	
<b>N skoler</b>	9	6	5		16	5	1	

\*\*\* $p < 0,001$

Tabell 19 viser videre at andelen som har fullført og bestått er klart høyere blant elever på studieforberedende og studiespesialiserende, enn på yrkesfaglige studieprogram. Andelen avbrudd er minst på studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette gjelder både for elever på IKO- og TAU-skoler.

**Tabell 19: Andelen fullført/bestått og andelen avbrudd blant elever på yrkesfaglige, studieforberedende og studiespesialiserende utdanningsprogram. Separate analyser for IKO- og TAU-skoler. Prosent.**

	IKO-skoler				TAU-skoler			
	Yrkes fag	Studie forb.	Studie spes.		Yrkes fag	Studie forb.	Studie spes.	
<b>Andel fullført og bestått</b>	81,1	88,6	91,5	***	80,8	87,9	92,6	***
<b>N</b>	2 156	962	1 333		1 670	389	1 168	
<b>Andel avbrudd</b>	5	2,7	2	***	4,2	4,4	1,7	***
<b>N</b>	2 156	962	1 333		1 670	389	1 168	

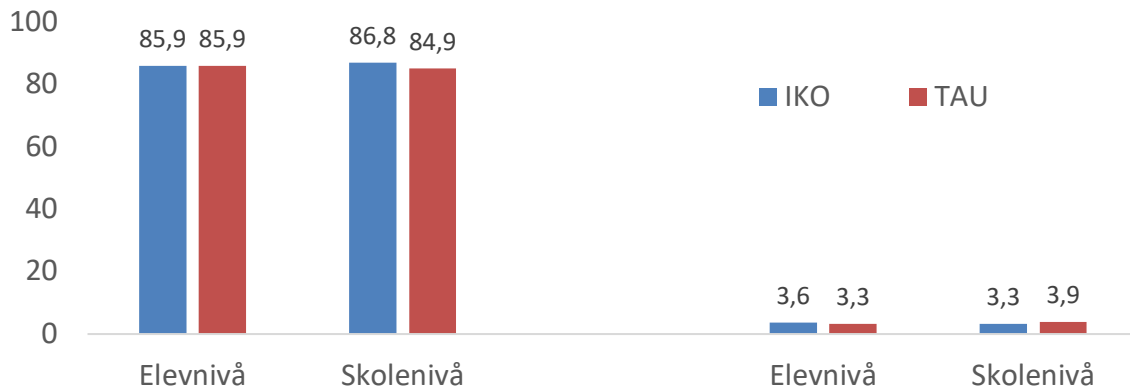
\*\*\* $p < 0,001$

### **Fullføring og avbrudd på elev- og skolenivå**

Vi har så langt kun sett på hvordan fullføring og avbrudd varierer mellom IKO- og TAU-skoler på *elevnivå*. Som vist tidligere dekker IKO-skolene gjennomgående flere Vg1-elever enn TAU-skolene. I analyser på elevnivå kan dette føre til at resultatene for noen store skoler får prege utfallet. For å undersøke en slik innvending har vi gjort analyser på skolenivå for å se om de aggregerte andelen som har henholdsvis fullført/bestått og avbrutt opplæringen underveis i skoleåret, varierer mellom IKO- og TAU-skoler.

Figur 10 viser at den gjennomsnittlige andelen på IKO-skolene, som har fullført og bestått er marginalt *høyere* på skolenivå, enn på elevnivå. Tilsvarende er andelen avbrudd i IKO-skolene marginalt *lavere* på skole- enn på elevnivå. Her er det verdt å merke seg at kategoriene «fullført/bestått» og «avbrudd» ikke er dekkende for alle elevene i utvalget. Som vist i tabell 2 har om lag 10 prosent av Vg1-elevne andre verdier på fullføringsvariabelen (disse undersøkes ikke nærmere her). På TAU-skolene er forskjellen mellom elev- og skolenivået motsatt av mønsteret på IKO-skolene: andel avbrudd er høyere på skole- enn på elevnivået. Andelen fullført og bestått er derimot lik på elev- og skolenivå i TAU-skolene. Med andre ord tyder figur 10 på at IKO-skolene (sammenlignet med TAU-skolene) kommer litt bedre ut når vi ser på de aggregerte tallene (på skolenivå). De endelige effektanalysene av fullføring og avbrudd bør derfor ta hensyn til skolestørrelse. Før vi presenterer disse skal vi se nærmere på fravær og fraværsutviklingen på IKO- og TAU-skolene.

**Figur 10: Andel fullført og bestått samt avbrudd i IKO- og TAU-skoler. Elev- og skolenivå.**



#### 6.4 Fravær og fraværsutvikling

Under dette punktet ser vi på fraværsdager og fraværstimer fra 10. trinn og fra Vg1, blant elever på IKO- og TAU-skolene. I analysene inkluderer vi kun elever der det finnes opplysninger om fravær både fra ungdomsskolen og fra Vg1 (N=7191). Tabell 20 gir først en beskrivelse av det gjennomsnittlige fraværet (i timer og dager) fra ungdomsskolen og Vg1, og blant elever på henholdsvis IKO- og TAU-skoler. Tabellen viser at elevene på IKO-skolene hadde et noe høyere timefravær, både på ungdomsskolen og i Vg1. Derimot er det ikke signifikante forskjeller (på minst 0,05 nivå) mellom dagsfraværet til elevene på IKO- og TAU-skolene. Den generelle tendensen er videre at elevene reduserer dagsfraværet fra ungdomsskolen (7,26 dager) til videregående (4,74 dager), mens de øker timefraværet (fra 6,20 til 9,89 timer).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Vi har også sammenlignet medianfravær på elev- og skolenivå. Dette målet er mindre utsatt for påvirkning som følge av ekstremverdier, men fanger ikke opp marginale forskjeller eller forskjeller som skyldes endring i ekstremverdier (f.eks. at elever med mye fravær reduserer sitt fravær).



**Tabell 20: Sammenligning av gjennomsnittlig fravær (i timer og dager på 10. trinn og i Vg1) på IKO- og TAU-skoler**

	IKO-skoler	TAU-skoler	Differanse IKO-TAU	Alle skoler
Elevnivå				
<b>Fraværstimer US***</b>	6,53	5,75	0,78	6,20
<b>Fraværstimer Vg1*</b>	10,13	9,57	0,56	9,89
<b>Fraværsdager US</b>	7,33	7,18	0,15	7,26
<b>Fraværsdager Vg1</b>	4,76	4,72	0,04	4,74
<b>N</b>	(4 136)	(3 028)		(7 191)
Skolenivå				
<b>Fraværstimer US</b>	6,13	5,81	0,32	5,96
<b>Fraværstimer Vg1</b>	9,46	9,09	0,37	9,27
<b>Fraværsdager US</b>	7,09	7,15	-0,06	7,12
<b>Fraværsdager Vg1</b>	4,78	4,71	0,07	4,74
<b>N</b>	20	22		42

\* $p < 0,05$ , \*\*\* $p < 0,001$

Hvis IKO-modellen har hatt ønsket effekt kunne vi forventet at nedgangen i dagsfraværet var tydeligere for elever på IKO-skolene (sett i forhold til elevene på TAU-skolene), og at økningen i timefraværet var lavere. Analysene på elevnivå viser ganske riktig at forskjellen (i IKO-skolenes disfavør) minker fra ungdomskolen til Vg1. Med andre ord er timefraværsdifferansen mellom elever på IKO-skolene og elever på TAU-skolene høyere når vi sammenligner fravær på ungdomsskolen, enn når vi sammenligner fravær på Vg1. Dette gjelder både i absolutte og relative tall, og antyder at elevmassen på IKO-skolene hadde et noe dårligere utgangspunkt (hva gjelder fravær), men at de har hentet inn noe av dette dårligere utgangspunktet i løpet av Vg1. For dagsfraværet finner vi en tilsvarende tendens. Trendforskjellene mellom IKO- og TAU-skoler er imidlertid svært beskjeden. Dette gjelder både for time- og dagsfraværet.

Til slutt i tabellen har vi beregnet fravær på skolenivå, det vil si det aggregerte nivået av gjennomsnittlige fraværstimer og fraværsdager for hver av de 42 skolene. Vi ser at IKO-skolene, på skolenivå, har litt høyere timefravær fra ungdomsskolen. Også den aggregerte elevmassen på IKO-skolene ser dermed ut til å ha et noe

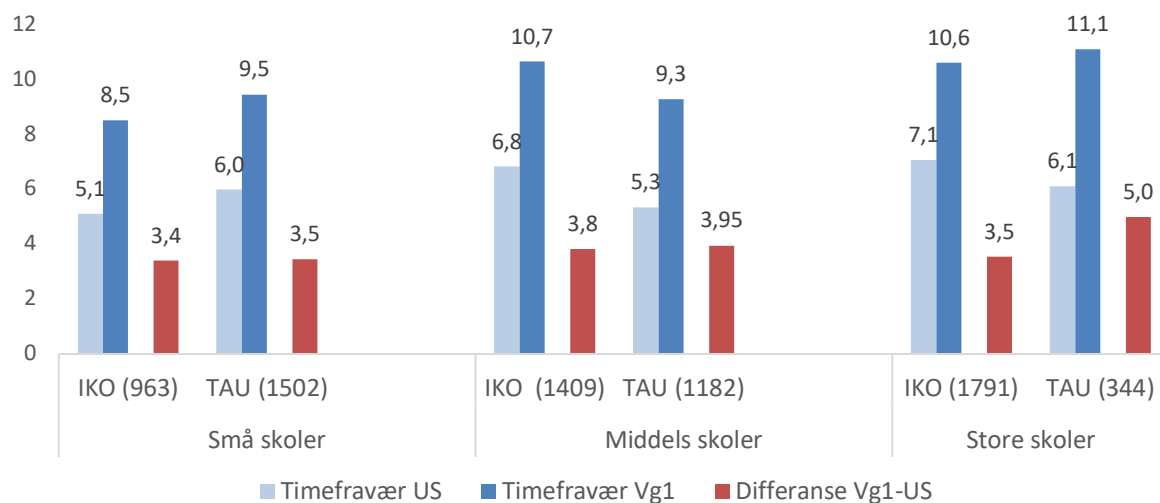
dårligere utgangspunkt fra ungdomsskolen hva gjelder timefravær. Det gjennomsnittlige timefraværet på skolenivå er høyere også i Vg1 blant IKO-skolene. Igjen bør det bemerkes at forskjellene ikke er store. Når det gjelder dagsfraværet er det kun svært små forskjeller (på skolenivå), mellom IKO- og TAU-skolene. Videre er det, også på skolenivå, slik at timefraværet går opp, mens dagsfraværet går ned fra 10. trinn til Vg1. Når vi sammenligner differensen mellom sammenlignings- og tiltakskoler finner vi at denne er relativt stabil på skolenivå fra ungdomsskolen til Vg1. Tendensen er imidlertid motsatt av den på elevnivå. Forskjellen i det gjennomsnittlige fraværet mellom IKO- og TAU-skolene øker noe i IKO-skolenes disfavør.

### ***Fravær etter skolestørrelse og utdanningsprogram***

Som i analysene av fullføring ser vi nedenfor hvordan gjennomsnittlig fravær i timer og dager varierer mellom elever på IKO- og TAU-skoler, separat for små, middels store og store skoler.

Figur 11 viser først elevenes timefravær fra ungdomsskolen og fra Vg1, og differensen mellom disse. Blant IKO-skolene er det elever på *de små skolene* som skiller seg ut med et klart *lavere* gjennomsnittlig timefravær i Vg1. Disse elevene hadde også lavere fravær på 10.trinn i ungdomsskolen, enn elever på middels og store IKO-skoler. Blant elever på TAU-skolene er det derimot elever på store skoler som skiller seg ut, da med et noe *høyere* timefravær i Vg1 (enn elever på små og middels store TAU-skoler). Når det gjelder økningen i timefraværet fra 10. trinn til Vg1, er denne generelt litt høyere i middels store skoler, enn i små skoler. Dette gjelder både for elever på IKO- og TAU-skoler, og innenfor disse kategoriene av skolestørrelse er økningen omtrent lik for elever på IKO- og TAU-skoler.

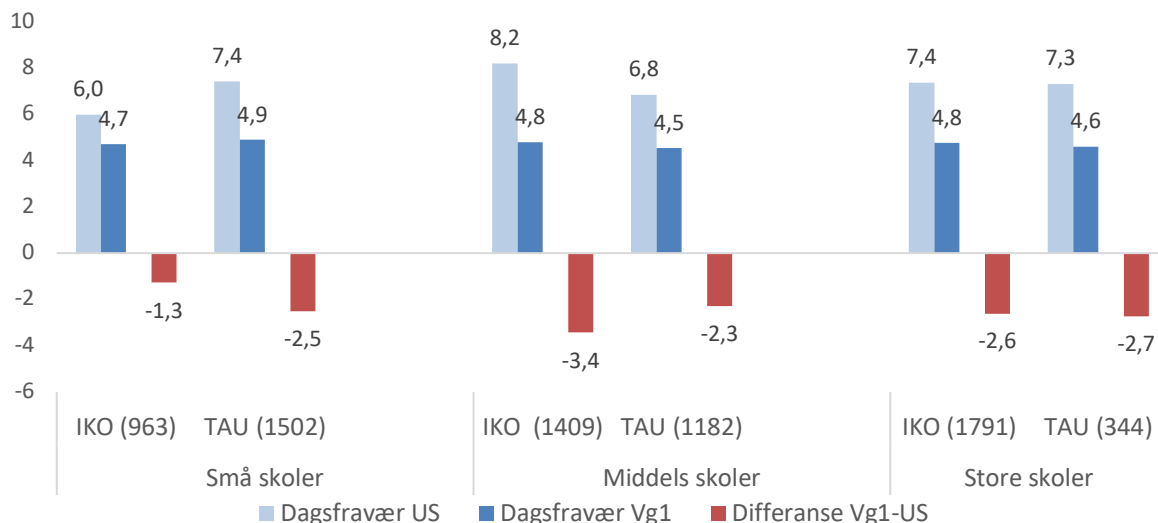
**Figur 11: Gjennomsnittlig timefravær (10.trinn og Vg1) blant elever på små, middelsstore og store IKO- og TAU-skoler**



Signifikant forskjell i differanse (Vg1-US) mellom IKO og TAU i store skoler ( $p=0,013$ )  
 N skoler: IKO (små=9, middels=6, store=5), TAU (små=16, middels=5, store=1)

I kategorien for store skoler finner vi et mer variert bilde. Både det gjennomsnittlige timefraværet og økningen i fraværet fra 10.trinn er høyere blant elever i store TAU-skoler (sammenlignet med elever fra store IKO-skoler). Vi vet imidlertid at alle elevene i denne gruppen går på én stor TAU-skole, noe som gjør resultatet svært sårbart for omstendigheter akkurat på denne skolen. Samlet kan det imidlertid se ut som de middels store og de store IKO-skolene har rekruttert et elevgrunnlag med et relativt høyere fravær fra ungdomsskolen, og som man slik sett kan anta (smalet sett) har et noe «dårligere utgangspunkt» for gjennomføring av videregående opplæring. Små IKO-skoler og middels store TAU skoler ser derimot ut til å ha et elevgrunnlag med et noe «bedre utgangspunkt» hva gjelder timefravær på 10. trinn.

