

**Bergljot Baklien, Christopher Bratt og
Nora Gotaas**

Satsing mot frafall i videregående opplæring

En evaluering

Satsing mot frafall i
videregående opplæring

Andre publikasjoner fra NIBR:

NIBR-rapport 2004:11

Barn og unge som står utenfor – aktivisering gjennom idrett
En evaluering av idrettens storbyprogram
196 sider. Kr 250,-

NIBR-rapport 2003:8

Barns behov eller foreldres særinteresser
Foreldres motiver for å velge privat skole for sine barn
153 sider. Kr 250,-

Porto kommer i tillegg til de nevnte prisene

Publikasjonene kan bestilles fra NIBR:
Postboks 44, Blindern,
0313 Oslo
Tlf. 22 95 88 00
Faks 22 60 77 74
E-post til berit.willumsen@nibr.no
Se også NIBRs hjemmeside www.nibr.no

Bergljot Baklien, Christopher Bratt
og Nora Gotaas

Satsing mot frafall i videregående opplæring

En evaluering

NIBR-rapport 2004:19

Tittel: **Satsing mot frafall i videregående opplæring.**
En evaluering.

Forfatter: Bergljot Baklien, Christopher Bratt
og Nora Gotaas

NIBR-rapport: 2004:19
ISSN: 1502-9794
ISBN: 82-7071-501-8

Prosjektnummer: O-2168
Prosjektnavn: Evaluering av satsning mot frafall i
videregående opplæring
Oppdragsgiver: Læringscenteret
(nå: Utdanningsdirektoratet)
Prosjektleder: Bergljot Baklien

Referat: Satsningen mot frafall i videregående opplæring var
finansiert gjennom regjeringens Tiltaksplan mot
fattigdom. Målene var å forebygge og forhindre
fravall, fange opp og veilede ungdom tilbake til
arbeid eller utdanning, og å videreutvikle arbeidet
med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon.
Evalueringen studerer hvordan man har håndtert
disse spørsmålene i de fire prosjektfylkene, Vest-
Agder, Oslo, Sør-Trøndelag og Finnmark.

Sammendrag: Norsk og engelsk

Dato: Oktober 2004

Antall sider: 156

Pris: Kr 250,-

Utgiver: Norsk institutt for by- og regionforskning
Gaustadalléen 21, Postboks 44 Blindern
0313 OSLO
Telefon: 22 95 88 00
Telefaks: 22 60 77 74
E-post: nibr@nibr.no
Vår hjemmeside: <http://www.nibr.no>

Trykk: Nordberg A.S.
Org. nr. NO 970205284 MVA
© NIBR 2004

Forord

Denne rapporten *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering* er utført på oppdrag fra Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet). Arbeidet ble startet i november 2003 og avsluttet i september 2004.

Prosjektet er utført i et samarbeid mellom forskerne Bergljot Baklien, Nora Gotaas og Christopher Bratt. Baklien har vært prosjektleder, og har ansvar for det helhetlige opplegget av evalueringen. Baklien har skrevet kapitlene 1-2, 5-6, og 8-9, og har gjennomført intervjuer og analyser i to av de fire prosjektfylkene, Sør-Trøndelag og Finnmark. Forskerne Gotaas og Bratt har vært prosjektmedarbeidere. Gotaas har skrevet kapitlene 3 og 4, og har vært ansvarlig for datainnsamling og analyse i prosjektfylkene Oslo og Vest-Agder. Bratt har skrevet kapittel 7, og har gjennomført intervjuer og analyser i tilknytning til dette. I løpet av prosjektperioden har vi intervjuet en rekke informanter. De takkes alle for sin velvillige bistand. I tillegg takkes medlemmene av Utdanningsdirektoratets referansegruppe som gav viktige innspill i slutfasen.

NIBR, september 2004

Sidsel Sverdrup
Forskningssjef

Innhold

Forord	1
Tabelloversikt	6
Figuroversikt	6
Sammendrag	7
Summary	12
1 Satsing mot frafall i videregående opplæring	17
1.1 Hva kan gjøres?	17
1.2 Målsettinger	17
1.3 Evalueringsoppdraget	20
1.4 Frafallsproblemet	21
1.5 Frafall og fattigdom	22
1.6 Beslutning og iverksetting	24
1.7 Evalueringens ambisjon	26
1.8 Rapportens oppbygning	28
2 Metode - hvordan vet vi det	30
2.1 Hvordan vet vi det?	30
2.2 Proessorientert tilnærming	30
2.3 Toveis kommunikasjon	32
2.4 Relevant litteratur og tilgjengelig dokumentasjon	33
2.5 Observasjon på prosjektledersamlinger	34
2.6 Intervjuer med lokale aktører	35
2.6.1 Aktører på iverksettingsarenaen	35
2.6.2 Elevene	38
3 Vest-Agder: Bredde gjennom OT-strukturen	40
3.1 Innledning	40
3.2 Tung forankring i utdanningsavdelingen	41
3.2.1 OT -strukturen	42
3.2.2 Styring og ledelse	44
3.2.3 Hvem er iverksetterne?	45
3.3 Hva søkte Vest-Agder om og hva fikk de?	45
3.3.1 Problemforståelse: Hvorfor ønsket Vest-Agder å gjøre det på denne måten?	46

3.4	Erfaringer: Hva er gjort i tiltakene?	49
3.4.1	Dropouts back on the Track	49
3.4.2	De utfordrende elevene	52
3.4.3	Interesse- og ferdighetstest.....	56
3.4.4	Samarbeid skole/bedrift	57
3.4.5	Kontaktlærerordningen	60
3.4.6	Aktiv skolestart	62
3.4.7	Valgfag: Aktiv elev	62
3.5	Relasjonen til Læringscenteret	63
3.6	Oppsummering og vurderinger	65
4	Oslo: Smalt og spisset utviklingsarbeid	69
4.1	Innledning	69
4.2	Hva søkte Oslo om å få gjøre – og hva fikk de innvilget?.....	70
4.3	Tiltak gjennomført i Oslo.....	71
4.4	Hvorfor nettopp denne typen tiltak?	73
4.5	Organisatoriske rammer: Organisering av Oppfølgingstjenesten.....	73
4.5.1	Plassering og organisering av prosjektet.....	74
4.5.2	Aktørbetingelser og forankring i skoleetaten	75
4.5.3	Plassering og forankring på skolene	76
4.5.4	Grunntanke om tidlig forebygging	77
4.6	Problemforståelse: Behovene ”der ute” og hvordan møte dem	78
4.6.1	OMAMU	79
4.6.2	”Mini-APO” som ble til ”Overgangen”	80
4.7	Organisatoriske erfaringer.....	81
4.8	Relasjonen til Læringscenteret	83
4.9	Oppsummering og vurderinger	84
5	Sør-Trøndelag: ”Vi tegner huset”	86
5.1	Hva foregår og hvorfor?.....	86
5.2	Delprosjektene	86
5.3	”Vi tegner huset”.....	90
5.4	Uavhengig av Læringscenterets satsing	91
5.5	Ikke direkte oversettelse.....	92
5.6	Prosjekt for prosjektets egen skyld?.....	93
5.7	Svake eierforhold	94
5.8	Kontekstrelatert forståelse.....	94
5.9	Nettverksbygging som mål og motiv	96
5.10	Et eksempel: Morsmålsrådgivere i videregående skole	96
5.11	Et eksempel til: Frokostservering.....	99
5.12	Forebygge heller enn å fange opp	100