**Figur 12: Gjennomsnittlig dagsfravær (10.trinn og Vg1) blant elever på små, middelsstore og store IKO- og TAU-skoler**



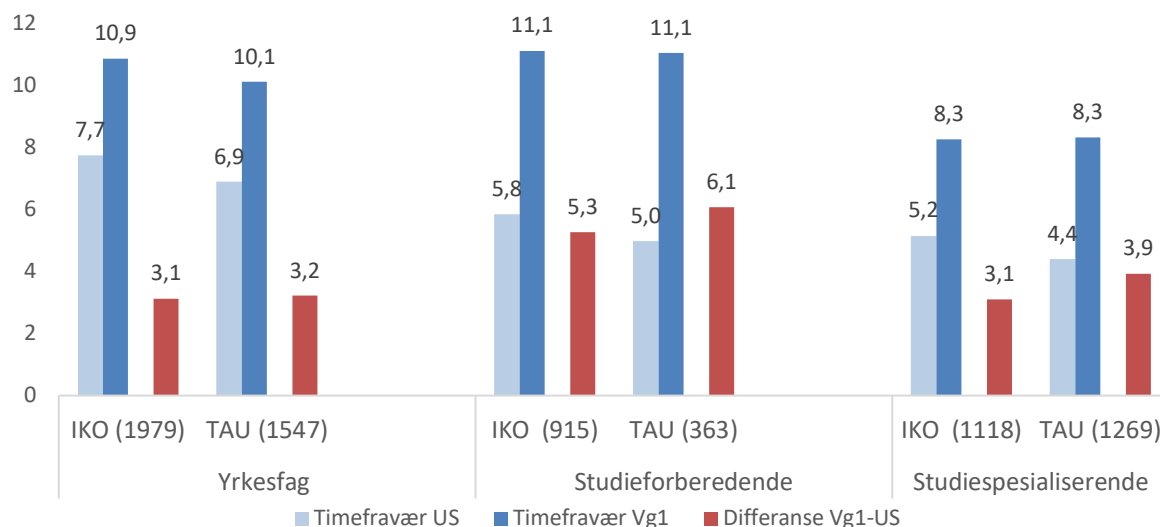
Signifikant forskjell i differansen mellom IKO og TAU i små og middels store skoler ( $p < 0,000$ )  
 N skoler: IKO (små=9, middels=6, store=5), TAU (små=16, middels=5, store=1)

I figur 12 viser vi elevenes dagsfravær fra ungdomsskolen og fra Vg1, og elevenes gjennomsnittlige differanse mellom skårene på disse to målene. Som vist tidligere reduseres dagsfraværet fra 10. trinn til Vg1. Dette gjelder både i små, middels store og store skoler. Også når det gjelder dagsfraværet har elever på små IKO-skoler og på middels store TAU-skoler det «beste utgangspunktet» fra 10. trinn. I gruppa for små skoler er reduksjonen i dagsfraværet størst blant elever på TAU-skoler, mens det motsatte er tilfelle i gruppa for middels store skoler. Størst reduksjon i dagsfraværet finner vi blant elever på middels store IKO-skoler. Dette gjelder både i absolute og relative tall. Blant de store skolene er det tilnærmet ingen forskjell på reduksjonen i fraværet mellom elever på IKO- og TAU-skolene. Vi kan også konkludere med at dagsfraværet blant elevene på Vg1 er lite sensitivt for skolestørrelse. Dette gjelder både for elever på IKO- og TAU-skoler.

Figur 13 viser det gjennomsnittlige timefraværet, samt økningen i timefraværet fra 10.trinn til Vg1 separat for elever på yrkesfaglige, studieforbereende og studiespesialiserende utdanningsprogram. Som vist tidligere er den generelle tendensen at fraværet er lavere blant elever på studieforbereende og

studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette gjelder både for elever på IKO- og TAU-skoler. Blant elever på studiespesialiserende utdanningsprogram viser figuren videre at differansen i timefraværet (fra 10. trinn til Vg1) er mindre for elever på IKO-skoler, enn for elever på TAU-skoler. I denne elevgruppen er det altså en tendens til at timefraværet ikke øker like mye som blant elever på TAU-skolene. Her er det signifikant forskjell (0,05 nivå) i differansen Vg1-US mellom IKO og TAU. Vi finner den samme tendensen blant elever på studieforbereende utdanningsprogram (at timefraværet øker mindre blant elever på IKO- enn TAU-skoler), men her er antall elever færre og forskjellen mellom elever på IKO- og TAU-skoler er ikke signifikant (0,05 nivå).

**Figur 13: Gjennomsnittlig timefravær blant elever på studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Separate analyser for elever på IKO- og TAU-skoler.**

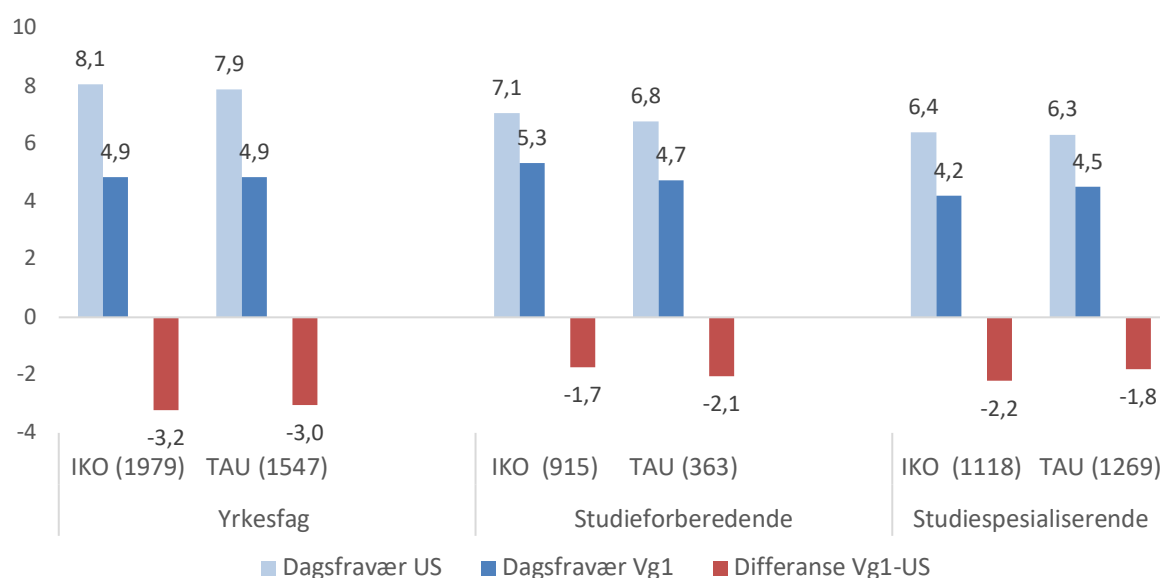


Signifikant forskjell i differansen mellom IKO og TAU blant elever på studieforbereende ( $p < 0,037$ )

Figur 14 viser videre det gjennomsnittlige dagsfraværet på 10. trinn og Vg1. I tillegg har vi lagt innen en søyle for reduksjonen i dagsfraværet fra 10. trinn til Vg1. Som for timefraværet er dagsfraværet høyere på yrkesfaglige, enn på studieforbereende og studiespesialiserende utdanningsprogram. Dagsfraværet reduseres imidlertid fra 10. trinn til Vg1 på begge typer utdanningsprogram. Det er

ingen markante forskjeller mellom IKO- og TAU-skolene når det gjelder reduksjonen i dagsfraværet fra 10. trinn til Vg1. Tendensen er imidlertid at reduksjonen blant elever på yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram er litt større for de som går på en IKO-skole (sammenlignet med elever som går på en TAU-skole). Det motsatte er tilfelle for elever på studieforberedende utdanningsprogram.

**Figur 14: Gjennomsnittlig timefravær blant elever på yrkesfaglige, studieforberedende og studiespesialiserende utdanningsprogram. Separate analyser for elever på IKO- og TAU-skoler.**



Forskjell i differansen mellom IKO og TAU blant elever på studieforberedende ( $p < 0,092$ )

### ***Høyere sjanse for fullført/bestått blant elever på små IKO-skoler?***

Analysene har så langt vist at andelen som har fullført/bestått Vg1 blant elever på IKO- og TAU-skoler er tilnærmet lik. Under dette punktet undersøker vi mulige effekter av IKO-modellen på andelen fullført/bestått ved hjelp av multivariate analyser. I disse analysene tar vi hensyn til forskjeller i skolestørrelse og i elevgrunnet på IKO- og TAU-skolene fordi vi vet at andelen fullført/bestått varierer

noe med skolestørrelse og utdanningsprogram. I tillegg vet vi 1) at IKO-skolene gjennomgående er større enn TAU-skolene, og 2) at en litt lavere andel av elevene på IKO-skolene følger studiespesialiserende linjer sammenlignet med elever på TAU-skolene, mens det er en høyere andel på studieforbereende linjer på TAU-skolene. For å ta hensyn til disse forholdene har vi nedenfor gjennomført logistiske regresjonsanalyser (ordinær og flernivåanalyse) der vi kontrollerer for utdanningsprogram, skolestørrelse og elevenes registrerte timefravær fra 10. trinn.

Tabell 21 viser resultatet fra de logistiske regresjonsanalysene. Modell 1 er en ordinær logistisk regresjon, mens modell 2 er en flernivåanalyse der vi tar hensyn til den hierarkiske strukturen på dataene (at elevene er klynget i skoler). Modell 1a og 2a viser de bivariate sammenhengene. I tråd med analysene som er presentert tidligere gir det å gå på en IKO-skole ingen økt sannsynlighet for fullføring/bestått. En kontroll for utdanningsprogram, timefravær fra 10. trinn og skolestørrelse (modell 1b og 2b) gir fremdeles ingen signifikant effekt av tiltak på fullført med bestått.

Når vi derimot legger inn samspillsledd i modell 1c og 2c viser analysen at oddsen for fullføring/bestått er signifikant høyere blant elever IKO-skolene, sammenlignet med elever på TAU-skolene. Oddsen for fullføring/bestått er estimert til å være henholdsvis 37 og 43 prosent høyere på små IKO-skolene, enn på små TAU-skolene i disse modellene. Samspillsleddene viser at effekten av tiltak er lavere på middels store og store skoler, enn i små skoler. Med andre ord er det særlig i små skoler vi finner en mulig positiv effekt av å gå på en IKO-skole. Kontrollanalyser der vi ser på elever på små, middels store og store skoler for seg (separate logistiske regresjonsanalyser for de ulike skolegruppene), viser at det kun er i gruppen for små skolen at det å tilhøre en IKO-skole gir signifikant høyere odds for fullføring/bestått (resultatet fra analysene vises ikke her).

For å undersøke holdbarheten i resultatene ytterligere har vi også gjort analyser med en kontinuerlig variabel for skolestørrelse, og med dummyvariabler for alle typer av studieprogram. I tillegg har vi gjort de samme analysene ved hjelp av lineære regresjonsmodeller. Resultatene fra disse analysene med et større detaljnivå

og med ulike analyseteknikker, støtter hovedkonklusjonen: det er en tendens i materialet til at bruk av IKO-modellen øker sannsynligheten for å fullføre og bestå Vg1 i små skoler.

Tabell 21 viser også at sjansen for fullføring/bestått (samlet sett) øker med skolestørrelse og er høyere på studieforbereende og studiespesialiserende enn yrkesfaglige utdanningsprogram (også når vi tar hensyn til elevenes fravær fra 10. trinn). Fraværet fra ungdomsskolen er, som kjent, en viktig pekepinn: jo høyere fravær fra 10.trinn, jo lavere odds for fullført/bestått.

Nederst i tabellen rapporterer vi ICC-nivået som angir hvor mye av den totale variansen som forklares av forskjeller mellom skoler. Dersom ICC er 0 kan ikke noe av variasjonen mellom elever forklares med ulike mønstre mellom skolene, og det vil ikke være nødvendig å benytte flernivåmodeller. I vårt tilfelle er ICC større enn 0, og vi må derfor ta hensyn til denne grupperte datastrukturen i analysene. Det rene ICC-nivået (uten forklarende variabler, ikke vist i tabell) er 0,043. I modell 2a er ICC-nivået 0,043, og dermed likt det rene ICC-nivået, noe som tyder på at det å kun kontrollere for bruk av IKO-modellen eller ikke, ikke forklarer variasjonen på skolenivå. I modell 2c kontrollerer vi for utdanningsprogram, fraværstimer (US), skolestørrelse og samspillseffekter. Sammenlignet med modell 2a er ICC-nivået nå lavere (0,020). Det betyr at disse variablene i sum forklarer deler av variasjonen på skolenivå. Nærmere analyser (resultatene presenteres ikke her) der det kontrolleres for en og en av de uavhengige variablene viser at det særlig er når tiltaksvariabelen og skolestørrelse inkluderes sammen med samspillsleddet, at ICC-nivået går ned, noe som tyder på at implementering av IKO i ulike skolestørrelser forklarer en del av skolevariasjonen i fullføring og bestått.



**Tabell 21: Logistisk regresjon av sannsynligheten for å ha fullført og bestått vg1. Oddsratio**

	Modell 1a	Modell 1b	Modell 1c	Modell 2a <sup>†</sup>	Modell 2b <sup>†</sup>	Modell 2c <sup>†</sup>
<b>Randomisering (ref. TAU-skole)</b>						
<b>Tiltak (IKO-skole)</b>	0,99	0,98	1,37*	1,105	1,09	1,43*
<b>Utdanningsprogram (ref.: yrkesfaglig VGO)</b>						
<b>Studieforberedende VGO</b>		1,59***	1,53***		1,58***	1,55***
<b>Studiespesialiserende VGO</b>		2,28***	2,23***		2,29***	2,26***
<b>Fraværstimer US</b>		0,96***	0,96***		0,96***	0,96***
<b>Skolestørrelse (ref.: små)</b>						
<b>Middels</b>		1,01	1,29*		0,94	1,21
<b>Store</b>		1,36**	1,99**		1,19	1,94
<b>Samspill (ref. tiltak<sup>x</sup>små)</b>						
<b>Tiltak<sup>x</sup>middels skoler</b>			0,58**			0,58*
<b>Tiltak<sup>x</sup>store skoler</b>			0,52**			0,51
<b>Konstant</b>	6,11***	6,35***	5,69***	5,98***	6,47***	5,85***
<b>ICC</b>				0,043	0,027	0,020
<b>Antall elever (N)</b>	7 678	7 678	7 678	7678	7678	7678
<b>Antall skoler</b>				42	42	42

<sup>†</sup> Flernivåanalyse (xtmelogit), \*p<0,05, \*\*p<0,01\*\*\*p<0,001

### ***Ingen tydelig effekt av IKO på fravær***

De bivariate fraværsanalysene har så langt vist at det gjennomsnittlige fraværet på Vg1 målt i timer var noe høyere blant elever på IKO-skolene, sammenlignet med elevene på TAU-skolene. Dagfraværet i Vg1 var derimot tilnærmet likt. I analysene under dette punktet undersøker vi om dette resultatet holder seg når vi tar hensyn til elevenes fravær fra ungdomsskolen, hvilket utdanningsprogram elevene går på og skolestørrelse. For å undersøke betydningen av å gå på en IKO-skole justert for slike forskjeller i elevgrunnet, har vi gjennomført lineære regresjonsanalyser der vi kontrollerer for utdanningsprogram, skolestørrelse og elevenes registrerte fravær fra 10. trinn. I tabell 22 ser vi først på elevenes *timefravær* i Vg1. Modell 1 er en ordinær lineær regresjonsanalyse, mens modell 2 er en flernivåanalyse der vi tar hensyn til den hierarkiske strukturen på dataene (at elevene er klynget i skoler).

Modell 1a og 2a viser de bivariate sammenhengene. Modell 1a antyder økning i timefraværet i Vg1 som en effekt av å gå på en IKO-skole. Dette stemmer med tidligere analyser som har vist at det gjennomsnittlige timefraværet er litt høyere blant elever på IKO-skoler, sammenlignet med elever på TAU-skoler. Den bivariate flernivåanalysen (2a) indikerer en lignende sammenheng, men i denne analysen er effekten ikke lenger signifikant. Når vi kontrollerer for utdanningsprogram og fraværstimer fra 10. trinn i ungdomsskolen, endrer sammenhengene seg. Justert for forskjeller i andelene som går på studieforbereidende og studiespesialiserende utdanningsprogram og antall fraværstimer fra ungdomsskolen er det ikke lenger noen effekt, i form av økt timefravær, av å gå på en IKO-skole. Dette tyder på at den forskjellen vi fant mellom elever på IKO- og TAU-skolene først og fremst skyldes forskjeller i elevgrunnet og/eller utdanningsprogram.

**Tabell 22: Lineær regresjon med timefravær på Vg1 som avhengig variabel. B-koeffisienter.**

	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a <sup>†</sup>	Modell 2b <sup>†</sup>
<b>Randomisering</b>				
<b>Tiltak (IKO-skole)</b>	0,56*	-0,43	0,43	-0,54
<b>Utdanningsprogram (ref.: yrkesfaglig)</b>				
<b>Studieforberedende</b>		1,66***		1,44***
<b>Studieforberedende</b>		-0,89**		-1,17***
<b>Fraværstimer US</b>		0,55***		0,55***
<b>Skolestørrelse (ref.: små)</b>				
<b>Middels</b>		0,86**		1,16
<b>Store</b>		1,21***		1,59
<b>Konstant</b>	9,57***	6,08***	9,29	5,97***
<b>ICC</b>			0,023	0,022
<b>Antall elever (N)</b>	7191	7191	7191	7191
<b>Antall skoler</b>			42	42

<sup>†</sup> Flernivåanalyse (xtmelogit), \*p<0,05, \*\*p<0,01\*\*\*p<0,001

Modell 1b og 2b indikerer derimot redusert fravær som en effekt av å gå på en IKO-skole. Kontrollert for utdanningsprogram og fravær i 10.trinn er tendensen altså at timefraværet er *lavere* blant elever ved IKO-skoler. Antydningen til en «fraværsreduserende» effekt av å gå på en IKO-skole er imidlertid svak og ikke signifikant på et 0,05 nivå. Vi kan dermed konkludere med at det ikke er forskjeller (i timefraværet fra Vg1) mellom elever på IKO- og TAU-skoler, når vi tar hensyn til ulikheter i elevgrunnet i de to gruppene. I tillegg til de presenterte resultatene har vi også i tilleggsanalyser (vises ikke her) forsøkt å legge inn samspillsledd mellom skolestørrelse og tiltak (det å gå på en IKO-skole), og mellom utdanningsprogram og tiltak. Her fant vi ingen signifikante samspill. Effekten av å gå på en IKO-skole på timefraværet ser altså ut til å være lik på tvers av skolestørrelse og utdanningsprogram. Det rene ICC-nivået (uten forklarende variabler, ikke vist i tabell) er 0,023. ICC-nivået i modell 2a er 0,023 og i modell 2b 0,022. Hvorvidt skolen er en IKO-skole (modell 2a) reduserer altså ikke skolevariasjon i elevenes timefravær (sammenlignet med ingen forklarende variabler).

I tabell 23 ser vi på elevenes *dagsfravær* i Vg1. Som i de øvrige tabellene under dette punktet, er modell 1 en ordinær regresjonsanalyse, mens modell 2 er en flernivåanalyse der vi tar hensyn til den hierarkiske strukturen på dataene (at elevene er klynget i skoler). De bivariate analysene (modell 1a og 2b) viser ingen signifikant effekt på dagsfraværet i Vg1 av å gå på en IKO-skole. Det er fremdeles ingen generell effekt av å gå på en IKO-skole (på dagsfraværet) når vi kontrollerer for fravær i dager fra ungdomsskolen, skolestørrelse og utdanningsprogram (modell 1b og 2b). Her fant vi ingen signifikante samspill i flernivåanalysen. Effekten av å gå på en IKO-skole på timefraværet ser altså ut til å være lik på tvers av skolestørrelse og utdanningsprogram. Det er dermed ikke grunnlag for å konkludere med at bruk av IKO-modellen reduserer dagsfraværet til elevene.

**Tabell 23: Lineær regresjon med dagsfravær på Vg1 som avhengig variabel. B-koeffisienter.**

	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a <sup>†</sup>	Modell 2b <sup>†</sup>
<b>Randomisering</b>				
<b>Tiltak (IKO-skole)</b>	0,04	-0,02	0,02	0,02
<b>Utdanningsprogram (ref.: yrkesfaglig)</b>				
<b>Studieforberedende</b>		0,70***		0,70***
<b>Studiespesialiserende</b>		0,16		0,19
<b>Fraværsdager US</b>		0,40		0,41***
<b>Skolestørrelse (ref.: små)</b>				
<b>Middels</b>		-0,41**		-0,37
<b>Store</b>		-0,27		-0,27
<b>Konstant</b>	4,72***	1,88***	4,75***	1,78***
<b>ICC</b>			0,010	0,018
<b>Antall elever (N)</b>	7191	7191	7191	7191
<b>Antall skoler</b>			42	42

<sup>†</sup> Flernivåanalyse (xtmelogit), \*p<0,05, \*\*p<0,01\*\*\*p<0,001

Modell 2a, b og c i tabell 23 viser videre at ICC-nivået i modellene er lavt. Det rene ICC-nivået (uten forklarende variabler, ikke vist i tabell) er 0,010. Når vi inkluderer flere forklarende variabler stiger ICC-nivået, som betyr at disse variablene forklarer mer variasjon på elev- enn skolenivå. Her er det viktig å påpeke at det er fraværsdager på ungdomsskolen som drar opp ICC-nivået. Det betyr simpelthen at fravær på ungdomsskolen har mye sterkere sammenheng med elevenes risiko for dagsfravær på videregående enn hvilken videregående skole de ender opp på.

## 6.5 Sammenfatning

I dette kapitlet har vi undersøkt forskjeller i fullføring/bestått og registrert fravær i løpet av Vg1 mellom elever ved IKO- og TAU-skolene. Formålet har vært å se om vi kan spore noen effekter av IKO-modellen allerede ett skoleår etter implementering. Selv om et høyt fravær eller manglende fullføring med bestått i Vg1 ikke gir den endelige fasiten med tanke på om elevene etter hvert vil gjennomføre videregående opplæring, kan disse opplysningene brukes som risikoindikatorer på manglende fullføring på sikt.

Analysene har for det første vist at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom elever ved IKO- og TAU-skolene, verken når det gjelder andelen som har fått fullført og bestått, eller når det gjelder andelen som har avbrutt opplæringen underveis i skoleåret. De bivariate analysene indikerer dermed verken effekt av IKO-modellen på andelen som har fullført og bestått, eller på andelen som har avbrutt opplæringen underveis i Vg1. Når vi sammenlignet andelene som hadde fullført/bestått eller avbrutt opplæringen på skolenivå fant vi imidlertid at IKO-skolene i snitt hadde en litt bedre tendens, enn TAU-skolene (på skolenivå). Selv om forskjellene mellom analyser på elev- og skolenivå ikke var store, indikerer de at større IKO-skoler henholdsvis trekker andelene «fullført og bestått» ned og andelen «avbrudd» opp - når vi analyser data på elevnivå. Et slikt resultat kan også peke mot at eventuelle effekter av IKO-modellen avhenger av skolestørrelse.

Denne typen tolkninger ble vurdert som særlige relevante fordi vi i innledende analyser har vist at det er en overvekt å store skoler blant IKO-skolene, samtidig som det var en overvekt av elever på studieforbereende utdanningsprogram ved TAU-skolene. De multivariate analysene ga videre støtte til hypotesen om at IKO-arbeidet kan ha hatt ulik betydning avhengig av skolestørrelse. Vi fant en tendens til at det å tilhøre en IKO-skole ga økt sjans for å fullføre Vg1 med bestått blant elever på små skoler. I og med at stratifisert randomisering ikke ble gjennomført på bakgrunn av skolestørrelse, og vi har et begrenset antall skoler i hver størrelsesgruppe, vil vi være forsiktige med å trekke kausale slutninger på bakgrunn av disse analysene (Wang & Ware, 2013).

Ett år inn i prosjektet kan vi altså ikke spore tydelige og generelle effekter av IKO-arbeidet på fullført og bestått (Vg1). Analysene gir imidlertid en indikasjon på at vi i de videre analysene bør ta hensyn til forskjeller mellom IKO- og TAU-skolenes elevgrunnlag og størrelse, og undersøke mulige effekter i utvalgte undergrupper. Effekter i den spesifikke målgruppen, det vil si elever som bør bli identifisert som «i risiko» ved bruk av IKO-modellen, er spesielt interessante.

Når det gjelder *fravær* viste de innledende analysene at timefraværet var signifikant høyere blant elever ved IKO-skolene (i de bivarierte analysene). Dette kunne tyde på en negativ effekt av at skolene har innført IKO-modellen i sitt frafallforebyggende arbeid. En mulig tolking av dette kunne være at IKO-arbeidet førte til en mer nøyaktig føring av elevens fravær ved IKO-skolene. En alternativ forklaring kunne være at IKO-arbeidet faktisk virket mot sin hensikt på kort sikt, og dermed førte til mer fravær blant elevene. De multivariate regresjonsanalysene tyder imidlertid på at forskjellen heller skyldes ulikheter i elevgrunnlaget (før implementering av IKO-modellen). Når vi kontrollerer for elevenes fravær fra ungdomsskolen (10. trinn), utdanningsprogram og skolestørrelse er det ikke lenger signifikante forskjeller i timefraværet mellom elever ved IKO- og TAU-skoler. Etter justering for disse kjennetegnene ved elevene og skolene er tendensen motsatt, fraværet er litt lavere blant elever ved IKO- enn TAU-skolene. Forskjellen mellom elever ved IKO- og TAU-skoler er imidlertid ikke lenger signifikant.

Når det gjelder elevenes fravær målt i dager var det i utgangspunktet ingen forskjell mellom elever ved IKO- og TAU-skoler. Etter en justering for elevgrunnet (dagfravær fra 10.trinn og studieprogram), kunne vi fortsatt ikke – som for timefraværet – spore noen generell reduksjon i dagsfraværet blant elever på IKO-skoler (sammenlignet med elever på TAU-skoler). Samlet må vi derfor konkludere med at vi så langt, dvs. ett år inn i prosjektet, heller ikke kan spore tydelige og generelle effekter av IKO-arbeidet på elevenes time- og dagsfravær.

## 7 IKO-modellen: Erfaringer fra Akershuskolene

### 7.1 Bakgrunn

IKO-modellen prøves i disse dager ut i Hedmark, Oppland, Nord-Trøndelag og Aust-Agder, men den ble først utviklet – og implementert – i Akershus fylkeskommune. Der ble det observert en positiv trend i frafallet etter at IKO-modellen ble implementert. Selv om den positive trenden i Akershus korrelerer med bruk av IKO-modellen i fylket kan vi per i dag ikke si noe sikkert om IKO-modellens betydning. Som et tilleggsprosjekt til utprøving av IKO-modellen i de fire nye fylkene skal vi i forskningsprosjektet derfor også undersøke mulige effekter av IKO-modellen i Akershus. En analyse av data fra Akershus kan gi viktig og utfyllende informasjon til effektevalueringen som gjennomføres i de fire andre fylkene, og resultatene kan ikke minst bli nyttige for Akershus fylkeskommunes videre arbeid med IKO-modellen. Delprosjektet kan også bidra med historisk informasjon om IKO-modellens oppstart og utvikling, analysene kan potensielt peke på hvilke skoler som lykkes best med å øke gjennomføringen, og forhåpentligvis også hvorfor akkurat disse skolene skiller seg ut i positiv forstand.

Analysene vil ta utgangspunkt i to datakilder: (1) en spørreskjemaundersøkelse blant alle de 34 videregående skolene i Akershus, og (2) administrative registerdata om studiegjennomføring (karakternivå, fravær, etc.) for to elevkull per skole: et elevkull *før*, og et elevkull *etter* at IKO-modellen ble implementert. Disse to informasjonskildene skal kobles, slik at vi kan se om det er systematisk forskjeller mellom skoler når det gjelder hvordan IKO-modellen ble implementert, og hvilken effekt modellen eventuelt har hatt på gjennomføring i videregående opplæring.

I dette kapittelet gjør vi nærmere rede for de to datamaterialene og planlagte analyser, deretter presenterer vi resultater fra analyser av spørreundersøkelsen til de videregående skolene i Akershus. Målet for disse analysene er å redegjøre for når



IKO-modellen ble tatt i bruk på de ulike skolene, å undersøke hvordan modellen er tatt i bruk og å utvikle et grovt mål for aktiviteter ved skolene som kan representere «god implementeringskvalitet».

## 7.2 Datamateriale og planlagte analyser

For å undersøke våre overordnede forskningsspørsmål trenger vi (1) informasjon om elevene sin videregående skolekarriere i Akershus, i tillegg til (2) mer «kontekstuell» informasjon om hvordan IKO-modellen ble implementert ved de ulike videregående skolene. Enn så lenge har vi ikke tilgang til de administrative registerdataene på individnivå, men forventer å få disse dataene oversendt innen utgangen av mars 2018. Her vil vi kort redegjøre for datamaterialet og de planlagte analysene basert på disse dataene.

Til effektanalysene skal vi primært bruke VIGO registerdata for elevkull som startet opp i videregående opplæring fra og med høsten 2005 til og med høsten 2014 ved skolene i Akershus. Registerdataene finnes i Akershus fylkeskommune sine administrative register, og vi har fått tillatelse til å bruke søkedata fra ungdomsskolen og data om elevenes karriere innen videregående opplæring i forskningsprosjektet.<sup>19</sup> Elevkullene følges i tre år siden vi primært er interessert i fullføring på *normert tid*. Det betyr at det siste elevkullet som er med i analysene (oppstart høst 2014) følges opp i VIGO frem til våren 2017.

Merk at de videregående skolene i Akershus startet å jobbe etter IKO-modellen til forskjellig tidspunkt: noen begynte allerede i 2008/09, mens andre startet så sent som i 2015/16 (se tabell 24). Dette er ekstremt viktig for vårt formål, siden vi skal ha et «før vs. etter» (pre/post) design. For en skole som f.eks. startet med IKO-

---

<sup>19</sup> Dette delprosjektet – og våre forslag til datatilfanget på individ- og skolenivå – ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) 12.09.2017.

modellen i skoleåret 2010/11, vil *pre-elevkullet* bestå av de som startet i 2007/8 og *post-elevkullet* vil bestå av de som startet i 2011/12. Disse to elevkullene følges respektivt frem til 2009/10 og 2013/14. Den ene skolen som startet med IKO-modellen i 2015/16 kan ikke inkluderes i analysene, siden vi her bare kan følge de 'IKO-eksponerte' elevene i to år.