6	Finnmark: En bedre skolehverdag for elevene.....	102
6.1	En tung start	102
6.2	Nettverksbygging	102
6.3	Overgangen grunnskole – videregående opplæring	103
6.4	Miljøtiltak.....	104
6.5	En bedre skolehverdag	104
6.6	To eksempler: Tiltak for borteboere.....	106
6.6.1	Miljøarbeid blant internatboere.....	106
6.6.2	Vertsfamilier	107
6.7	Tiltak tilpasset konteksten.....	107
7	Elevenes stemme.....	109
7.1	Elever fra fire skoler.....	109
7.2	Elever med problemer på skolen.....	112
7.3	Prosjektklasse for skoletrøtt ungdom (Skole 2)	114
7.4	Utplassering i arbeidslivet for etnisk norske elever	116
7.5	Ungdomsskoleelever som hospiterer på videregående (Skole 3).....	117
7.5.1	Elevenes generelle vurdering av tiden som hospitant ..	118
7.5.2	Tidslinje	119
7.5.3	Fravær blant hospiterende elever	120
7.6	Spesialklasse for minoritets elever (Skole 4)	121
7.6.1	Forholdet lærer – elev ved skole 4	122
7.6.2	Det faglige arbeidet ved Skole 4	124
7.6.3	Utplassering for elevene med minoritetsbakgrunn.....	126
7.6.4	Framtidstanker hos elever i prosjektklassen på Skole 4.....	128
7.7	Når læreren bryr seg.....	129
7.8	Avslutning.....	133
7.8.1	En sammenlikning av Skole 1 og Skole 2.....	134
7.8.2	De midlertidige tilbudene ved Skole 3 og Skole 4.....	135
8	Likheter og forskjeller mellom fylkene	138
8.1	Flere forskjeller enn likheter	138
8.2	Nytenkning - eller stifinning på motorveien?	138
8.3	Implementering som prosess og utvikling i Oslo.....	140
8.4	Mer av det gamle.....	141
8.5	Tiltaksområder	141
8.6	Bredt eller smalt	142
8.7	Ulike kontekster krever ulike tiltak	143
8.8	For elevene eller for iverksetterne?	144
8.9	Nettverk og møteplasser.....	144
8.10	Forankring kan skape forandring	145
9	Utvidelse av handlingsrommet.....	147

9.1	Begrensninger i handlingsrommet	147
9.2	Skolen er ikke et sted å være for alle	147
9.3	To typer tiltak skiller seg ut	149
9.4	Prosesser.....	149
9.5	Prosjektsatsing og hverdagsliv	150
9.6	Et samfunnsproblem.....	151
	Litteratur	153

Tabelloversikt

Tabell 7.1	Tiltak som danner utgangspunkt for intervjuer i dette kapitlet.....	110
------------	---	-----

Figuroversikt

Figur 1.1	Sentrale mål og lokal aktivitet.....	26
Figur 2.1	Mål, middel og rammebetingelser.....	31
Figur 3.1	Organisering av Oppfølgingstjenesten i Vest-Agder	43

Sammendrag

Bergljot Baklien, Christopher Bratt og Nora Gotaas

Satsing mot frafall i videregående opplæring

En evaluering

NIBR-rapport 2004:19

Satsingen mot frafall i videregående opplæring er finansiert gjennom regjeringens Tiltaksplan mot fattigdom. Målene er å forebygge og forhindre frafall, fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning, og å videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon. Dette er mål som først og fremst peker hen på strukturelle endringer. Evalueringen studerer hvordan man har håndtert disse spørsmålene. Den vektlegger også de individuelle aktørene og deres holdninger, erfaringer og kompetanse. Slike faktorer er viktig for hva som skjer og ikke skjer i regi av satsingen, som konsentrerte seg om fire fylker, Vest-Agder, Oslo, Sør-Trøndelag og Finnmark.

Evalueringen er gjennomført som en prosessorientert, kvalitativ casestudie, og de tre viktigste datakildene har vært intervjuer/felt-samtaler, dokumentanalyse og deltakende observasjon. Dialogen med de utforskede har stått sentralt, både som datakilde, og som en kanal for formativ tilbakeføring underveis. Vi har søkt å bidra til å øke de lokale prosjektenes innsikt i seg selv, sine aktiviteter, sine barrierer og føringer.

Frafallsprosjektet i **Vest-Agder** er lagt opp bredere enn i de andre pilotfylkene, både geografisk og tematisk. I iverksettingen har Vest-Agder brukt de strukturene som lå i organiseringen av Oppfølgings-tjenesten lokalt. Prosjektledelsen har hatt både en sentral og lokal forankring: En prosjektleder fra ledelsen av fylkeskommunens utdanningsavdeling, og to OT-rådgivere som har vært engasjert i 20% stilling ved to skoler.

Utdanningsavdelingen ønsket at alle de videregående skolene i fylket skulle være med. Alle ungdomsskolene har vært med på ett av

tiltakene. Det har vært en del variasjon i hvilken grad skolene har gjennomført de tiltakene de forpliktet seg til.

Det har vært ”basisskoler” i satsingen; Vennesla og Kvadraturen med henholdsvis 6 og 3 tiltak hver. De to prosjektmedarbeiderne er også OT-rådgivere ved disse skolene.

Vest-Agder har gjennom de direkte elevrettete tiltakene dekket opp de to sentrale målsetningene i frafallssatsingen: *1: Forebygge og forhindre frafall* og *2: Fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning*. Flaggskipet for satsingen i fylket, prosjektet ”Drop Outs Back on the Track” er spesielt rettet inn mot delmål 2. Til grunn for Vest-Agders profil på satsingen, ligger en klar idé om å forme tiltakene rundt elevene ”der de er” og ikke trekke dem ut i egne grupper. Mye av dette har hatt fokus på å forebygge frafall gjennom å bedre skolehverdagen. Flere tiltak har vært rettet inn mot å lette overgangen mellom grunnskole og videregående. Vest-Agders tematiske profil har vært en blanding av nyskapende tiltak og videreføring av igangsatte tiltak, og en blanding av tiltak med fokus på utviklingsarbeid, og tiltak rettet inn mot forbedringer i skolehverdagen.

En uttalt målsetning for prosjektet lokalt var ”(...) å finne de modellene som kan implementeres fast i organisasjonen og senere dekkes over eget budsjett”. Evalueringen viser at de fleste tiltakene ser ut til å kunne bakes inn i skolens budsjett etter prosjektslutt.

Frafallssatsingen i **Oslo** er utformet og ledet av de to OT-koordinatorene i skoleetaten, som har ansvaret for OT-nettverket i fylket. I utformingen av tiltakene valgte man, i kontrast til særlig Vest-Agder, å satse på smale og spissete tiltak. Man har opprettet to helt nye tiltak som begge har søkt å forebygge frafall på videregående skole ved å prøve ut tiltak på grunnskolenivå. Det første er en klasse for ungdom over 16 år med minoritetsbakgrunn som ikke har vitnemål fra norsk grunnskole (kalt OMAMU), og det andre en klasse for 10. klasse elever med høyt fravær (kalt Overgangen). Begge tiltakene har vært lagt til såkalte APO-skoler. Slik har man prøvd ut nye måter å kombinere teoriundervisning og praksis på. Fylket har fokusert på en liten gruppe av elever og laget et tett og ”bredt” opplegg rundt disse. Begge tiltakene har preg av å være modell- og utviklingsarbeid. De faller hovedsakelig innunder *delmål 1* i frafallsatsingen: *Forebygge og forhindre frafall*. Men de tar også opp elementer fra *delmål 2: Fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning* hvor *karriereplanlegging* og *”Samarbeidsrelasjoner og opplæringsmuligheter for den enkelte elev”* er viktige elementer.

I **Sør-Trøndelags** del av satsingen, var prosjektfloraen mangfoldig. Det største delprosjektet ble kalt *Aktiv ungdom*, og hadde som mål å styrke samarbeidet mellom fylkeskommunen, Aetat, sosialtjenesten, og grunnskolene i Trondheim om elever som står i fare for å avbryte opplæringen sin. En prosjektgruppe med representanter for de samarbeidende parter konkretiserte forslag til tiltak og laget en plan for den praktiske gjennomføringen.

Prosjektet er typisk for satsingen i Sør-Trøndelag i den forstand at aktørene der vektla samarbeid og planlegging. Mye av innsatsen dreide seg om utredningsarbeid der man skulle utvikle programmer, rutiner, komme fram til forslag osv. Et umiddelbart resultat, er at et stort antall personer er involvert i ulike arbeidsgrupper, og det foregår mye nettverksbygging på tvers mellom ulike etater og institusjoner som kan fungere som aktører i forebygging av frafall. Mange av prosjektene var altså på utredningsstadiet, og det var få direkte elevrelaterte tiltak. To elevrelaterte tiltak er imidlertid trukket fram. Det første er morsmåslærerne som følger med "sine" elever som rådgivere i videregående skole, der de er viktige støttespillere og gjør skolehverdagen lettere for en liten, utsatt elevgruppe. Det som trekkes fram, er frokostserveringen for fire klasser ved Brundalen skolen. Som mange andre tiltak, har den utgangspunkt i at dersom man klarer å forebygge skulking, forebygger man også frafall.