For de 9 skolene som startet først med IKO-modellen (i 2008/09) er det en faktor som kompliserer uttrekk av elevkull, nemlig *Kunnskapsløftet* som trådte i kraft i august 2006. Ideelt sett burde *pre-elevkullet* i dette tilfellet være år 2005/06, slik at elevene kan følges i tre år før IKO-modellen rulles ut. I forbindelse med *Kunnskapsløftet* ble studielinjer, fagsammensetningen, læreplanen mv. fundamentalt endret, og disse endringene kan virke (positivt/negativt) inn på både karakternivå, gjennomføring og fravær. Med andre ord, en sammenligning av 2005/06- kullet med 2009/10- kullet vil potensielt fange opp effekter av *Kunnskapsløftet*, og ikke effekter av IKO-modellen. Vi har derfor bestemt å avgrense utvalget vårt til elever som deltok i videregående opplæring *etter* at *Kunnskapsløftet* ble innført. For de 9 skolene som startet først med IKO-modellen, vil *pre-elevkullet* bli de som startet skoleåret 2006/07. Det betyr at *pre-elevkullet* ved disse 9 skolene (potensielt) gikk sitt tredje skoleår samtidig som IKO-modellen var blitt innført. Dette kan åpenbart ha en innvirkning på resultatene i de påfølgende analysene.<sup>20</sup> Det blir derfor viktig å undersøke om eksklusjon/inkludering av disse ni skolene har noe å si for konklusjonene.

Fra VIGO-inntak er det *karakterpoeng* og *fravær* fra grunnskolen, samt informasjon om hvorvidt eleven er tatt inn på førstevalg ved inntak til videregående opplæring eller ikke (*primærønske*). Dette er viktig bakgrunnsinformasjon, og kan si noe om elevkomposisjonen ved de ulike videregående skolene (f.eks. i hvor stor grad

---

<sup>20</sup> Dersom IKO-modellen hadde positive effekter umiddelbart, kan muligens 3. klasseelever ved disse 9 skolene ha fullført den videregående opplæringen i større grad (vs. dersom IKO-modellen ikke ble implementert). I så tilfelle vil en enkel *pre/post* sammenligning av skolene *undervurdere* de positive effektene av IKO-modellen (omtalt som 'downward bias' i den internasjonale forskningslitteraturen).

det er forskjeller i prestasjonsnivå). Fra VIGO-lokalt får vi tilgang til det viktigste, nemlig *start- og sluttdato* for videregående opplæring. *Avbruddsårsaken* er også registrert, i tillegg til *karakterpoeng*, *fravær*, antall fag med *stryk/ikke vurdert* etc. I tillegg får vi tilgang til informasjon om *skolenummer*, *programområde* og *skoleklasse*. Informasjon om hvilken klasse elevene går i skal kun benyttes til statistisk modellering, gjennom bruk av såkalt ‘fast effekt’<sup>21</sup> på klassenivå.

Det planlagte designet består i å sammenligne utfall (karakternivå, fravær og frafallsrater) ved videregående skoler før og etter at IKO-modellen ble rullet ut<sup>22</sup>. Vi skal – grovt sett – benytte oss av tre analyseteknikker: (i) deskriptiv statistikk, (ii) lineære sannsynlighetsmodeller, og (iii) propensity score matching. Sistnevnte analyseteknikk er en såkalt kvasi-eksperimentell metode, der man leter frem ‘statistiske tvillinger’ (gjennom en form for vekting) der den ene tvillingen har blitt ‘eksponert’ for IKO, mens den andre ikke har blitt eksponert<sup>23</sup>.

### 7.3 Spørreskjema om bruk av IKO-modellen i Akershuskolene

Denne «kontekstuelle» informasjonen om IKO-modellens utforming på skolene (skolenivådata) er innhentet ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse til Akershuskolene. Sommeren/høsten 2017 fikk samtlige videregående skoler i Akershus tilsendt et elektronisk spørreskjema om IKO-arbeidet på skolen. I forkant hadde skolene fått et informasjonsbrev og en oppfordring fra Akershus

---

<sup>21</sup> For enkelte problemstillinger kan uobserverbare forhold på klassenivå være viktig, f.eks. kan fraværet være høyt pga. et dårlig klassemiljø med mye mobbing/trakassering. Gjennom å inkludere dummyvariabler for hvilken klasse elevene går i kan man statistisk justere for alle slike uobserverte faktorer som foregår i klassen.

<sup>22</sup> Lineære regresjonsmodeller med ulike spesifikasjoner (f.eks. ‘fast effekt’ på klassenivå) kommer til å bli gjennomført. Den viktigste forklaringsvariabelen er kohortdummy (1=IKO-modell, 0=ikke). Analysene kommer både til å bli gjennomført for Akershus samlet, og separat for de ulike inkluderte skolene.

<sup>23</sup> Vi får tilgang til to elevkull per skole (et kull *før* og et kull *etter* innføring av IKO-modellen), og skal følge disse elevene gjennom den videregående skolegangen med henblikk på gjennomføring, karakternivå, fravær, etc.

fylkeskommune sentralt om å besvare undersøkelsen. Vi fikk – etter litt purring<sup>24</sup> – svar fra samtlige 34 videregående skoler i Akershus. Det var typisk rektor, rådgiver, eller avdelingsleder som svarte på spørreskjemaet. Uheldigvis var det ikke alle<sup>25</sup> som visste *hvilket år* skolen startet å arbeide etter IKO-modellen, noe som er veldig viktig for uttrekk av individnivådata. Vi må vite hvilke elevkull som har blitt ‘eksponert’ for IKO-modellen, og hvilke elever som gikk på skolen før IKO-modellen ble implementert. I de tilfeller hvor respondenten svarte «vet ikke» på spørsmålet om tidspunkt for implementering, ringte vi til skolene for å prøve å ‘grave frem’ denne informasjonen. Ringerundene var tidkrevende, men vellykket, og vi har nå temmelig presis informasjon om når IKO-modellen har blitt implementert ved de fleste av skolene.

Selv om alle 34 videregående skoler i Akershus svarte på spørreundersøkelsen, så er ikke alle disse skolene inkludert i de påfølgende analysene. En skole som kun gir spesielt tilrettelagt opplæring (Holmen) er tatt ut av materialet, slik at vi sitter igjen med 33 skoler.

#### 7.4 Når ble IKO-modellen tatt i bruk første gang?

I følge skolenes svar strekker perioden for implementering av IKO-modellen i Akershus seg fra skoleåret 2008/09 til skoleåret 2015/16 (se tabell 24). Skolene kan deles inn i tre hovedgrupper; 1) de som implementerte *tidlig*, 2) de som implementerte når det ble vedtatt at alle skolene skulle bruke modellen (*ordinær* implementering), og 3) de som implementerte *sent*.

---

<sup>24</sup> Det var bare tre skoler vi måtte purre på.

<sup>25</sup> I første omgang var det 5 skoler som svarte «vet ikke». I tillegg var det 2 av de 3 skolene vi måtte purre på som svarte «vet ikke» på spørsmål om tidspunkt for implementering av IKO-modellen (N=7 totalt).

**Tabell 24: Skoleår for innføring av IKO-modellen på Akershuskolene.**

Skole	Skoleår IKO-modell tatt i bruk
Bjørkelangen	2008-2009
Strømmen	2008-2009
Nesodden	2008-2009
Kjelle	2008-2009
Drømtorp	2008-2009
Nadderud	2008-2009
Jessheim	2008-2009
Bjertnes	2008-2009
Sørumsand	2009-2010
Skedsmo	2010-2011
Dønski	2010-2011
Bleiker	2010-2011
Rosenvilde	2010-2011
Lillestrøm	2010-2011
Asker	2010-2011
Sandvika	2010-2011
Mailand	2010-2011
Nannestad	2010-2011
Stabekk	2011-2012
Lørenskog	2011-2012
Vestby	2011-2012
Nes	2011-2012
Ski	2011-2012
Hvam	2011-2012
Ås	2012-2013
Eidsvoll	2012-2013
Roald Amundsen	2013-2014
Nesbru	2013-2014
Valler	2013-2014
Rælingen	2014-2015
Eikeli	2015-2016
Rud	Vet ikke
Frogn	Vet ikke

Totalt er det 9 skoler som implementerte *tidlig*, i skoleårene 2008/09 og 2009/10. Flere av disse skolene var del av prosjektet «Redusert bortvalg i en lærende organisasjon». Dette var et fylkeskommunalt skoleutviklingsprosjekt gjennomført i perioden 2006—2008. Erfaringene fra dette prosjektet, kombinert med NIFU STEPs forskning, resulterte i IKO-modellen.

Neste gruppe av skoler (*ordinær* implementering) tok i bruk IKO-modellen i forbindelse med Akershus fylkeskommunes strategiplan mot frafall i videregående opplæring, kalt «Frafall i videregående opplæring. Strategi for høyere kompetanseoppnåelse i Akershus fylkeskommune 2011—14». I økonomiplanen (ØP 2011-2014) ble det vedtatt at alle videregående skoler i Akershus fylkeskommune skulle ta modellen i bruk skoleåret 2011/12. Totalt oppgir 15 av Akershuskolene at de først tok i bruk IKO-modellen i skoleårene 2010/11 og 2011/12. Implementering senere enn skoleåret 2011/12 har vi regnet som *sen* implementering. Totalt har syv skoler rapportert sent implementeringstidspunkt. Fem skoler har implementert i skoleårene 2013/14 og 2014/15, én skole i 2014/15 og én skole i 2015/16. De to resterende skolene<sup>26</sup> har rapportert «vet ikke» på oppstartstidspunkt.

Skolene ble også spurt om de implementerte IKO-modellen på hele eller kun på deler av skolen det første skoleåret (se tabell 25). Totalt svarte to av tre skoler (21) at de tok modellen i bruk på hele skolen. Fem skoler (15 prosent) tok i bruk modellen på deler av skolen, mens sju skoler (21 prosent) har svart «vet ikke» på dette spørsmålet.

**Tabell 25: Om IKO-modellen ble brukt på hele eller deler av skolen etter når modellen ble innført på skolen. Prosent.**

Brukte dere IKO-modellen på hele skolen det første skoleåret?	Når ble IKO modellen innført på skolen				
	Tidlig	Ordinært	Sent	Vet ikke	Alle
<b>Ja</b>	50	81	57	0	64
<b>Nei, deler</b>	38	6	14	0	15
<b>Vet ikke</b>	13	13	29	100	21
<b>Totalt</b>	100	100	100	100	100
<b>N</b>	8	16	7	2	33

<sup>26</sup> Vi er i dialog med disse skolene, og får forhåpentligvis svar før registerdatamaterialet er på plass.

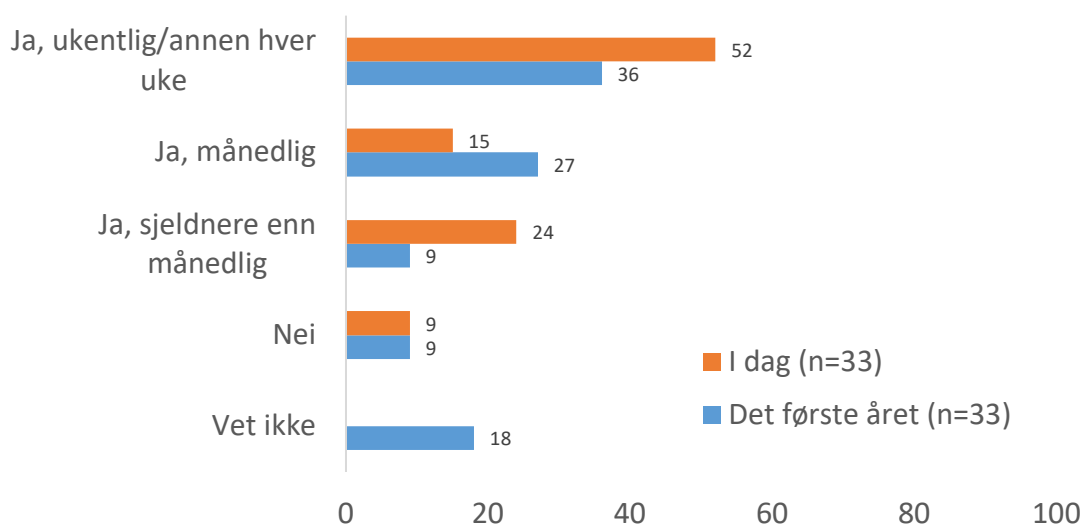
Når vi sammenholder informasjon om oppstartstidspunkt og utbredelse første gang de tok i bruk modellen ser vi at skoler som tok i bruk modellen i perioden 2010/11 og 2011/12 (da full utrulling var vedtatt) oftest har innført modellen på hele skolen fra første år. Skoler som tok i bruk modellen tidlig, er derimot de som oftest innførte modellen på deler av skolen først.

Skoler som hadde innført modellen på deler av skolen først fikk også spørsmål om hvilke deler av skolen som først tok i bruk modellen. Fire skoler har svart på dette spørsmålet. To av disse skolene har svart at de kun brukte modellen på Vg1 det første skoleåret. En skole har svart at de tok i bruk modellen på yrkesfag først, og en skole har svart at de hele tiden har brukt IKO-modellen på all ordinær opplæring, men at de ikke bruker modellen blant elever med tilrettelagt opplæring. Fire av fem skoler (blant de skolene som brukte modellen på deler av skolen først) oppga videre at modellen ble brukt på hele skolen ett år etter.

## 7.5 Møtefrekvens

På skolenivå kan IKO-modellens virksomme komponenter deles inn i tre: 1) tydeligere struktur, 2) bedre bruk av data og 3) kompetanseheving og holdningsendring. Den første av disse komponentene innebærer at det frafallsforebyggende arbeidet på skolen er systematisert i klart definerte ansvars- og arbeidsoppgaver, og at arbeidet settes i system. Hvis skolen skal oppdage tidlig at en elev står i fare for å avslutte opplæringen, samt være tett på oppfølgingen av denne eleven kan arbeidet ikke kun foregå *ad hoc* og ligge til enkeltlærere. Det er en forutsetning i IKO-modellen at god frafallsforebygging krever et kontinuerlig fokus, med faste møtepunkter for ledelse, lærere og andre relevante ansatte på skolene. For å få et inntrykk av strukturen i IKO-arbeidet ble Akershusskolene bedt om å svare på hvor ofte de hadde faste møtetidspunkter for IKO-arbeidet. De skulle både svare for møtestrukturene det første året de tok modellen i bruk, og for møtestrukturen på IKO-arbeidet i dag.