Både gjennom planleggings- og utredningsarbeidet, og gjennom de direkte elevrelaterte tiltakene, vektla aktørene i Sør-Trøndelag det første av den sentrale satsingens hovedmål. Det vil si at man fokuserte mer på å forebygge og forhindre frafall, enn å fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning. "Her er vi opptatt av å fange opp eleven *før* han faller fra", sa en av informantene i Trøndelag.

Finnmark fylkes prosjekt mot frafall må sees i forhold til at problemet er større der enn i andre fylker. Fylket kom seint i gang med prosjektet sitt, og mange av tiltakene bygger på erfaringer som er utviklet i løpet av de siste årene, både om hvilke grupper som er særlig utsatt, og om hvilke innsatser som virker. Også der var nettverksbygging en viktig del av arbeidet, selv om arbeidet ikke foregikk gjennom prosjektgrupper og arbeidsgrupper, slik som i Sør-Trøndelag. Planene for neste skoleår legger opp til nettverk både med utgangspunkt i oppfølgingstjenesten, på kommunenivå og mellom kommunene. Man er også i gang med en omorganisering av skolehverdagen i flere av de videregående skolene. En annen del av satsingen i Finnmark la opp til å lette overgangen mellom grunnskole og videregående skole, blant annet gjennom hospitering for elever i

10. klasse, og dagsbesøk der elever som har fått skoleplass på individuelt/særskilt grunnlag besøker skolen i vårsemesteret.

Den viktigste delen av satsingen i Finnmark, er likevel miljøtiltakene, der vertskapsfamilier for borteboende elever og forsterket miljøarbeidertjeneste ved hybelhusene står særlig sentralt. Slik sett er dette tiltak som er tilpasset den spesielle konteksten. Ingen andre fylker har så mange borteboende elever, og frafallet i denne gruppen er vesentlig høyere enn for elever som bor hjemme. Mange av dem har problemer med hverdagslivet hjemmefra, og en del av dem kommer også fra hjem der motivasjonen i forhold til utdanning generelt er lav. Kombinasjonen av stor hjemlengsel og liten skolemotivasjon, kan lett føre til at videregående utdanning velges bort.

Evalueringen har også lagt vekt på å få fram **elevenes stemme**.

Intervjuene med 22 elever og to lærere ved fire utvalgte skoler tydet på at målrettede tiltak overfor elever med skoleproblemer kunne ha god virkning. Intervjuer med et fåtall elever gjør det riktignok ikke mulig å konkludere om effekter av tiltakene, men elever i prosjektklasser så vel som ungdomsskoleelever som hadde hospitert på en videregående skole ga uttrykk for at de satte pris på tilbudet. Elever ved prosjektklasser fortalte at de trivdes bedre på skolen enn tidligere og var mer optimistisk med tanke på å fullføre. Elever som hadde hospitert på et treukers kurs på en videregående skole, mente på sin side at de var blitt mer framtidsbevisste.

Intervjuene med elevene og de to lærerne avdekket imidlertid også spørsmål som tiltak mot frafall står overfor: Er det tilstrekkelig å velge praksisplasser basert på om arbeidsstedet har behov for hjelp, eller bør man legge vel så mye vekt på at arbeidsplassen har tid til veiledning av elever? Hvordan håndterer man grensesetting overfor skoleelever med mye fravær eller problematferd? Hvor lenge bør minoritetsungdom med dårlige norskkunnskaper og problematferd holdes i en prosjektklasse innrettet mot denne type elever?

I **sammenlikningen** av tiltak og erfaringer i de fire prosjektfylkene, ser vi at de både har valgt tiltak som innebærer prøving og feiling, og tiltak som de hadde erfaringer med at fungerte. De har både brukt midlene til å starte opp noe nytt, og de har utvidet tiltak som allerede var i gang. Og der noen har fokusert på tiltak som umiddelbart og straks berører elever, har andre lagt opp til nettverksbygging og utredningsarbeid blant de aktørene som kan bidra til å forebygge frafall.

Evalueringen har vært rettet inn på prosessene. Den har ikke hatt ambisjoner om å peke ut tiltak som er særlig effektive med hensyn til

å forebygge frafall. Dette er i samsvar med utformingen av selve satsingen, som heller ikke har hatt en slik utprøving for øye. Det er likevel to typer elevrelaterte tiltak som skiller seg ut. Den første typen er de som virker til å forebygge feilvalg. Den andre typen dreier seg om å gjøre skolehverdagen lettere for elevene som er kommet til videregående. Noen tiltak gjør skolehverdagen lettere for alle elever. Enkelte elever har imidlertid særlige problemer, og trenger derfor særlige tiltak.

Evalueringen **oppsummerer** at alt som forebygger feilvalg og som gjør skolehverdagen bedre for de frafallsutsatte, forebygger frafall. Satsingen omfatter mange tiltak som på en vellykket måte har klart nettopp dette. Men vi minner også om at man kanskje kunne fått mer synlige virkninger gjennom strukturendringer som det ikke er rom for innenfor satsingen mot frafall. De elevrettede tiltakene som nå får prosjektstøtte, dreier seg om varige behov eller problemer.

Problematismen av forholdet mellom prosjekt og hverdagsliv, setter frafallsproblemet inn i en større sammenheng. Slik sett er det naturlig at satsingen mot frafall i videregående opplæring er en del av tiltaksplanen mot fattigdom. Fattigdom, i vid forstand, fører til frafall, og frafall fører til, eller forsterker fattigdom.

Summary

Bergljot Baklien, Christopher Bratt and Nora Gotaas

Anti-dropout programme for upper secondary education

An evaluation

NIBR Report 2004:19

The offensive to do something about dropout rates in upper secondary education was financed under the government's Poverty Action Plan. It has aimed firstly at anticipating and preventing young people dropping out in the first place; and secondly to offer advice and counselling to those who have opted out in an effort to help them back to school or into a job; and finally to improve statistical basis and documentation in this area. In exploring how efforts to meet these targets were handled, the evaluation concentrated on some of the people involved and their opinions, experiences and expertise, inasmuch as these factors impact on what came out of the programme. The programme was piloted in four counties: Vest-Agder, Oslo, Sør-Trøndelag and Finnmark.

This project was conducted as a process evaluation based on qualitative case study. Our three most important data sources were interviews/field talks, document analysis and participatory observation. Dialogue with the programme's subjects was the mainstay of the study, both in terms of data collection and as a conduit for continuous generative feedback. We have attempted to reinforce local projects' understanding of themselves, their activities, their barriers and constraints.

The dropout project in **Vest-Agder** had a broader design than those of the other pilot counties, both geographically and thematically. The project authorities here made use of pre-existing organizational structures in their local follow-up services. The project management had strong connections with the local authority: one project manager was a senior education department official, and two were follow-up counsellors engaged on a 20 per cent basis each.

The county education department wanted every upper secondary school to participate in the scheme; as a result all lower secondary schools participated in one of the initiatives. Whether the schools completed the schemes they signed up for did vary to some extent.

Two schools were selected as 'basis programme schools': Vennesla, which participated in six initiatives, and Kvadraturen, with three. The two project workers are follow up counsellors at the schools.

Vest-Agder addressed the anti-dropout programme's two chief targets through its student-centred initiatives: 1) anticipate and prevent dropouts; 2) establish contact with those who have opted out to offer counselling and advice and help them back to training or work. The emphasis of the county's pre-eminent initiative, *Dropouts Back on Track*, was on the second target. The guiding philosophy throughout has been to create initiatives for students 'where they are', rather than removing them from their social environment. Several initiatives aimed at easing the crossover from compulsory to upper secondary school.

One of the aims of the project locally was expressed as 'finding models that could be adopted as a permanent fixture and financed at a later date through a dedicated budget item'. The evaluation found that most of the initiatives could be integrated into the schools' budgets after project completion.

The **Oslo**-run scheme was designed and headed by the two Education Authority follow-up coordinators in charge of the county's follow-up network. During the draft stage of the various initiatives, a decision was made to employ focused, highly targeted initiatives, in contrast to Vest-Agder in particular. Two completely new initiatives were put in place, both aiming at preventing dropouts at the upper secondary level by piloting schemes at the lower secondary level (i.e., final compulsory level). The first involved creating a separate class for ethnic minority adolescents over 16, without a Norwegian education diploma (called *OMAMU*). The second was a class for tenth-grade students with particularly poor attendance rates (called *Transition*). Both schemes were piloted at so-called APO schools (APO = *Arbeid, Produksjon, Opplæring* = Work, Production, Training) and reflected how new ways to combine theoretical and practical training were tried out. The county authorities focused on a small group of students and constructed a 'broad' custom solution around them. Both initiatives could be said to be at the prototype or intermediate stage of development. They aim mainly at anticipating and preventing dropouts (the first target), but include elements from the second, to get in touch with

dropouts and persuade them to return to school or find a job through counselling/guidance. Here, 'career planning, collaboration and training opportunities for the individual student' make up vital ingredients.

The portion of the programme managed by the **Sør-Trøndelag** county authorities exhibited a wide range of projects. The largest was called *Active Youth*, and was designed to enhance collaboration between the county authorities, the Norwegian Public Employment Service (Aetat), social services and primary and secondary schools in Trondheim on initiatives for students considered to be in the dropout risk zone. A project group made up of representatives of the parties involved worked on ideas for concrete initiatives and formulated a plan to put them into practice. Much of the work consisted in preliminary research which fed into programme and procedure development, initiative suggestions etc. One immediate result was the establishment of several working groups with a diverse membership, with much ensuing network-building to connect authorities and institutions able to play a part in dropout prevention work. Many of the projects were at the blueprint stage, and there were few actual student-centred schemes in place. Two such projects were highlighted, however. The first involved first-language teachers following 'their' students as counsellors/advisors over from lower to upper secondary school, where they played a vital part in making school life easier for this small but vulnerable group of students. The second project involved serving breakfast for four classes at Brundalen school. Like many other projects, the philosophy here was that by preventing truancy, one was doing something to prevent students opting out at a later stage too.

Those parties involved in the Sør-Trøndelag projects placed emphasis during both the preparatory planning and research stage and in the implementation of the student-centred initiatives the first main programme target, that is, to anticipate and prevent dropouts, rather than getting in touch with young dropouts and guiding them back to school or to a job.

The project put in place in **Finnmark** county needs to be seen in relation to the larger dimensions of the problem in that county. Finnmark was late to start work on the scheme, and many of the initiatives are based on what was learned over the past few years concerning which groups are most at risk, and which initiatives actually have an effect. Network-building was being pursued here too as an central part of the effort, although this work was not managed by project or working groups, in contrast to Sør-Trøndelag. The plans for

the coming school year include networks based on the follow-up services and local councils individually and in collaboration. Steps are also being taken to re-organize normal school life in several of the upper secondary schools. Another aspect of Finnmark's commitment to the programme involves easing the switch from lower to upper secondary education, among other things by letting tenth-grade students sit in on upper secondary school classes, and providing opportunities for students awarded places on individual/special grounds to visit their next school during the spring term.

The most important aspect of the work in Finnmark is nevertheless the environmental initiatives, the staples of which are host families for students living away from home and improved social services at accommodation centres. Here, the project conforms with the particular circumstances of the county. No other county has as many students living away from home, and the dropout rate among this group is considerably higher than among students living at home. Many find life difficult away from home, and some of them come from families where educational motivation is generally quite low as well. The combination of homesickness and lack of motivation frequently leads students to give up school altogether.

The evaluation team was also at pains to gather the **opinions of the students** themselves. Interviews with twenty-two students and two teachers from four selected schools indicate that initiatives targeted at students with school-related problems may have a positive effect. Students in the project classes, in addition to lower secondary school students who had sat in on upper secondary classes, said they appreciated the opportunity. Students in the project classes added that they enjoyed school more than before, and viewed the prospect of completing their education was more optimistically. Lower secondary school students who had participated in a three-week course at an upper secondary school felt in turn that they had become more aware of their future prospects and opportunities.

The interviews with the students and the two teachers did reveal, however, certain issues that need to be contemplated in anti-dropout work. Is it sufficient to choose practicals (i.e. hands-on work training) on the basis of businesses that need more hands, or should at least as much effort be made to find businesses with the time to help the students along? How should boundaries be set for students with a record of truancy or problematic behaviour? How long should ethnic minority adolescents with poor Norwegian-language abilities and challenging behaviour be allowed to remain in a project class designed precisely for this type of student?

In the comparison of initiatives and experiences of the four project counties, some initiatives were characterized by trial and error while others appeared to work successfully. Resources were spent on initiating new measures and upgrading pre-existing ones. And where some focused on the students themselves, others went in for network-building and investigations among parties with a part to play in dropout prevention.

Two types of student-centred initiative do stand out. The first concerns efforts to make school life easier to get through for students after starting their upper secondary education, hopefully after making the most appropriate study choices. Some measures make school life easier for all students. But some students do face particular problems, however, and need specially designed help.

In its **summing-up**, the evaluation points out that everything that helps prevent inappropriate choices and improves school life for students in the dropout risk zone, does prevent dropouts. The programme covers a range of initiatives which succeeded in precisely this area. But we need to mention that more visible results could have been achieved if structural changes – which the scheme did not encompass – had been put in place. The student-centred initiatives which enjoy project support concern enduring needs or problems.

By interrogating the relation between project and everyday life, the dropout problem can be approached from a wider frame of reference. That the anti-dropout programme in upper secondary education is part and parcel of the Poverty Action Plan is therefore entirely justifiable. Poverty, in its widest consideration, causes people to drop out, and dropping out causes, or at least compounds, poverty.

1 Satsing mot frafall i videregående opplæring

1.1 Hva kan gjøres?

Hva slags strategier og tiltak egner seg til å forebygge og forhindre frafall i videregående opplæring? Det er det overordnede spørsmålet som vi er bedt om å besvare. Det skal vi gjøre gjennom å se på tiltak som er gjennomført i regi av Læringscenterets (nå Utdanningsdirektoratet) satsing mot frafall. Satsingen var et oppdrag Læringscenteret fikk fra Utdannings- og forskningsdepartementet i desember 2002. I brevet fra departementet het det at:

Gjennom Tiltaksplan mot fattigdom har Regjeringen bevilget 8 mill kr i 2003 til å videreutvikle Oppfølgings-tjenestens arbeid for å hindre at ungdom faller ut av videregående opplæring. Departementet legger opp til en satsing i 2003 i 4 regioner med styrking av oppfølgings-tjenestens arbeid mot målgruppen. Rådgivningstjenesten og aetat vil være sentrale samarbeidspartnere i arbeidet. I de to påfølgende år, 2004 og 2005, vil en satse på en nasjonal spredning.

1.2 Målsettinger

Læringscenterets satsing mot frafall i videregående opplæring var altså finansiert gjennom Tiltaksplan mot fattigdom. Satsingen hadde tre hovedmål som var formulert slik:

Delmål 1: Forebygge og forhindre frafall.

I dette arbeidet vil skolen, især ved rådgivningstjenesten og PP-tjenesten spille den sentrale rollen. Oppfølgingstjenesten kan utvikles

til å bli en aktiv samarbeidspart, og det bør utvikles arenaer for samarbeid mellom skoleslagene, med elevens foreldre, skolens helsetjeneste, organisasjoner i nærmiljøet, aetat, politi etc.

På videregående nivå vil det fortsatt være behov for tette nettverk rundt den frafallsutsatte eleven, i tillegg til et differensiert opplæringstilbud, og tilbud om opplæring i alternative læringsarenaer i samarbeid med arbeidslivet.

Delmål 2: Fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning.

I gjennomføringen av tiltak under delmål 2 spiller Oppfølgings-tjenesten en hovedrolle. Et hovedfelt vil være å utvikle og iverksette ulike tiltak for å styrke Oppfølgings-tjenesten, deres samarbeidsarenaer og muligheter for oppfølging. Innsatsen vil ha særlig fokus på Oppfølgings-tjenestens kompetanse og muligheter, med vekt på karriere-planlegging, sosialpedagogisk veiledning og tiltak for å styrke samarbeidsrelasjonene rundt, og opplæringsmulighetene for den enkelte elev.

Delmål 3: Videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon.

Her vil det være nødvendig å se på rutiner for og registrering av frafallsproblematikken på lokalt nivå, men arbeidet med forbedring og utvikling av dette vil foregå i et samarbeid mellom fylkeskommunene og sentrale myndigheter. Det er også behov for oppdatert kunnskaps-status på feltet.