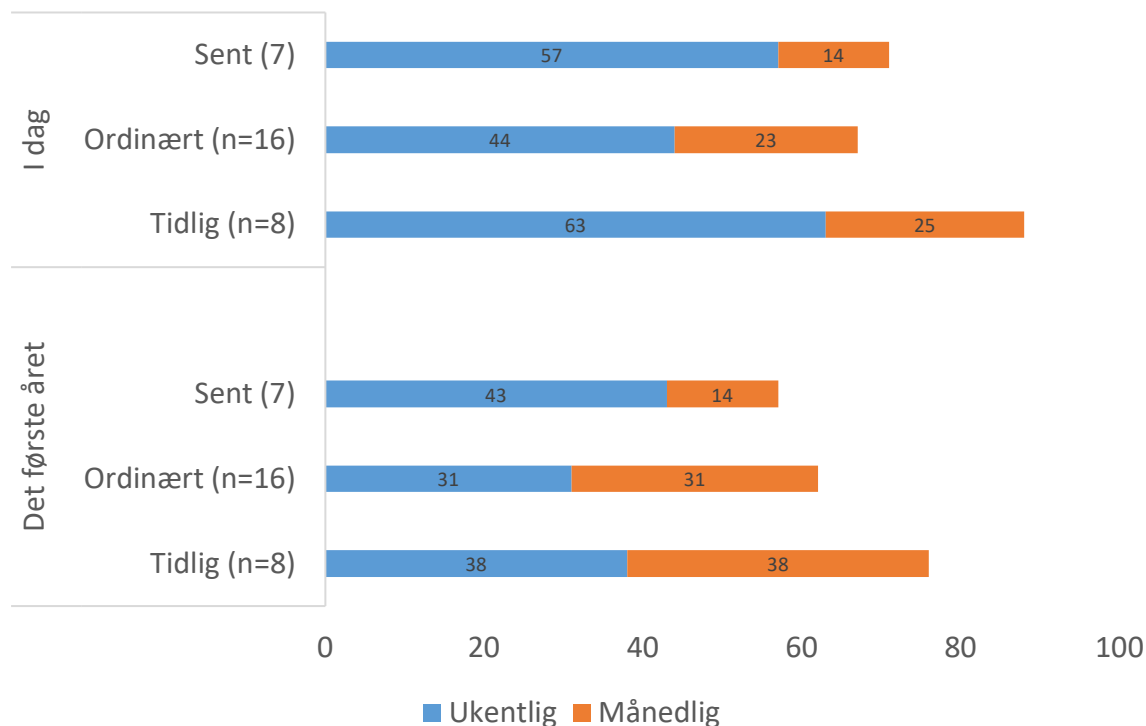
**Figur 15: Møtefrekvens for IKO-arbeidet i dag og det første året modellen ble tatt i bruk. Prosent.**



De aller fleste skolene har faste møter i IKO-arbeidet (se figur 15). Kun 9 prosent, det vil si tre skoler, har krysset av for at de ikke har faste møtetidspunkt for IKO-arbeidet på skolen. I dag er det 52 prosent som har IKO-møter ukentlig eller annen hver uke, 15 prosent møter månedlig, mens en av fire (24 prosent) har faste møtetidspunkt sjeldnere enn månedlig. I utgangspunktet kan vi anta at det å ha møter sjeldnere enn månedlig representerer en svak møtestruktur. Beskrivelse av møtestrukturen det første skoleåret viser videre at utviklingen har gått i to ulike retninger. Andelen som har ukentlig møter har økt, samtidig er det også flere som har møter sjeldnere enn månedlig. Det er imidlertid verd å merke seg at seks skoler (18 prosent) har svart «vet ikke» på spørsmålet om møtestruktur det første året de tok IKO-modellen i bruk.



**Figur 16: Møtefrekvens etter oppstartstidspunkt for IKO-implementer. Prosent.**



Figur 16 viser møtefrekvens i IKO-arbeidet etter når skolen først implementerte IKO-modellen. Vi finner at skoler som implementerte modellen tidlig noe oftere har hyppige møter, enn skoler som tok i bruk modellen da det ble vedtatt at alle videregående skoler i Akershus skulle bruke modellen (skoleårene 2010/11 og 2011/12). Skoler som implementerte i den siste fasen har imidlertid også oftere ukentlige møter enn skoler med «ordinært» implementeringstidspunkt. Igjen er det verd å merke seg at antall skoler i de ulike gruppene er lavt, noe som gjør at enkeltskoler får stor innvirkning på andelene.

## 7.6 IKO-verktøyet

I forbindelse med IKO-modellen er det utviklet et eget IT-verktøy (IKO-verktøy). Dette IT-verktøyet ble første gang utviklet av Conexus i samarbeid med Akershus fylkeskommune og NIFU forsker Eifred Markussen, i forbindelse med

prosjektet «Redusert bortvalg i en lærende organisasjon». Programmet har automatiske funksjoner for overføring av elevinformasjon fra ungdomstrinnet til videregående skole og fastsatte grenseverdier for identifisering av frafallsutsatte elever. I tillegg brukes IT-verktøyet i Vokal til å registrere midtveiseevalueringer, og til å generere oversikter over elever i risikozonen underveis i videregående opplæring.

Akershusskolene ble spurt når de første gang tok i bruk IKO-verktøyet. Totalt svarte 6 av skolene (18 prosent) at de ikke brukte dette verktøyet og 7 av skolene (21 prosent) at de ikke visste når IKO-verktøyet ble tatt i bruk (se tabell 26). Blant de øvrige var det 8 skoler som tok i bruk verktøyet samme år som IKO-modellen ble innført ved skolen, mens 12 skoler tok i bruk IKO-metodikken før de begynte å bruke IKO-verktøyet. For de fleste av disse skolene ble IKO-verktøyet tatt i bruk skoleåret etter at IKO-metodikken var innført på skolen.

**Tabell 26: Bruk av IKO-verktøyet etter oppstartstidspunkt. Prosent**

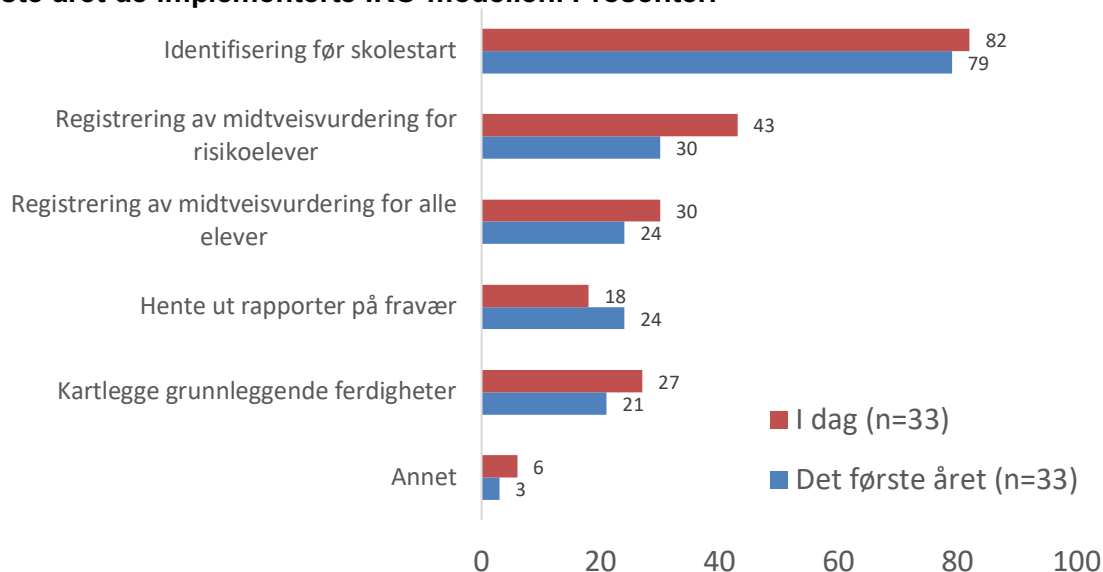
	Når ble IKO-modellen innført på skolen				
	Tidlig	Ordinært	Sent	Vet ikke	Alle
IKO-modellen og IT-verktøyet ble tatt i bruk samme skoleår	13	19	57	0	24
Modellen ble innført før IT-verktøyet ble tatt i bruk	38	38	29	50	36
Bruker ikke IT-verktøyet	25	19	0	50	18
Vet ikke	25	25	14	0	21
<b>Totalt</b>	100	100	100	100	100
<b>N</b>	8	16	7	2	33

Det er en tydelig tendens til at skoler som innførte IKO-modellen sent oftere tok i bruk IT-verktøyet samtidig som IKO-metodikken ble innført på skolen. Skoler som innførte IKO-modellen tidlig merker seg videre ut med at de oftere har innført selve IKO-metodikken, før de tok i bruk IT-verktøyet. Det er mulig at dette skyldes at IKO-modellen fremdeles var i utviklet i denne fasen, og at IT-verktøyet derfor ikke

oppleves om en så «obligatorisk» del av modellen for disse skolene som implementerte i den tidlige fasen. Det er også i denne gruppen vi finner den største andelen som oppgir at de ikke bruker IT-verktøyet i sitt IKO-arbeid (25 prosent) og som svarer at de ikke vet når skolen tok i bruk IT-verktøyet (25 prosent). I og med at antall skoler som startet tidlig kun er 8 gjelder dette imidlertid kun 2 skoler i hver gruppe.

Skolene fikk videre spørsmål om hva de brukte IKO-verktøyet til det første året de begynte med IKO-arbeidet, og hva de bruker IT-verktøyet til i dag (se figur 17). De skulle svare på om de brukte IKO-verktøyet til å 1) identifisere risikoelever før skolestart, 2) registrere midtveisvurderinger for elever i faresonen for stryk eller IV, 3) registrere midtveisvurderinger for alle elever, 4) hente ut rapporter på fravær og 5) registrere resultater fra kartleggingsprøver av grunnleggende ferdigheter. Flertallet av skolene (82 prosent) oppgir at de i dag bruker IKO-verktøyet til identifisering før skolestart. Knapt halvparten (43 prosent) bruker IT-verktøyet til registrering av midtveisvurderinger for risikoelever, mens knapt en av tre (30 prosent) bruker verktøyet til å registrere midtveisvurderinger for alle elever og 18 prosent for å hente ut rapporter på fravær. Drøyt en av fire (27 prosent) bruker IT-verktøyet til å registrere resultater fra kartleggingsprøver. For de fleste av disse oppgavene er det flere som oppgir at de bruker IT-verktøyet i dag enn andelen som brukte IT-verktøyet til dette det første året. Unntaket er det å hente ut rapporter på fravær, hvor flere sier at de brukte IKO-verktøyet til dette det første året de tok verktøyet i bruk.

**Figur 17: Hva skolene bruker IKO-verktøyet til i dag og hva de brukte verktøyet til det første året de implementerte IKO-modellen. Prosent.**



En nærmere analyse viser en tendens til at skoler som startet opp IKO-arbeidet i den første perioden (skoleårene 2008/09 og 2009/10) brukte IKO-verktøyet i mindre grad enn skoler som startet opp senere. Denne forskjellen vedvarer inn i skolenes bruk i dag. Skoler som implementerte sent (skoleårene 2012/13-2015/16) oppgir at de bruker IKO-verktøyet til relativt flere av de oppgavene vi har spurt om. Her må det imidlertid bemerkes at antall skoler i hver gruppe (tidlig, ordinær, sent implementering) er få, noe som gjør at enkeltskoler får stor innvirkning på resultatet.

To skoler krysset av for at de brukte IKO-verktøyet til andre oppgaver. Disse ble bedt om å utdype. En av skolene svarte at de brukte verktøyet til å hente ut vurderingsrapporter per elev i forbindelse med elevsamtaler og møter med foresatte. De har også lagt inn resultater fra kartlegginger i engelsk og lesing.<sup>27</sup> Den andre

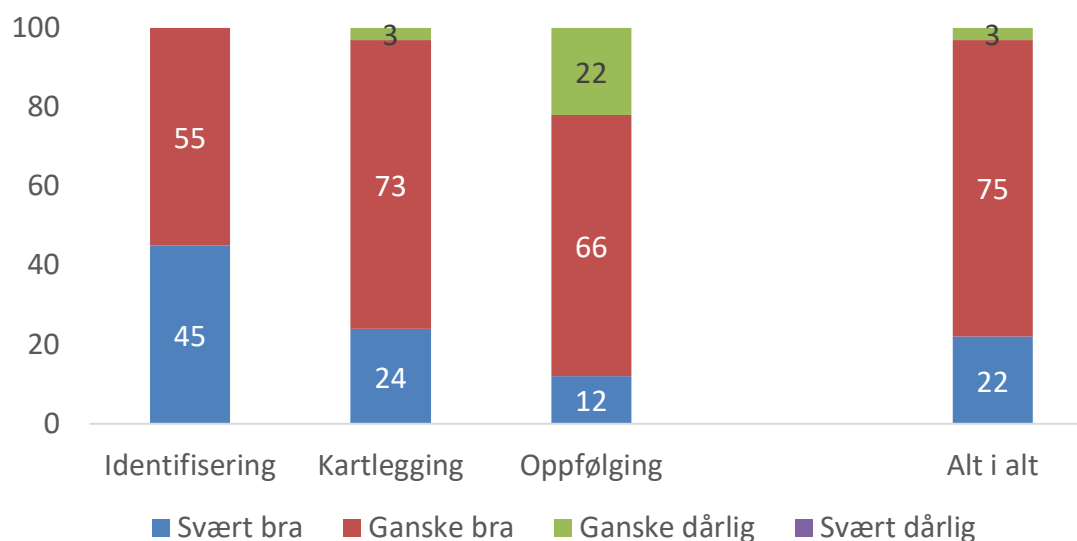
<sup>27</sup> Skolen kommenterer at Vokal nå ikke var ajour med endringene etter at Utdanningsdirektoratet gjorde om læringsstøttene prøver.

skolen svarte ikke direkte på spørsmålet, men kommenterte at de gjerne skulle brukt Vokal til ukentlig fraværsoppfølging, men at denne funksjonen ikke inngår i dag.

## 7.7 Skolenes vurdering av IKO-arbeidet

Til slutt i spørreskjemaet ble skolene bedt om å vurdere hvor godt de syntes det gikk med IKO-arbeidet på deres skole i dag. De skulle svare på hvordan IKO-arbeidet fungerte når det gjaldt 1) tidlig identifisering av risikoelever, 2) kartlegging av identifiserte elever, og 3) planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (oppfølging). Til slutt fikk de også et generelt spørsmål der de skulle vurdere hvor godt de syntes IKO-arbeidet ved skolen fungerte, alt i alt.

**Figur 18: Skolenes vurdering av hvor godt IKO-arbeidet på skolen fungerer. Prosent.**

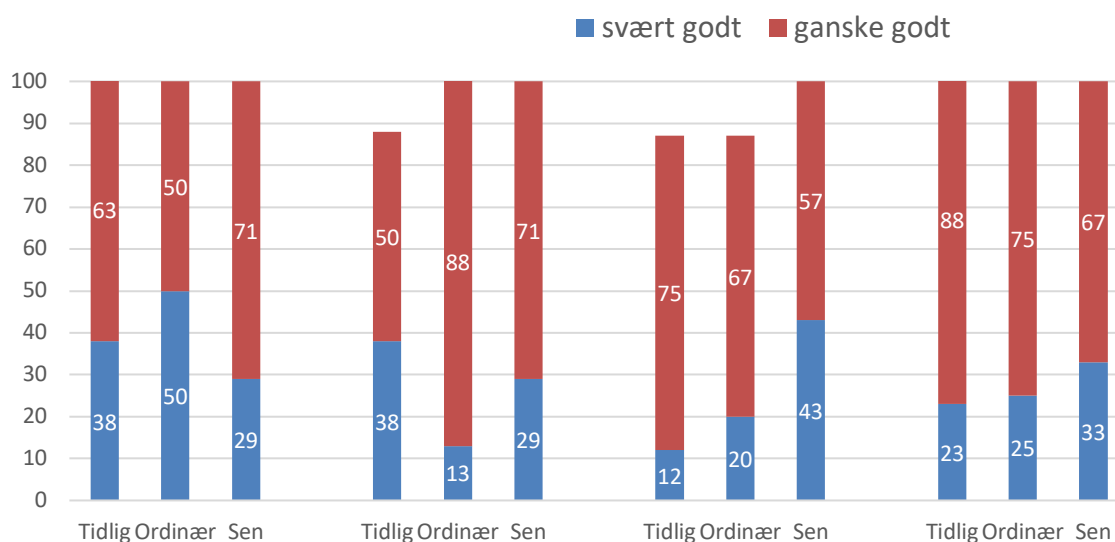


Skolenes vurdering er gjennomgående positiv (se figur 18). Ingen av skolene synes IKO-arbeidet fungerer svært dårlig på deres skole. Samlet svarer 22 prosent at IKO-arbeidet «alt i alt» fungerer svært godt på skolen, mens majoriteten, 75 prosent oppgir at arbeidet «alt i alt» fungerer ganske bra. Kun 3 prosent (det vil si én skole) mener at det går ganske dårlig med IKO-arbeidet på skolen. Når det gjelder de tre

hoveddimensjonene i IKO-aktiviteten rettet mot elevene – identifisering, kartlegging og oppfølging – svarer flest at identifiseringsdelen av IKO-arbeidet fungerer svært bra (46 prosent), mens færrest mener den delen som gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (oppfølging) fungerer svært bra (12 prosent). For alle tre oppgaver er det imidlertid et klart flertall som mener arbeidet fungerer ganske bra eller bedre.