Fordi frafallsproblematikken er sammensatt, var hovedmålet å utvikle gode samarbeidsarenaer og samarbeidsrutiner rundt den enkelte elev. Det er ulike elevgrupper som faller fra eller ikke fullfører videregående opplæring. Av disse fokuserer satsingen ikke på de ”sterke” elevene, men på elever som kan trenge støtte og veiledning for å komme tilbake til utdanning eller arbeid. Frafallet er høyest blant elever som søker videregående opplæring på særskilte vilkår, elever med minoritetsbakgrunn, borteboende elever, elever som har rusproblemer eller psykososiale vansker eller av annen grunn er i en spesiell livssituasjon.

Som vi ser her, er dette svært forskjellig målsettinger. De er på ulikt nivå, og de trenger ulike typer tiltak. Det første, forebygge og forhindre frafall, dreier seg mest om hva som foregår innenfor skolen. På ungdomstrinnet vil det være å fange opp de elevene som har mye fravær, og det vil være å ha en veiledningstjeneste som hjelper elevene til å velge riktig linje og riktig skole på videregående. Som vi skal

komme tilbake til, er feilvalg en viktig årsak til frafall. Når eleven først er innenfor den videregående skolen, vil det være å gjøre skolehverdagen slik at eleven ikke faller ut.

Det andre delmålet, fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning, fokuserer først og fremst på strukturer og institusjoner utenfor skolen, oppfølgingstjenesten, aetat og sosialetat osv.

Det tredje målet er knyttet til forbedring av statistikkgrunnet. Som vi ser blant annet i Markussen og Sandberg (2004), er det mange måter å beregne frafallet på.

Alle de tre delmålene fokuserer på det vi kan kalle et strukturelt nivå, men på ulike strukturer, som igjen har ulike rammebetingelser. Det vil blant annet være spørsmål om hvordan de institusjonelle strukturene som skal "hjelp" elevene fungerer, og hvor godt de samarbeider. En viktig del av satsingen dreide seg om kompetanseutvikling for, og samarbeid mellom elevens ulike "hjelpere". Samarbeidsstrukturene og samarbeidsarenaene rundt enkelteleven betraktes som avgjørende forutsetninger for å forebygge og forhindre frafall, og for å veilede de unge tilbake til utdanning eller arbeid. Oppfølgingstjenesten har en viktig funksjon i den sammenhengen. Den er imidlertid avhengig av samarbeid med etater/institusjoner som disponerer ulike tiltak, for eksempel arbeidsmarkedsetaten med sitt tilbud om praksisplasser, skoleetaten med sitt ordinære tilbud, sin spesialundervisning og sine kombinerte og skreddersydde opplegg, samt sosialetaten i kommunene med sine tilbud til vanskeligstilte ungdommer. Hvor vellykket Oppfølgingstjenesten er i å nå sine mål, er derfor også avhengig av ressursene i de etatene som tjenesten skal henvise ungdommene til. Som vi skal komme tilbake til, er det også viktig hvordan oppfølgingstjenesten er posisjonert, organisert og strukturert.

Samtidig må ikke fokuset på strukturer få oss til å glemme individnivået. De strukturene som skal hjelpe elevene, er befolket av individer, som har med seg sine erfaringer, holdninger og virkelighetsoppfatninger. Disse holdningene og denne kompetansen er viktig både for hvordan institusjonene klarer å samarbeide, og for hvordan elevene blir møtt.

Enda viktigere er kanskje de individuelle elevene. Som vi skal komme tilbake til, peker både erfaring og forskning på betydningen av den frafallsutsatte elevens livssituasjon. Suksesserfaringer, i motsetning til følelsen av å mislykkes kan være avgjørende for om eleven fortsetter sin opplæring. Samspillet mellom struktur- og individnivå viser seg i prosessene i skoleovergangene og tilpasning av opplæringstilbudet i videregående opplæring.

Det samarbeidet og støtteapparatet som kan etableres rundt den enkelte eleven er viktig her. Læringscenteret har pekt på at oppfølgingstjenestens samarbeid om den enkelte eleven må starte seinest i forbindelse med søkingen til videregående opplæring, og det bør iverksettes tiltak for å gjøre inntaksprosessen bedre.

Satsingen bygget på erfaringer og tiltak fra andre sentralinitierte nasjonale prosjekter der det er hensiktsmessig. Aktuelle prosjekter er bl a *Differensieringsprosjektet*, *Delt rådgivningstjeneste*, *Samtak*, og prosjektet *Mot yrkes- og studieveiledning for yrkeshemmede*. I tillegg må satsingen sees i sammenheng med andre tiltak i Fattigdomsmeldingen som *vurdering av elevenes reelle kompetanse* og tiltak for å *bedre opplæringen av språklige minoriteter*, generelt, samt *arbeid for å styrke utdannings- og yrkesveiledning* jf Handlingsplan mot rasisme og diskriminering.

1.3 Evalueringsoppdraget

Vårt oppdrag var å gjennomføre følgeforskning og prosessevaluering av en pilotsatsing i fire fylker, Vest-Agder, Oslo, Sør-Trøndelag og Finnmark. Intensjonen var å få kunnskap og innsikt med tanke på

- endring
- nye tiltak
- og spredning av erfaringene på landsbasis

Proessorienteringen innbar at vi fokuserte på det som skjedde i pilotfylkene, og at vi kartla hvilke prosesser som fulgte av satsingen. Intensjonen var å legge til rette for at man kunne lære av prosessen, og å vise sammenhengen mellom det man gjør og det man oppnår. Data-innsamlingen har vært dialogbasert, eller med klare paralleller til det noen kaller ”reaktiv forskning” (Lundin og Wirdenius 1990). Dialogen kan også sees i sammenheng med det som er kalt den ”doble hermeneutikken” (jf. Brox 2000:30, Giddens 1976). Den har vært et inntak til å forstå og fortolke de utforskede situasjonsforståelse, og i neste omgang å bringe vår fortolkning og analyse tilbake til dem. Dette vil vi utdype i kapittel 2.

1.4 Frafallsproblemet

Begrepet frafall kan gi assosiasjoner om at det er noe den som faller ikke selv har styring på. Man snubler og faller, og det er noe ingen egentlig ønsker, men det skjer i blant likevel. Selvfølgelig er det ikke alltid slik, i hvert fall ikke for alle. For noen elever kan det nok bare ”bli slik”, mens for andre dreier dette seg om et bevisst valg.

Både i litteraturen og blant dem som har jobbet med satsingen mot frafall, er det mange som unngår begrepet frafall. Mange snakket om bortvalg (se for eks Markussen 2003 og Markussen og Sandberg 2004), og noen bruker det engelske begrepet dropouts¹. I vår evaluering velger vi imidlertid å bruke begrepet frafall, ikke fordi vi dermed baserer oss på en oppfatning av at dette er noe som skjer tilfeldig, men fordi det initiativet vi evaluerer kaller seg Satsing mot frafall.

For en definisjon av frafall, tar vi utgangspunkt i Oppfølgings-tjenestens målgruppe (jf. Grøgaard 2001):

- Ungdom som ikke søker om opptak til videregående opplæring etter grunnskolen, eller i overgangen mellom klassetrinn i videregående opplæring.
- Ungdom som søker, men som takker nei til det tilbudet som gis.
- Ungdom som søker, som takker ja, men som unnlater å møte opp til undervisningen.
- Ungdom som slutter i løpet av skoleåret eller læreperioden.

I praksis dreier frafallsproblemet seg først og fremst om de som begynner i videregående skole, og så slutter. Svært få velger bort videregående opplæring allerede før de har begynt (Markussen 2003:61). Selv de som har dårlige skoleerfaringer, svake skoleprestasjoner og liten støtte hjemmefra, fortsetter over i den frivillige,

¹ Markussen og Sandberg (2004:12) sier det slik:

”Som leseren allerede bør ha merket seg, benytter vi ordet bortvalg og ikke de tradisjonelle begrepene frafall og dropout. Ordvalget er bevisst. Slik vi ser det, signaliserer ordene dropout og frafall at det å slutte i skolen er noe viljeløst, man bare faller utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Ordet bortvalg signaliserer at eleven foretar et valg. Når eleven velger å fortsette eller slutte i videregående opplæring, så kan han i prinsippet ha foretatt det motsatte valget. Et helt annet forhold er selvsagt spørsmål om hvor fritt og uavhengig valget er, hvilke forhold som påvirker eller til og med styrer valget.”

videregående opplæringen. Men etter hvert som ungdommene erfarer hva videregående opplæring krever av dem, og en del av dem får problemer med å innfri kravene, faller de fra. Allerede etter et halvt år har møtet med videregående skole skilt ut en gruppe som har svakere skolefaglige kunnskaper og ferdigheter enn de som har blitt igjen (Markussen 2003:65). De fleste av disse kommer fra yrkesfag.

I Markussens undersøkelser (Markussen 2003 og 2004) er også elevene selv spurt om hvorfor de sluttet på skolen. Grunnene er utvilsomt sammensatte, men mange sier at de var skolelei, eller at de ikke kom inn på det grunnkurset eller den skolen der de helst ville gå. Noen sier også at de valgte feil linje, eller at de heller ville jobbe.

I følge Grøgaard (2001), er det 8-10 prosent av alle elever som faller fra hvert år. Han viser også at frafallet er størst på yrkesfag. Mens en av ti på allmennfag faller fra i løpet av tre år, kan man regne med at en av fire på yrkesfag faller fra i samme periode (Grøgaard 2001 og 1997). Frafallet er størst blant to-språklige elever², og som vi kunne forvente er det er større blant første generasjons innvandrere enn blant annen generasjon (Sandberg og Markussen 2004:99). Det er også relativt stort blant elever som søker om opptak til videregående opplæring med utgangspunkt i en pedagogisk-psykologisk-sosialmedisinsk diagnose (Lødding 1999, Grøgaard og Midtsundstad 1999). Som Markussen viser Grøgaard også til at de fleste som faller fra har problemer i skolen og at de har et svakt prestasjonsnivå. Dessuten har frafall en klar sammenheng med foreldrenes utdanning og yrkesstatus, hjelp og støtte til skolearbeid i hjem og nærmiljø, og til det som gjerne kalles "familiens strukturelle integritet".

Noen slutter også på videregående ut fra styrke, dvs at de har gode skoleprestasjoner, men de er i opposisjon til skolen og de ser andre muligheter. Disse elevene er ikke en del av målgruppen for satsingen mot frafall.

1.5 Frafall og fattigdom

Det man forebygger i satsingen mot frafall er selvfølgelig først og fremst konsekvensene av at ungdom forlater videregående opplæring. Disse konsekvensene er forskjellige og individuelle. En kvalitativ undersøkelse gjennomført i grisgrendte strøk blant ungdom som ikke

² For en utdyping av innvandererbakgrunnens betydning, se Prieur 2004. Se spesielt historiene til Zoun fra Vietnam (side 42), Secan (side 51) og Mehmet fra Tyrkia (side 98).

har fullført videregående skole, viser stor variasjon (Heggen m. fl. 2003:45). Noen er temmelig bra integrert i arbeidsliv og sosiale nettverk, mens andre har falt utenfor viktige arenaer og har liten tilgang til både økonomiske og sosiale ressurser.

NOU 1994:3 *Ungdom, lønn og arbeidsledighet* oppsummer forskningen på området og konkluderer med at personer som har avbrutt videregående opplæring uten å få en kompetansegivende utdanning, synes å stille spesielt svakt på arbeidsmarkedet (side 53). Mange av disse kommer ikke videre i utdanningssystemet, og de har problemer med å konkurrere på dagens arbeidsmarked.

Sætermoen og Glømvoll (2003:7) viser til en svensk undersøkelse, som dokumenterer at

- Ungdom som avbryter utdanningen straks etter grunnskolen, får en langt dårligere forankring i arbeidslivet enn ungdommer som gjennomfører 2-3 år i videregående skole eller tilsvarende. Dette gjelder særlig jentene.
- De samme ungdomsgruppene er langt mer utsatt for arbeidsledighet.
- Ungdommene får sjelden andre tilbud på arbeidsmarkedet enn lavstatusjobber i konjunkturfølsomme bransjer med dårlig arbeidsmiljø og dårligst lønn.

Implisitt i denne oppsummeringen ligger at frafall både kan være et resultat av fattigdom i vid forstand, og det fører til fattigdom. Slik sett er frafall ett av de elementene som virker til å forsterke sosial ulikhet. Det er altså ikke uten grunn at satsingen mot frafall er forankret og finansiert i regjeringens tiltaksplan mot fattigdom (St.meld.nr.6 (2002-2003)). Tidsrammen for denne tiltaksplanen er perioden 2002-2005. Stortingsmeldingen sier følgende om akkurat denne delen av satsingen:

Regjeringen foreslår en bevilgning på 8 mill. kroner i 2003 til å videreutvikle oppfølgingstjenestens arbeid for å hindre at ungdom faller ut av videregående opplæring. For å legge grunnlaget for en god og varig tilknytning til arbeidslivet er det avgjørende at flest mulig ungdommer fullfører videregående opplæring og oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Bedre tilrettelegging og differensiering av opplæringen er i denne sammenheng vesentlig. Videregående opplæring skal tilrettelegges slik at den kan gi tilpassede tilbud til all ungdom, også de som ikke er

teoristerke eller skolemotiverte, gjennom blant annet praksisrettede opplæringstilbud. Oppfølgingstjenesten skal sikre at alle ungdommer som faller fra i overgangen fra grunnskole til videregående opplæring, eller i løpet av videregående opplæring, får tilbud om utdanning eller arbeid. Regjeringen vil bruke oppfølgingstjenesten aktivt for å sikre at all ungdom fullfører utdanning eller arbeidstrening. Spesielt er det viktig at samarbeidet mellom oppfølgingstjenesten og Aetat videreutvikles.

For øvrig er det interessant at fattigdomsmeldingen også tar opp tiltak som er relevante for frafallsforebygging under andre overskrifter, for eksempel styrking av skolehelsetjenesten, tiltak for barn og unge med innvandrerbakgrunn, målrettede arbeidsmarkedstiltak for ungdom i risikozonen osv.

Samtidig er det viktig å minne om at dette ikke bare dreier seg om å holde de aktuelle ungdommene i utdanningssystemet, det er også et spørsmål om hvilke kvalifiseringsveier som finnes. Som Marit Egge (1999:34) peker på, vil de fleste være enig i at velferdsstaten avhenger av et godt fungerende utdanningssystem som sørger for et høyt utdanningsnivå i befolkningen. Samtidig kan dette ha sine omkostninger dersom andre kvalifikasjonsarenaer neglisjeres. Det er ikke så dramatisk å være uten treårig videregående utdanning dersom dette gjelder flertallet av et kull, sammenliknet med å stå uten slik utdanning og være et lite mindretall. Egge minner om at den største utfordringen ligger i å unngå en samfunnsutvikling som hindrer sosialisering og kvalifisering for enkelte ungdomsgrupper, bare fordi de ikke finner seg til rette i elevrollen og innenfor klasserommets fire vegger.

1.6 Beslutning og iverksetting

Foran har vi vist til satsingens målsettinger, som først og fremst peker hen på strukturelle endringer. Samtidig har vi pekt på at de individuelle aktørene og deres holdninger, erfaringer og kompetanse er viktig for hva som skjer og ikke skjer i regi av satsingen.

Som i andre evalueringer tar vi også her utgangspunkt i aktørene, som både er personer og institusjoner. Forskning på offentlig sektor og på velferdsstatens tjenester fokuserer på strukturer og på individer i strukturene. Analysen av satsingen mot frafall kombinerer disse to perspektivene. Vi søker å avdekke strukturelle forklaringer på hvorfor

og hvordan delprosjektene har utviklet seg som de har, og vi ser på hvordan strukturene skaper handlingsrom for de individuelle aktørene.

Hvis vi holder elevene utenfor, kan en litt forenklet todeling av aktørene, være å forankre dem i henholdsvis en *beslutningsarena* og en *iverksettingsarena*. På beslutningsarenaen formuleres målene, mens iverksettingsarenaen er der målene iverksettes og realiseres. Deler av forskningslitteraturen hevder at det mellom disse to arenaene er en kløft som alltid vil prege iverksettingen av utviklingsprosjekter (Jessen 1994, Lindensjö og Lundgren 1986). I satsingen mot frafall har disse to arenaene flytt mer over i hverandre enn hva som er vanlig (se for eksempel Baklien og Carlsson 2000, Baklien 1998, Baklien og Krogh 2001).