En sammenligning av skolene med tidlig, ordinær og sen implementering (se figur 19) viser videre at skoler med sen implementering litt oftere har krysset av for at de alt i alt synes IKO-arbeidet fungerer godt på deres skole. Skoler med sen implementering merker seg videre ut ved at flere mener delen som gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (oppfølging) fungerer svært godt. Skoler med tidlig implementering mener derimot oftest at kartleggingsbiten fungerer svært godt, mens skoler med «ordinært» implementeringstidspunkt oftest mener at identifiseringsdelen av IKO-arbeidet fungerer svært godt.

**Figur 19: Skolenes vurdering av hvor godt IKO-arbeidet på skolen fungerer etter oppstartstidspunkt. Prosent**



## 7.8 Et forsøk å skille god og mindre god implementering

For mange av Akershuskolene er spørreskjemaundersøkelsen gjennomført noen år etter at IKO-modellen første gang ble tatt i bruk. Derfor har vi i dag begrenset mulighet til å måle implementeringskvaliteten nøyaktig underveis. Fra spørreundersøkelsen får vi likevel et ganske godt inntrykk av hvordan modellen brukes ute på skolene i dag, og vi vet litt om implementeringen det første skoleåret de startet opp IKO-arbeidet. I tabell 27 er opplysningene om møtestruktur og bruk av IT-verktøyet i Vokal det første året de tok i bruk IKO-metodikken og skolenes subjektive vurderinger av IKO-arbeidet, oppsummert i tre dimensjoner.

**Tabell 27: Tre dimensjoner - implementeringskvalitet. Prosent**

	Tidlig	Ordinært	Sent	Vet ikke	Alle
<b>Møtestruktur det første året</b>					
<b>Hyppe møter (ukentlig)</b>	38	31	43	50	36
<b>Sjeldnere møter</b>	62	69	57	50	64
<b>Bruk av IT-verktøy i Vokal det første året</b>					
<b>3 eller flere aktiviteter</b>	38	44	71	50	49
<b>2 eller færre aktiviteter</b>	62	56	29	50	52
<b>Subjektiv vurdering</b>					
<b>Mer enn "ganske bra" i gj.snitt</b>	63	44	57	0	49
<b>"Ganske bra" eller dårligere i gj.snitt</b>	38	56	43	100	51
<b>Antall skoler</b>	8	16	7	2	33

Den første dimensjonen gjelder *møtestruktur*. Vi skiller mellom hyppige og sjeldnere IKO-møter, og antar at hyppige møter representerer «god implementeringskvalitet». Skolene er plassert i kategorien for hyppige møter hvis de oppgir at de hadde IKO-møter ukentlig/annen hver uke det første året IKO-modellen ble tatt i bruk på skolen. 36 prosent av skolene hadde såpass hyppige møter i IKO-arbeidet. Den andre dimensjonen har vi kalt *bruk av IKO-verktøyet*. Vi har slått sammen opplysningene fra de fem konkrete spørsmålene om hva skolene brukte

IKO-verktøyet til det første året de implementerte IKO-modellen. Det å bruke verktøyet til tre eller flere aktiviteter regner vi som «god implementeringskvalitet». Dette gjelder totalt 30 prosent av skolene.

Til slutt har vi laget en dimensjon for de skoleansattes subjektive vurdering. Her har vi slått sammen opplysninger fra alle de fire spørsmålene om hvordan IKO-arbeidet fungerer på skolen. Skoler som i gjennomsnitt har svart at arbeidet fungerer bedre enn «ganske bra», sammenlignes med de som i gjennomsnitt har svart «ganske bra» eller dårligere i gjennomsnitt. Totalt er det om lag 50 prosent av skolene som i gjennomsnitt har svart at IKO-arbeidet fungerer mer enn ganske bra. Sammenligningen av skolene etter når de første gang tok i bruk IKO-modellen, viser videre at en høyere andel av skoler som implementerte sent oppnår «god implementeringskvalitet» det første året på de to første dimensjonene, sammenlignet med skoler med tidlig og ordinært implementeringstidspunkt. Det kan muligens skyldes at skoler som implementerte sent er mer «tro» til modellen fordi de ennå ikke har utviklet «sin egen måte» å drive IKO-arbeid på. Når det gjelder skolenes subjektive vurdering er det imidlertid blant de skolene som implementerte tidlig at flest har krysset av for at arbeidet fungerer svært godt, og dermed oppnår «god implementeringskvalitet» på denne dimensjonen.

## 7.9 Sammenfatning

I dette kapitlet har vi redegjort for datamaterialet og planlagte analyser i et delprosjekt der vi skal undersøke mulige effekter av IKO-modellen i Akershus fylke. I tillegg har vi analysert data fra en spørreskjemaundersøkelse til alle Akershusskolene, om implementering av IKO-modellen det første skoleåret og om bruk av modellen i dag. Akershus fylkeskommune har utviklet og prøvd ut IKO-modellen fra skoleåret 2008/09 og fram til i dag. Spørreskjemaundersøkelsen viser at majoriteten (64 prosent) av skolene i Akershus brukte IKO-modellen på hele skolen fra begynnelsen. Om lag halvparten har hyppige IKO-møter i dag (ukentlig/annen hver uke), og at de aller fleste bruker IKO-verktøyet til deler av sitt IKO-arbeid. Mest



vanlig er det å bruke IKO-verktøyet til identifisering før skolestart. Det er videre slik at flest skoler vurderer at identifisering av risikoelever er den delen av IKO-arbeidet som fungerer best. Selv om skolene er noe mindre fornøyd med hvordan oppfølgingsdelen fungerer, svarer langt de fleste (97 prosent) at IKO-arbeidet, alt i alt, fungerer svært eller ganske bra på deres skole.

Modellen ble tatt i bruk på ulike tidspunkt ved skolene i Akershus. Vi har delt tidspunkt for implementeringen inn i tre faser: 1) tidlig (9 skoler), 2) ordinær (15 skoler) og 3) sen (7 skoler). Analysene viser at skoler med tidlig implementering oftere innførte IKO-metodikken på deler av skolen først, og at de er noe mindre «programtro» i bruken av IKO-verktøyet som er utviklet i Vokal. Samtidig ser vi en tendens til at disse skolene noe oftere har hyppige møter i IKO-arbeidet i dag, og at de er minst like godt fornøyd med hvordan IKO-arbeidet fungerer på skolen, sammenlignet med skoler med ordinært eller sent oppstartstidspunkt. Skoler med sen implementering ser derimot ut til å være noe mer «programtro» det første året de brukte modellen. I denne gruppen finner vi den største andelen som tok i bruk IT-verktøyet i Vokal samtidig som de innførte IKO-metodikken, de brukte IT-verktøyet til flere oppgaver og de hadde noe oftere hyppige møter det første året de implementerte IKO-modellen.

Når vi får tilgang til registerdata om Akershuselevene vil denne informasjonen fra skolene om implementeringen av IKO-modellen det første året (og bruken i dag), kobles til registerdataene. Ved hjelp av denne koblingen kan vi skille mellom elever som går på skoler med ulikt oppstartstidspunkt og ulik «implementeringskvalitet». Planen er at vi skal klassifisere skolene etter implementeringskvalitet på en lignende måte som vi har gjort i tabell 4. Vi ønsker å undersøke om denne typen kjennetegn ved skolenes implementering av IKO-modellen har betydning for elevresultater og gjennomføring. To sentrale forskningsspørsmål skal besvares: (i) Hvilke skoler opplevde den mest markante nedgangen i frafallet? (ii) Er det en sammenheng mellom styrken på – og innholdet i – IKO-modellen ved skolene, og trenden i frafall over tid?

## 8 Sammenfatning og diskusjon

Arbeidet med denne underveisrapporten har hatt to hovedmål. For det første har det vært en ambisjon å undersøke implementeringen av IKO-modellen og kvaliteten på denne i løpet av det første prosjektåret. For det andre har vi gjort noen foreløpige analyser av mulige effekter både på lærerens frafallsforebyggende arbeid, og på elevenes fullføring og fravær i Vg1. I denne rapporten har vi analysert effekter av IKO på hele elevgruppen, i kommende analyser vil vi analysere effekter av IKO-modellen på undergrupper av elever, og særlig se på elever med kjennetegn som gir økt risiko for frafall.

### 8.1 Implementeringskvalitet ett år inn i prosjektet

Med implementeringskvalitet mener vi hvorvidt og i hvilken grad IKO-skolene faktisk bruker de ulike komponentene i IKO-modellen og gjennomfører de aktivitetene som er beskrevet i IKO-manualen. I kapittel 2 oppsummerte vi de viktige elementene i modellen. På skolenivå gjelder hovedelementene 1) tydeligere struktur og systematikk, 2) bedre og mer effektiv bruk av data, og 3) kompetanseheving/holdningsendring. På elevnivå er hovedkomponentene 1) rask identifisering av «risikoelever», 2) grundig kartlegging av utfordringer i og årsaker til elevenes situasjon, og 3) iverksetting av tiltak og kontinuerlig oppfølging av disse. For å kunne undersøke om de tre komponentene på skolenivå, og de tre komponentene på elevnivå har vært tilstede (i tilstrekkelig grad) har vi laget en matrise for måling av implementeringskvalitet. I matrisen beskriver vi hvilke aktiviteter som vi mener representerer henholdsvis struktur, bedre bruk av data, kompetanseheving/holdningsendring, og hvilke identifiserings-, kartleggings- og oppfølgingsaktiviteter som bør være tilstede. Her gjør vi også rede for hvilke data som brukes til å måle de ulike komponentene.

Det må understrekes at matrisen for måling av implementeringskvalitet ikke er endelig. Dette er et arbeid i utvikling. I arbeidet med rapporten har vi særlig

identifisert tre forhold som skaper utfordringer i arbeidet med å måle implementeringskvaliteten: 1) skolenes muligheter for lokal tilpasning av IKO-modellen, 2) forsinket tilgang til IKO-verktøyet, og 3) forsinket oppstart av kompetansehevingskurs. For det første legger IKO-modellen opp til et visst lokalt handlingsrom der en del aktiviteter kun er anbefalte og ikke obligatoriske. Dette gjelder blant annet det å bruke IKO-manualen for elevintervjuer i kartleggingsarbeidet. Også når det gjelder «strukturkomponenten» (ledelse av IKO-arbeidet, møtefrekvens og rutiner for bekymringsmeldinger) har skolene et betydelig lokalt handlingsrom. Når skolene er gitt et slikt lokalt handlingsrom, må vi også være åpne for at skolene har løst arbeidet på en litt annen måte enn det som er foreslått i IKO-manualen. Utfordringen blir å måle om de likevel har endret arbeidet på en måte som er i tråd med idéen bak IKO-modellen (det vil si i tråd med programteorien).

Det lokale handlingsrommet er i utgangspunktet mindre når det gjelder «bedre bruk av data-komponenten» på skolenivå, og når det gjelder «identifiseringskomponenten» på elevnivå. Alle skoler skal – ifølge IKO-manualen – ha tilgang til IKO-verktøyet, verktøyet skal brukes til identifisering av risikoelever før og etter skolestart, til vurdering av klassesammensetning før skolestart, og alle skoler skal gjennomføre midtveisevalueringer. Når det gjelder «bedre bruk av data-komponenten» har prosjektet imidlertid hatt utfordringer med forsinket tilgang til registrerte opplysninger fra ungdomstrinnet. Det har svekket muligheten for identifisering før skolestart – og dermed også implementeringskvaliteten.

En tredje hovedutfordring ved matrisen er måling av kompetanse- og holdningskomponenten på skolenivå. Her har vi en særlig utfordring med at det planlagte kompetansehevingskurset først kom i gang i løpet av det andre året som evalueringen følger IKO-skolene. Det er dermed redusert sannsynligheten at denne aktiviteten vil virke inn på eventuelle forskjeller mellom IKO- og TAU-skolene (i løpet av evalueringen). Slik kan det kanskje konkluderes med at IKO-modellen ikke har blitt implementert med full styrke på skolene. Samtidig har det vært gjennomført en del mer uformell kompetanseheving i prosjektperioden, samt jevnlig erfaringsutveksling mellom skolene i prosjektet. Det kan også argumenteres med at

den komponenten som gjelder kompetanseheving og holdningsendring er en mer langsiktig innsats, som det uansett ville være vanskelig å måle effekter av etter en toårsperiode.

Ambisjonen på sikt er å gi et helhetlig bilde av implementeringskvaliteten på IKO-skolene – der de ulike elementene i matrisen fylles ut så langt det lar seg gjøre. Da skal opplysninger fra ulike datakilder ses under ett (det vil si data fra spørreskjema til IKO-ansvarlig, spørreskjema til lærere, opplysninger fra fylkesprosjektlederne og kvalitative data). I denne rapporten har vi gjort foreløpige analyser der vi har sett på de ulike datakildene som angår implementeringskvaliteten hver for seg. Til en viss grad tar strukturen i analysene likevel hensyn til matrisen for måling av implementeringskvalitet. Særlig i kapittelet som omhandler de IKO-ansvarliges vurderinger, skiller vi tydelig mellom strukturkomponenten, komponenten for bedre bruk av data, og vi rapporterer om komponentene identifisering, kartlegging og oppfølging på elevnivå.

Sett under ett kan gjennomgangen av dataene om implementeringskvalitet – både med utgangspunkt i de kvalitative dataene (fra første halvår av implementeringen), spørreskjemaundersøkelsene til de IKO-ansvarlige, og spørreskjemaundersøkelsen til lærere i IKO-skolene – oppsummeres i tre hovedpunkter: 1) lokalt engasjement og godt i gang med «strukturkomponenten», 2) noe oppstartsproblemer for «bedre bruk av data-komponenten», men bred registrering av data underveis i skoleåret, og 3) større endringer i identifisering og kartleggingsarbeidet på elevnivå, enn på oppfølgingsarbeidet.

Når det gjelder det første punktet gir både spørreskjemaundersøkelsen til lærerne og de kvalitative dataene inntrykk av at aktørene i skolene er godt informert og har tro på at IKO-modellen kan være nyttig i det frafallsforebyggende arbeidet på skolen. Vi får også et inntrykk av at de aller fleste av skolene – i løpet av skoleåret – har kommet godt i gang med å «sette strukturen» på IKO-arbeidet, gjennom tydelig ledelsesforankring, gjennom å utarbeide ansvars- og aktørkart, samt å sørge for

klare rutiner når det gjelder bekymringsmeldinger og evaluering av oppfølgingsinnsats rettet mot enkeltelever.

Som nevnt over har «bedre bruk av data-komponenten» vært preget av noe oppstartsproblemer, i og med at skolene fikk sen tilgang til oppdaterte opplysninger fra ungdomsskolen om kommende Vg1-elever (gjennom IKO-verktøyet). Derfor kunne de heller ikke bruke dette verktøyet til å vurdere klassesammensetningen. Vi ser også at en del av skolene ikke har kunne informere kontakt- og faglærere om mulige risikoelever før skolestart. Spørreskjemaene viser imidlertid at nær alle lærerne har tilgang til IKO-verktøyet i dag, og at registreringen av midtveisvurderingene er gjennomført på de aller fleste skolene, og av de aller fleste av lærerne.

Når det gjelder det tredje punktet kan vi konkludere med at identifiserings- og kartleggingsarbeidet på elevnivå sannsynligvis har ført til større endringer i hvordan skolene jobber, enn aktivitetene som gjelder oppfølgingsarbeidet. Dette kommer ikke minst til uttrykk i de kvalitative dataene. Gjennom spørreskjemaundersøkelsen til de IKO-ansvarlige ser vi også at involvering fra ledelsen er noe svakere når det gjelder oppfølgingsarbeidet. I denne sammenhengen er det interessant at det også blant Akershusskolene (som har jobbet etter IKO-modellen en stund) er færre som gir uttrykk for at oppfølgingsdelen av IKO-arbeidet fungerer svært godt, sammenlignet med IKO-arbeidet som gjelder identifisering og kartlegging. Samtidig er det ikke grunn til å forvente revolusjonerende endringer i skolenes tiltaksarbeid som en følge av IKO-modellen. Poenget med modellen er først og fremst at skolene skal jobbe mer systematisk og målrettet med utgangspunkt i eksisterende ressurser og tiltak, heller enn å innføre helt nye tiltak.

Til tross for at identifiseringen av risikoelever forhåpentligvis skjer tidligere og mer systematisk enn før, er det altså oppfølgingen av elevene som er det vanskeligste. Å finne tiltak som passer hver elev, evaluere fremdrift og justere innsats ved behov er utfordrende. Imidlertid er det særlig den oversikten IKO-verktøyet gir

samt midtveisvurderinger, som de ansatte henter frem som viktige elementer av modellen. Disse programelementene er også i stor grad implementert.

Til slutt må det bemerkes at analysene av implementeringsdataene så langt gir grunn til en viss bekymring rundt hvor mye som reelt sett er endret i måten skolene arbeider på, som en konsekvens av IKO-modellen. I de kvalitative intervjuene gir flere av informantene uttrykk for at en del av de sentrale komponentene var til stede i skolenes arbeid allerede før høsten 2016. De framhever likevel at IKO-modellens særlige bidrag, er at den gir større grad av struktur og systematikk i identifiserings-, kartleggings og oppfølgingsarbeidet. Som nevnt kan innføringen av nye fraværsregler både på IKO- og TAU skoler imidlertid ha svekket noe av denne effekten, i og med at disse reglene krever en større oversikt og systematikk når det gjelder elever som er i risiko for å avslutte opplæringen.

## 8.2 Spor av effekter ett år inn i prosjektet?

I denne rapporten har vi også analysert foreløpige effekter av at skolene bruker IKO-modellen. Dette har vi gjort for lærere og elever. Effektanalysene er foreløpige og må tolkes med forsiktighet. I tillegg er oppfølgingsperioden kort og vi vurderer effekter av en tidlig implementeringspraksis.

For lærerne tyder effektanalysene på at lærere på IKO-skolene har noe bedre tilgang til informasjon om elevene og at informasjonen i større grad brukes for å planlegge undervisning, når vi sammenligner med lærere fra TAU-skoler. Vi finner også at lærere på IKO-skolene rapporterer at de følger tettere opp – evaluerer hyppigere – tiltak som er satt inn for å hjelpe elever som sliter. Derimot finner vi *ikke* forskjeller mellom svar fra lærere på IKO- og TAU-skolene når gjelder skolenes aktiviteter for å kartlegge faglige og sosiale utfordringer hos «risikoelever» eller når det gjelder rutiner for å melde bekymringer om enkeltelever. Dette resultatet mellom IKO og TAU gir et nokså koherent bilde når vi sammenligner med våre andre resultater. Dataene som måler implementeringskvalitet peker, som kjent, mot at

tilgang/registering av elevdata og identifiseringsarbeidet generelt (på elevnivå), er noe bedre implementert enn de andre delene av IKO-arbeidet.

Primærutfallet i denne undersøkelsen er på elevnivå. Ved hjelp av registerdata har vi studert hvorvidt og i hvilken grad IKO-modellen bidrar til større sjanse for gjennomføring med bestått og lavere fravær i Vg1. De bivariate analysene viste ingen forskjell i andelene som hadde fullført og bestått Vg1, mellom elever på IKO- og TAU-skolene. Dagsfraværet var også tilnærmet likt, mens timefraværet derimot var signifikant høyere blant elever ved IKO-skolene. Når vi kontrollerte for forskjeller mellom IKO og TAU-skolene hva gjelder skolestørrelse, fravær i ungdomsskolen og hvorvidt elever går på yrkesfaglige, studieforbredende eller studiespesialiserende utdanningsprogram, så vi imidlertid noen trender som er viktige å merke seg. For det første er det en tendens til økt sannsynligheten for å fullføre/bestå Vg1 blant elever på små IKO-skoler (sammenlignet med elever på små TAU-skoler). For det andre finner vi ikke lenger høyere timefravær blant elever på IKO-skoler. Dette tyder på at de opprinnelige timefraværsforskjellene mellom elever på IKO- og TAU-skoler skyldes ulikhet i elevgrunnlag og skolestørrelse. For det tredje ser vi en tendens til at dagsfraværet er noe lavere blant elever på IKO-skoler som går på studieforbredende utdanningsprogram (sammenlignet med elever på TAU-skoler som går på studieforbredende). Samlet må vi likevel konkludere med at vi ikke ser tydelige og generelle effekter av IKO-arbeidet, verken på andelen som har fullført/bestått eller på elevenes fravær, ett år inn i prosjektet.

Vi skal analysere alle dataene videre for å sikre at våre tolkninger hittil er riktige. Det er for eksempel viktig å koble implementeringskvalitet med effektutfall, samt koble registerdata med spørreskjemadata for elever. I de videre analysene er det et mål å undersøkes om skolenes implementeringskvaliteten på de ulike komponentene i IKO-modellen, påvirker gjennomføring, fravær og karakternivå blant elever på IKO-skolene.

Det er også viktig å studere effekter for de elevene som er i målgruppen for ekstra oppfølging. Det er tross alt disse elevene som blir identifisert, deltar i tiltak og

blir fulgt opp. Det er videre viktig å ivareta klynge-nivået i analysene for lærerne og analysere de nye kvalitative dataene (samlet inn høsten 2017). Våren 2018 skal vi også samle inn nye data. Vi skal ha en ny runde med spørreskjemaer til elever (kull 2016), et nytt spørreskjema til lærere og vi tar inn registerdata for kull 2016 og 2017. I tillegg studerer vi implementeringskvalitet gjennom skjemaet til IKO-ansvarlige og gjennom en ny kvalitativ datainnsamling i caseskoler. I den kommende perioden i prosjektet vil vi også legge en større vekt ved publisering av våre funn. Dette betyr så vel publisering i nasjonale som internasjonale tidsskrift, samt fremlegg på konferanser.



## Referanser

- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn ; trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning [elektronisk ressurs]*, 16(1), 40-62.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C., & Sims, R. (1993). DSM-III-R Disorders, Social Factors and Management of School Attendance Problems in the Normal Population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1187-1203.
- Bratsberg, B. (2010). *Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne : hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?* . Retrieved from Oslo:
- De Witte, K., & Csillag, M. (2014). Does anybody notice? On the impact of improved truancy reporting on school dropout. *Education Economics*, 22(6), 549-568.
- Elliott, J. G. (1999). School refusal: issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 40(7), 1001.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Grøgaard, J. B., Markussen, E., & Sandberg, N. (2002). Seks år etter: Om kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring og overgang til arbeid og høyere utdanning for det første Reform 94-kullet: NIFU.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131-153.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School Factors Associated with School Refusal- and Truancy-Related Reasons for School Non-Attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 221-240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y
- Hayes, R., & Moulton, L. (2009). Cluster randomised trials.

- Johansen, V., & Schanke, T. (2009). *Trivsel og fravær i videregående opplæring* (Vol. nr. 08/2009). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. doi:10.1007/s10648-008-9078-3
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96.
- Malmberg-Heimonen, I., Aaboen Sletten, M., Pålshaugen, Ø., Borg, E., Tøge, A. G., & Gyüre, K. (2016). *Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design: Første underveisrapport*. Retrieved from Oslo:
- Malmberg-Heimonen, I., Aaboen Sletten, M., Tøge, A. G., Gyüre, K., & Borg, E. (2017). Research protocol: Systematic follow-up in order to reduce dropout in upper secondary schools. A cluster-randomised evaluation of the IKO model. *International Journal of Educational Research*. doi:doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.001
- Markussen, E. (2014). Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. [Dropout and Qualification: Completion, dropout and attainment in secondary education among 9749 adolescents who left compulsory education eastern part of Norway during spring 2002. Main findings, conclusions and implications five years after]* Vol. 13. Retrieved from <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B., & Borgen, J. S. (2011). Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polese (Eds.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (pp. 253-271).
- Markussen, E., & Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte : om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret* (Vol. 6/2005). Oslo: NIFU STEP.
- Reid, K. (2012). The Strategic Management of Truancy and School Absenteeism: Finding Solutions from a National Perspective. *Educational Review*, 64(2), 211-222. doi:10.1080/00131911.2011.598918

- Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 1-18.
- Rumberger, R. W. (2001). *Dropping Out : Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It Dropping Out* Retrieved from <http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Skoleporten. (2018). Slutta. <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/gjennomfoering/slutta/nasjonalt>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Elever som slutter i løpet av året i videregående opplæring. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-som-slutter-i-lopet-av-aret-i-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). Fravær i videregående skole. from Utdanningsdirektoratet <https://statistikkportalen.udir.no/vgs/Pages/Fravaer-paa-vitnemaalet.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). Fraværet har gått ned — endelige fraværstall etter skoleåret 2016-17. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/fravaer2016-17/>
- Wang, R., & Ware, J. H. (2013). Detecting Moderator Effects Using Subgroup Analyses. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 14(2), 111-120. doi:10.1007/s11121-011-0221-x

## Appendiks

### *Tilrettelegging av registerdata*

En betydelig fordel ved bruk av registerdata til forskningsformål er at innhenting av data er mye enklere enn innsamling av data gjennom andre metoder, slik som spørreskjema eller intervju. Ulempen er at dataene er generert for et annet formål enn forskning, analyser krever derfor betydelig tilrettelegging. Forskerne må finne ut hva hver og en variabel måler, og sørge for at dataene har en form som gjør det mulig å estimere de effektene som man er interessert i.

I dette tilfellet har vi et begrenset antall variabler, og har fått god informasjon om disse. I tillegg har vi en god dialog med Hedmark fylkeskommune, ved rådgiver Hans Skjøthaug, i tilfeller der noe er uklart. Formen på dataene slik de ble utlevert var ikke forenelig med analyser. I registerdataene finnes det en observasjon for hver karaktervurdering. Det finnes derfor mange «linjer» for hver elev på hvert tidspunkt. For å estimere effektene av IKO må dataene være organisert slik at observasjonene er individer eller tidspunkter i individer. Vi har tilrettelagt dataene i begge disse formatene. Det første formatet har en linje for hver elev, og kalles ofte bredt format. Her finnes det to sett av samme variabel, en for grunnskolen og en for VG, f.eks. fraværsdagerGS og fraværsdagerVG. Det andre formatet har en linje for hvert skoleår for hver elev, og kalles ofte langt format. Istedenfor å ha variabler som angir tidspunktet er tidspunktet integrert i datastrukturen. Slike format kan benyttes til longitudinelle analyser.

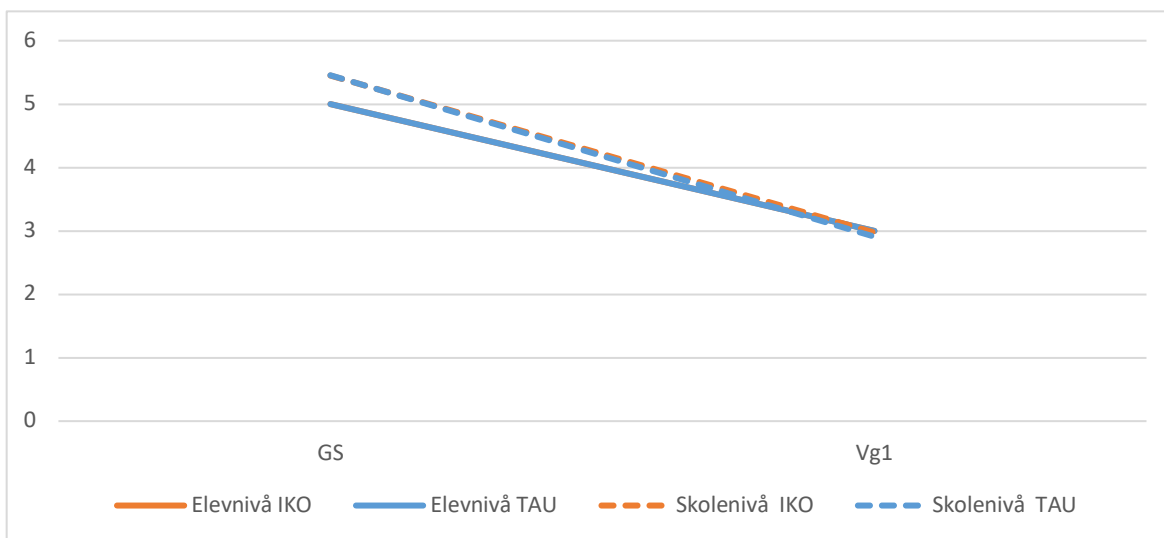
Underveis har vi måttet ta noen beslutninger om hvordan vi skal håndtere detaljnivået i informasjon som finnes om hver elev. F.eks. har enkelte elever byttet klasse, skole eller utdanningsprogram i ett og samme år. Dette gjelder en svært liten andel av det totale antallet elever, men vi ønsket likevel å ha med disse for å sikre representativiteten og maksimere den statistiske styrken i analysene. For hvert tidspunkt valgte vi derfor å ta utgangspunkt i modus-verdien, altså den klassen, skolen eller det utdanningsprogrammet eleven oftest er observert i.

Alle registerdataene er tilrettelagt og analysert i Stata MP/14 i Tjenester for Sensitive Data (TSD).