Satsingen likner andre prosjekter vi har evaluert på den måten at den omhandler et sentralt initiativ som er iverksatt lokalt. Den skiller seg imidlertid fra andre prosjekter i at den sentrale aktøren, Lærings-senteret, i større grad enn vanlig har vært involvert også i de lokale prosjektene. Vi kan si det med Lærings-senterets prosjektleder sine egne ord:

I prosessen med utforming av fylkenes planer for satsingen, har LS [Lærings-senteret] vært initiativtaker, premissleverandør, samarbeids- og diskusjonspartner, og har gått inn med vurderinger av hvilke tiltak som skulle iverksettes.....

Da fylkene fortok sine valg om hvilke lokale prosjekter de skulle satse på, foregikk det i nær og tett dialog med Lærings-senteret, som vurderte fylkenes utkast til planer, godkjente noen forslag og forkastet andre. Strategien var å prøve ut nye tiltak, men samtidig å bygge på det som allerede finnes, samt å videreutvikle eller utvide/spre det man visste at fungerte. Slik sett var styringen tydeligere her enn i mange andre prosjekter. Mens de sentrale aktørene ofte utvikler seg til å bli en motpart, eller kanskje vi kunne kalle dem motspillere, har de her i langt større grad operert som bevisste medspillere. Fra Lærings-senterets prosjektleder sin side, var dette en helt bevisst strategi. Hun la vekt på at når man etter politisk initiativ, går ut og skal få folk til å sette i gang tiltak over kort tid, med relativt begrensede midler, må folk må kunne se prosjektet inn i sin vanlige hverdag, og de må også kunne se at de gjennom en kortvarig satsing kan bli bedre og komme lenger.

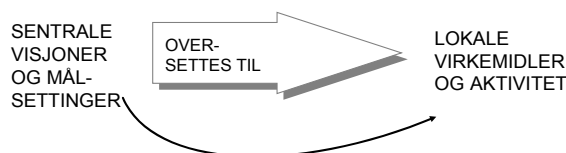
Et av våre evalueringsspørsmål blir da nettopp om folk i de lokale prosjektene har kunne se tiltakene ”inn i sin vanlige hverdag”.

1.7 Evalueringens ambisjon

Evalueringen har tatt sikte på å gi kunnskap om gjennomføringen av prosjektet, og å dokumentere grad av måloppnåelse, både i forhold til det sentrale nivået og i forhold til pilotfylkenes tiltaksplaner.

Intensjonen har vært å se på tiltaksutviklingen i satsingen og å følge det som skjer, med et spesielt fokus på erfaringene fra pilotfylkene og deres tiltak. Fordi det dreier seg om måloppnåelse på to nivåer, både nasjonale mål og lokale mål uttrykt i pilotfylkenes tiltaksplaner, var det naturlig å vektlegge forholdet mellom de to målnivåene. Hva skjer når de sentrale målene oversettes til lokale forhold? Hvordan operasjonaliseres de sentrale visjonene gjennom lokale målsettinger og lokale tiltak?

Figur 1.1 *Sentrale mål og lokal aktivitet*



Hvordan er sammenhengen mellom visjoner og virkemidler?
Hvordan konkretiseres visjonene og intensjonene gjennom de virkemidler som velges?

Vi har også måttet spørre i hvilken grad dette er lokale tiltak som kanskje ville ha kommet i alle fall? I hvilken grad gjør satsingen det mulig for fylkene å gjøre noe de allerede har hatt planer om, men har manglet økonomi til å gjøre? Fra andre analyser av sentrale tiltak som skal iverksettes lokalt, vet vi at sjansen for å lykkes er størst der det sentralt initierte tiltaket passer inn i tanker og planer som allerede finnes hos de lokale aktørene (se for eks Baklien og Carlsson 2000).

Evalueringen søker å analysere prosessene både i forhold til de sentrale målene, og i forhold til det som skjer i de lokale satsingsområdene. Pilotfylkene var i utgangspunktet stilt ganske fritt mht hvordan de skulle konkretisere de sentrale målsettingene. I Lærings-senterets tiltaksplan framgikk det som et mål at satsingen i fylkene til sammen skulle ha en tiltaksflora som dekker de to første delmålene, og der Oppfølgingstjenesten, samarbeidsarenaer og samarbeidsrutiner rundt den enkelte elev står i fokus. I samråd med Lærings-senteret fant hvert fylke fram til sitt hovedinnsatsområde ut fra status, behov lokalt og en vurdering av helheten i satsingen nasjonalt.

I tiltaksplanen ble følgende aktuelle tiltaksområder for satsingen i fylkene nevnt:

1. Systematisk utvikling av samarbeidsarenaer og samarbeidsrutiner mellom Oppfølgingstjenesten, skolen og skoleeksterne aktører som aetat, arbeidsliv, sosialetat, fylkeslege, skolens helsetjeneste, pp-tjeneste, politietat m. fl.
2. Karriereplanlegging og utdannings- og yrkesveiledning, både som kompetansefelt for Oppfølgingstjenesten og som hele skolens ansvar
3. Skolekultur
4. Elevmedvirkning og valg av arbeidsmåter
5. Foreldrenes rolle/behov
6. Alternative læringsarenaer
7. Overgangen fra ungdomstrinnet til videregående opplæring og mellom nivåene i videregående opplæring
8. Kompetanseutviklingstiltak for Oppfølgingstjenesten, rådgivere, aetat m fl. Avdekke erfaringer og behov og bidra til å utvikle tiltak

Pilotfylkene hadde med andre ord et ganske vidt spekter å velge fra. I samråd med oppdragsgiver ble vår ambisjon og våre problemstillinger dermed konsentrert om iverksetterne og deres samarbeidspartnere i de ulike fylkene. Vi har spurt hvordan sentrale mål operasjonaliseres til lokale tiltak, og hvilke overveielser som ligger til grunn for utformingen. Dessuten har vi spurt om hvilke rammebetingelser, føringer og barrierer som har virket inn på utvalget av og utformingen av lokale tiltak. I den sammenheng har vi også måttet komme inn på føringer og barrierer for samarbeid.

Ut fra spørsmålene om hva som virker, har vi lagt særlig vekt på de elevrettede tiltakene, og sett på hvordan de har vært rettet inn på å forebygge frafall på de ulike arenaer:

- Overgangen mellom skoleslagene
- Veiledning av minoritetsspråklige
- Arbeidet med utdannings- og yrkesveiledning
- Arbeid med å ivareta ungdommenes behov for spesiell støtte i bosituasjonen
- Skolemiljøet
- Arbeidet med alternative læringsarenaer

Det hadde også vært ønskelig at evalueringen kunne fokusere på gevinsten av tiltakene sett fra elevenes side. Det lot seg imidlertid ikke gjøre å gjennomføre en tradisjonell effektmåling innenfor rammene av evalueringen. Det innebærer at vi kan ikke gi statistiske mål på hvor mange færre elever som valgt bort videregående opplæring som et resultat av satsingen. I samråd med oppdragsgiver har vi likevel lagt vekt på å få med elevenes stemme og deres opplevelse av de tiltakene de har deltatt i.

1.8 Rapportens oppbygning

Etter innledningen her vil vi neste kapittel redegjøre for metoden, og for hvordan evalueringen har endret seg underveis. De fire påfølgende kapitlene tar for seg de fire pilotfylkene. Drøftingen er preget av at satsingen har artet seg svært ulikt i de ulike fylkene. Derfor har de også fått ulik grad av oppmerksomhet fra vår side. Vest-Agder hadde et mangfoldig prosjekt der oppfølgingstjenesten spilte en viktig rolle. I Oslo konsentrerte man seg i hovedsak om relativt spisse tiltak som dermed omfattet et begrenset antall elever. Sør-Trøndelag brukte prosjektperioden både på tiltak som direkte gikk inn i enkeltelevers hverdag, samtidig som de la vekt på å bygge nettverk og å engasjere nøkkelpersoner i planleggings- og utredningsarbeid. Finnmark fokuserte på å utvikle en bedre skolehverdag for elevene.

Vår ambisjon har vært en prosessevaluering av satsingen som helhet, ikke å gå i detalj i hvert enkelt delprosjekt. Vi kommer ikke med detaljerte svar på hva som fungerer bra og hva som er mindre effektivt av alle de enkelttiltakene som er gjennomført i hvert fylke. Men forsøker vi å få fram hvordan problemforståelser og strukturer har lagt rammebetingelser for fylkenes prioriteringer.