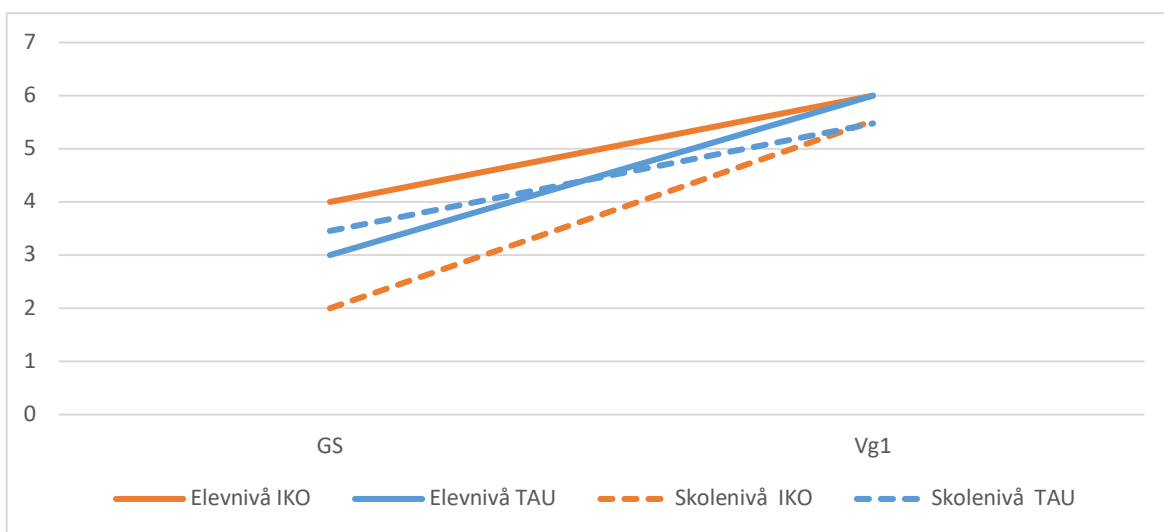
### *Resultater ved bruk av median*

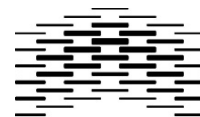
Her gjengir vi resultater der vi bruker median som sentralitetsmål. Vi viser median blant elever i IKO- og TAU-skoler (elevnivå, heltrukket linje), og gjennomsnitt av median i hver skole i IKO- og TAU-skoler (skolenivå, stiplet linje).

Figur i: Antall fraværstimer i IKO og TAU. Elev- og skolenivå.

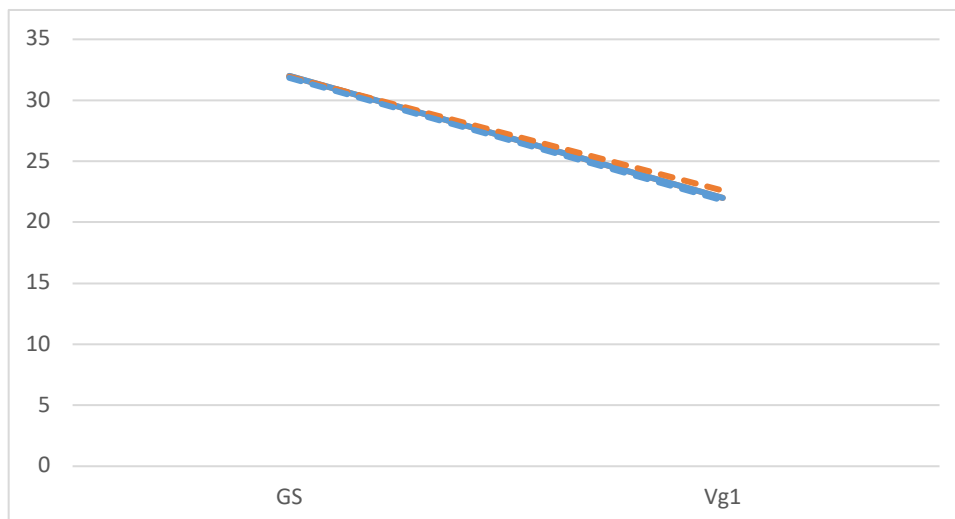


Figur ii: Antall fraværstimer i IKO og TAU. Elev- og skolenivå.





Figur iii: Fravær totalt i IKO og TAU. Elev- og skolenivå.



## Obligatoriske og anbefalte elementer i IKO-modellen

### Obligatoriske og anbefalte oppgaver i IKO-arbeidet

IKO - før og ved skolestart		
Tidspunkt	Obligatoriske oppgaver	Anbefalte oppgaver
<b>IDENTIFISERING</b>		
Før skolestart	<b>Analyse av søkerdata i Conexus Engage</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ledelsen skal ta ut lister over identifiserte elever.</li> <li>Listene skal brukes til å vurdere klassesammensetning.</li> <li>IKO-ansvarlig/leder lager lister over identifiserte elever som skal prioriteres til elevsamtalen.</li> <li>Informasjon om identifiserte elever og hva skolen vet om elevene skal formidles til kontaktlærer før skolestart (f.eks. på planleggingsdag).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skolen bør vurdere å sette sammen heterogene klasser på Vg1 med utgangspunkt i søkerdata.</li> <li>Analyse data i Engage før skolestart for alle elever.</li> </ul>
	Elevsamtaler (se neste punkt)	
<b>KARTLEGGING</b>		
Ved skolestart	<b>Elevsamtaler med kontaktlærer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ledelsen sender ut informasjon om elevsamtalene til elev/foresatte.</li> <li>Identifiserte elever prioriteres - første elevsamtale skal gjennomføres innen 3 uker etter skolestart.</li> <li>Samtalen skal dekke temaene som inngår i IKO-malen for elevsamtalen.</li> <li>Hvis elevsamtalen avdekker behov for videre oppfølging skal det krysses av for dette i Engage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elevsamtaler med øvrige elever bør startes opp innen 4 uker etter skolestart.</li> <li>IKO-malen for elevsamtalen bør brukes som sjekklister - lærerne trenger ikke å følge malen slavisk!</li> </ul>
Før høstferien	<b>Videre kartlegging</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dersom elevsamtalen avdekker <u>faglige utfordringer</u>, skal kontaktlærer varsle faglærer og IKO-ansvarlig.</li> <li>Etter varsling skal faglærer gjennomføre en faglig vurdering av eleven.</li> <li>Dersom elevsamtalen avdekker <u>sosiale utfordringer</u>, skal kontaktlærer varsle IKO-ansvarlig og eventuelt avdelingsleder.</li> <li>Hvis nødvendig skal kontaktlærer i samarbeid med sosialpedagogisk rådgiver/elevtjenesten gjennomføre en ytterligere vurdering av elevens sosiale utfordringer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meldinger om faglige og sosiale utfordringer bør være skriftlige.</li> <li>Skolen bør etablere et system som sikrer god informasjonsflyt, samtidig som elevenes personvern beskyttes.</li> </ul>
<b>OPPFØLGING</b>		
Før høstferien	<b>Klasselærerråd/-møter</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Etter at elevsamtalene er gjennomført, avholdes klasselærerråd i alle klasser med utgangspunkt i resultatene. IKO-ansvarlig/leder deltar.</li> <li>Agenda for møtene: <ul style="list-style-type: none"> <li>Kontaktlærer, faglærer, evt. sosialpedagogisk rådgiver/elevtjeneste legger fram resultatene fra elevsamtalen og faglige/sosiale vurderinger.</li> <li>Reflektere rundt resultatene.</li> <li>Vurder behov for tiltak på individ-/klassenivå.</li> <li>Ved behov for tiltak skal møtene kunne ut i konkrete planer om tiltak.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klasselærerråd bør gjennomføres innen 5 uker etter skolestart.</li> <li>Det bør settes av god tid til klasselærerråd i etterkant av elevsamtaler og kartlegginger.</li> </ul>
Etter identifisering ved skolestart	<b>Oppfølgingsplaner</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utforming av tiltak skal skje i samråd med eleven og eventuelt foresatte.</li> <li>Når tiltak er bestemt skal det lages en <u>skriftlig plan</u> som beskriver følgende: <ul style="list-style-type: none"> <li>Kort beskrivelse (stikkord) av elevens/klassens hovedutfordringer.</li> <li>Kort beskrivelse (stikkord) av tiltaket/tiltakene.</li> <li>Antatt varighet.</li> <li>Hvem som er ansvarlig for hvilke oppgaver.</li> <li>Hvordan og hvor hyppig effekten av tiltaket skal evalueres.</li> </ul> </li> <li>IKO-ansvarlig/leder skal påse at evalueringen av tiltak gjennomføres. <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvis tiltaket ikke har effekt skal det gjøres en ny vurdering, og tiltaket skal justeres.</li> <li>Når det ikke lenger er behov (målet er nådd) skal tiltaket avsluttes, og kontaktlærer skal fjerne krysset for «tettere oppfølging» i Engage.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skolen bør ta utgangspunkt i «mal for oppfølgingsplan» (bakerst i IKO-heftet).</li> <li>Effekten av tiltak bør evalueres minst månedlig.</li> <li>Der det er aktuelt bør skolen tilstrebe tett dialog med foresatte, kommunale hjelpe- og helsetjenester.</li> </ul>

IKO - underveis i skoleåret		
Tidspunkt	Obligatoriske oppgaver	Anbefalte oppgaver
<b>IDENTIFISERING</b>		
November, januar, april	<b>Midtveis- og halvårsvurdering</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Midtveisvurderinger skal føres inn i Engage ca. 1. november og ca. 1. april.</li> <li>Midtveisvurderinger skal gjennomføres for alle Vg1- og Vg2-elever, i alle fag.</li> <li>Halvårsvurderingene overføres automatisk til Engage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skoler som har tilgang på Engage for alle klassetrinn bør føre midtveisvurderinger på alle trinn.</li> </ul>
Løpende	<b>Bekymringsmelding</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Skolen skal etablere rutiner som sikrer at faglærer/kontaktlærer raskt melder fra om høyt fravær, fare for 1 eller IV, mistrivsel eller andre utfordringer til IKO-ansvarlig/ledelse.</li> <li>Bekymringsmeldinger skal foreligge skriftlig.</li> <li>Rutinene skal være kjent for alle kontaktlærere og faglærere i Vg1 og Vg2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lærere på Vg3 bør også kunne melde inn bekymring.</li> <li>Etter at bekymringen er utredet bør den lagres i arkivsonen eller slettes.</li> </ul>
<b>KARTLEGGING</b>		
Løpende	<b>Kartlegging etter bekymringsmelding</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dersom bekymringen gjelder faglige utfordringer, skal det vurderes om det er behov for faglig kartlegging/vurdering av eleven og om PPT skal inn.</li> <li>Dersom bekymringsmeldingen gjelder sosiale utfordringer, skal det vurderes om det er behov for en ytterligere kartlegging av elevens sosiale utfordringer og om sosial-pedagogisk rådgiver/elevtjenesten skal inn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Det bør være mulig å levere inn bekymringsmeldinger ukentlig.</li> <li>Den som har meldt saken bør få rask tilbakemelding om behandling (fortrinnsviss innen en uke).</li> </ul>
<b>OPPFØLGING</b>		
Etter midtveis- og halvårsvurderinger	<b>Klasselærerråd/-møter</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Etter at midtveis- og halvårsvurderingene er gjennomført, avholdes klasselærerråd i alle klasser med utgangspunkt i resultatene.</li> <li>Agenda for møtene: <ul style="list-style-type: none"> <li>IKO-ansvarlig/kontaktlærer skal bruke rapporteringsfunksjonen i Engage og ta ut en oversikt over karakterer og fravær.</li> <li>Reflektere rundt resultatene.</li> <li>Vurdere behov for ytterligere kartlegging av faglige/sosiale utfordringer.</li> <li>Vurdere behov for tiltak på individ-/klassenivå.</li> <li>Ved behov for tiltak skal møtene kunne ut i konkrete planer om tiltak.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Det bør settes av god tid til klasselærerråd i etterkant av midtveis- og halvårsvurderinger (Noen skoler bruker OD-dagen på høsten til dette).</li> </ul>
Etter identifisering underveis i skoleåret	<b>Oppfølgingsplaner</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utforming av tiltak skal skje i samråd med eleven og eventuelt foresatte.</li> <li>Når tiltak er bestemt skal det lages en <u>skriftlig plan</u> som beskriver følgende: <ul style="list-style-type: none"> <li>Kort beskrivelse (stikkord) av elevens/klassens hovedutfordringer.</li> <li>Kort beskrivelse (stikkord) av tiltaket/tiltakene</li> <li>Antatt varighet.</li> <li>Hvem som er ansvarlig for hvilke oppgaver.</li> <li>Hvordan og hvor hyppig effekten av tiltaket skal evalueres.</li> </ul> </li> <li>IKO-ansvarlig/leder skal påse at evalueringen av tiltak gjennomføres. <ul style="list-style-type: none"> <li>Hvis tiltaket ikke har effekt skal det gjøres en ny vurdering, og tiltaket skal justeres.</li> <li>Når det ikke lenger er behov (målet er nådd) skal tiltaket avsluttes, og kontaktlærer skal fjerne krysset for «tettere oppfølging» i Engage.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skolen bør ta utgangspunkt i «mal for oppfølgingsplan» (bakerst i IKO-heftet).</li> <li>Effekten av tiltak bør evalueres minst månedlig.</li> <li>Der det er aktuelt bør skolen tilstrebe tett dialog med foresatte, kommunale hjelpe- og helsetjenester.</li> </ul>



## Sjekkliste for leder/IKO-prosjektledelse

Tidspunkt	Obligatoriske oppgaver	Anbefalte oppgaver
Før/ved skolestart	<b>Forankring og struktur på skolenivå</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Det skal informeres om IKO-arbeidet før skolestart (planleggingsdager).</li> <li>• IKO-heftet skal være tilgjengelig for alle kontakt- og faglærere.</li> <li>• Det skal lages et lokalt årshjul for IKO-arbeidet på skolen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Årshjulet skal beskrive møtestruktur, frister, innhold, aktører og ansvar i IKO-arbeidet.</li> </ul> </li> <li>• Det skal etableres løpende rutiner for bekymringsmeldinger: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rutinene for bekymringsmeldinger skal være godt kjent blant kontakt- og faglærere.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IKO-arbeidet kan inngå i skolens eksisterende årshjul. Det viktige er at møtestruktur, frister, innhold og ansvar i IKO-arbeidet er tydelig.</li> <li>• Det anbefales hyppige IKO-møter (ukentlig eller med 2-3 ukers mellomrom)</li> </ul>
August, november, januar, april	<b>IKO-verktøyet i Engage</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle kontakt- og faglærere skal ha tilgang på IKO-verktøyet i Engage.</li> <li>• Det skal gis opplæring i IKO-verktøyet i Engage til lærere som trenger det.</li> <li>• Ledelsen skal påse at kontakt- og faglærere bruker IKO-verktøyet i Engage til registrering av midtveisvurderingene.</li> <li>• Ledelse/IKO-team skal bruke IKO-verktøyet i Engage til å ta ut rapporter for å få oversikt underveis i skoleåret.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ledelsen bør minimum ta ut rapporter ved skolestart, og etter midtveis- og halvårsvurderinger.</li> </ul>
Løpende	<b>Kompetanseheving, læringsfellesskap og evaluering</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• IKO-team/ledelse skal delta på fylkeskommunale og nasjonale (erfarings-) samlinger i regi av IKO-prosjektet.</li> <li>• Ledelsen, IKO-team og aktuelle lærere skal gjennomføre tilbudt kurspakke i regi av IKO-prosjektet.</li> <li>• Det skal etableres et lokalt læringsfellesskap på skolen som sikrer en fortløpende evaluering av skolens IKO-arbeid <ul style="list-style-type: none"> <li>- I forbindelse med skolens evaluering av IKO-arbeidet skal ledelsen vurdere behov for omfordeling av ressurser på skolenivå og behov for kompetanseheving i personalet.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Det anbefales at flest mulig av kontaktlærere og faglærere på Vg1 og Vg2 gjennomfører tilbudt kurspakke.</li> <li>• IKO-arbeidet ved skolen bør minimum evalueres ved skolestart, og etter midtveis- og halvårsvurderinger.</li> </ul>