Selv om rapporten er disponert med egne kapitler for hvert pilotfylke, betyr ikke det at vi har gitt selvstendige evalueringer av hver fylkesvise satsing. Vi gir ingen fyllestgjørende beskrivelse av alle enkelttiltak ute i fylkene, men har valgt å trekke ut noen enkeltteksempler.

På ett punkt foretar vi imidlertid drøftingen på tvers av geografi, og det er når det gjelder elevene. Kapittel 7 er basert på intervjuer med elever i to av prosjektfylkene. Elevenes stemme er problemungdommens stemme, ikke en stemme som egentlig kan fortelle oss så mye om effekten av tiltakene, men som gir oss innblikk i hvordan noen elever opplever det tilbudet de har tatt imot.

Kapittel 8 ser på likheter og forskjeller mellom fylkene, og forsøker å svare på hvorfor det gikk som det gikk. Vi forsøker imidlertid å unngå å sammenlikne fylkene, fordi mye tyder på at de befinner seg på ulike punkt i prosessen.

I sluttkapitlet ser vi funnene i forhold til de problemstillingene som er trukket opp i innledningen. Der forsøker å vi også å gå inn på spørsmål om forankring og forandring. I hvilken grad ville vi finne spor av satsingen mot frafall dersom vi gikk ut og lette om fem år eller tre år? Hvor går veien videre?

2 Metode - hvordan vet vi det

2.1 Hvordan vet vi det?

Dette kapitlet vil forsøke å svare på spørsmålet ”hvordan vet vi det”. Her redegjør vi for hvilke datakilder vi bygger konklusjonene våre på. Den metodiske tilnærmingen har vært preget av at intensjonen med evalueringen ikke bare var å observere og beskrive, men like mye å reflektere over hvorfor og hvordan. Evalueringen av satsingen mot frafall er gjennomført som en kvalitativ casestudie³. Viktige deler av datainnsamlingen har foregått uformelt, gjennom deltakelse og samtaler. På den måten har vi forsøkt å få til en evaluering som kunne ”kle” den virksomheten som ble evaluert.

De tre viktigste datakildene for evalueringen har vært intervjuer/feltsamtaler, dokumentanalyse og deltakende observasjon. Nedenfor ser vi på grunnlaget for hver av disse datakildene. Vi vil for øvrig komme tilbake til mer konkrete redegjørelser for metoder og data etter hvert som vi drøfter de empiriske funnene. Først vil vi imidlertid bruke litt plass på den prosessorienterte tilnærmingen som evalueringen bygger på.

2.2 Proessorientert tilnærming

Det finnes ulike tradisjoner og modeller innen evalueringsforskning. De mest brukte evalueringsformene er prosessevalueringer og resultatevalueringer. De baserer seg på ulike evalueringsmodeller som har hver sine styrker og svakheter. Fordi modellene genererer ulike

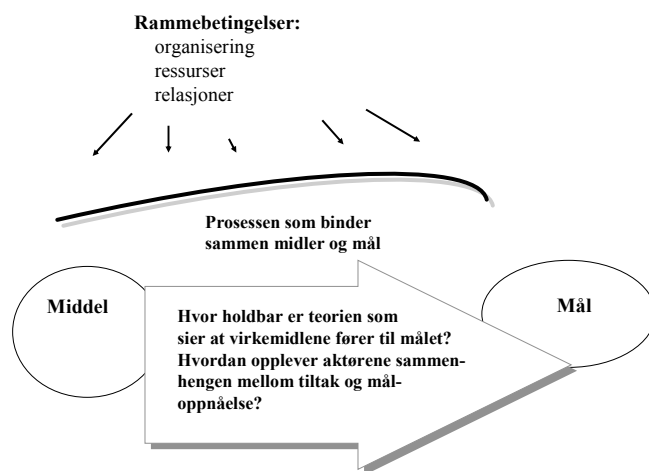
³ Jf. Patton, som understreker at det er ingen faste regler for metode og datainnsamling i evalueringsforskning, og Cronbach, som uttrykker det slik: “Developing an evaluation is an exercise of the dramatic imagination” (Patton 1990:13, Cronbach 1982:239).

problemstillinger og spørsmål, blir både datainnsamlingen og empirien forskjellig. Tilnærmingene fører til ulike typer kunnskap.

I resultatevalueringer er man opptatt av effekter og konsekvenser. Satt på spissen dreier resultatevaluering seg om hvorvidt et tiltak er godt eller dårlig (Baklien 1993:267). Prosessevaluering spør mer "om hvorfor ting blir som de blir" (Baklien 1993:267). Prosessorienteringen er tosidig i den forstand at vi både fokuserer på det som skjer i pilotfylkene, dvs *prosessene* i fylkene, og at vi kartlegger hvilke prosesser som følger av satsingen, dvs hvilke *virksomheter* den har. Ved å vise underveis-prosessene, kan vi synliggjøre veiene fram til målene, dvs hva det er som fører til effektene⁴. Intensjonen vil være både å lære av prosessen, og å vise sammenhengen mellom det man gjør og det man oppnår.

Vi stiller med andre ord spørsmål om holdbarheten til den implisitte teorien som sier at virkemidlene fører til målet. Vi spør også hvordan bruken av disse virkemidlene blir påvirket av rammebetingelser som ressurser, organisering og de samarbeids- og samhandlingsrelasjonene som utvikler seg mellom aktørene.

Figur 2.1 *Mål, middel og rammebetingelser*



Den teorien som sier at midlene skal føre til målet, kalles gjerne programteorien (jf. Sverdrup 2002; Sverdrup og Baklien 2002).

⁴ Jf. analysene av NONITE, nord norsk IT-satsing for funksjonshemmede barn og ungdom, og analysen av utviklingsprogrammet VEPS (Baklien og Solberg 1997; Baklien 1998)

Evalueringsforskningens intensjon er å vise hvordan det går når denne teorien møter virkeligheten, med dens rammebetingelser og forutsetninger.

2.3 Toveis kommunikasjon

Med utgangspunkt i følgeforskningens tilnærming, la vi opp til en datainnsamling basert på deltakelse og samtaler. Dialogen med de utforskede har hatt en dobbelt funksjon. På den ene siden har den på vanlig og tradisjonelt vis fungert som en kilde til data om hva som foregår. På den andre siden har ikke dette vært en en-veis kommunikasjon i den forstand at forskerne har spurt og de utforskede har svart. Intensjonen har vært å få til en kontinuerlig tilbakeføring, både til informantene og til andre sentrale aktører, av de perspektiver og oppfatninger forskeren har til enhver tid. Slik kommer forskningsbaserte perspektiver og betraktninger tiltakene til gode underveis i prosessen.

Intervjuene hadde likevel ofte preg av feltsamtaler, og liknet mer den dagligdagse praten mellom folk. Vi fortalte kanskje like mye som vi lyttet, men inni denne hverdagspraten kunne det ligge informasjon som var meget relevant for evalueringen (Fossåskaret 1997:24). Dialogforskningen er bindeleddet mellom på den ene siden den forskningen som observerer "nøytralt" fra sidelinjen, og på den andre siden en aktiv aksjonsforskning der forskerne på en helt annen måte er deltakere i aksjoner og tiltak. En grunnleggende ide er at forskerne ikke er ansvarlige hovedaktører, men heller ikke nøytrale betraktere (Cronberg 1992:255). Forskerne skal være aktive deltakere, men samtidig distansere seg.

Dialogaspektet ved evalueringen var også sentralt i den datainnsamlingen som ovenfor er kalt observasjon. I møter og samlinger både lokalt og sentralt i satsingen, har vi bidratt til å sette ord på hva som har foregått, og å gi en oppsummering av hvor prosessen befant seg akkurat da. Dette virket både som en tilbakeføring underveis, og det har gitt forskerne viktige korrigeringer og bekreftelser. Samtidig har intensjonen vært at det skulle fungere formativt⁵: Vi har forsøkt å bidra til å øke de lokale prosjektenes innsikt i seg selv, sine aktiviteter, sine barrierer og føringer. Erfaringen er at dette har gitt dem et bedre grunnlag for å diskutere den videre utviklingen av prosjektet. Slik sett

⁵ Det formative aspektet innebærer at forskningen skal ha lov til å påvirke og å "forme" den prosessen som følges. Det står i motsetning til summative evalueringer, som begrenser seg til å oppsummere til slutt.

er denne rapporten bare én, og kanskje ikke en gang den viktigste formen for formidling fra evalueringsprosjektet.

Selv om flere av de lokale prosjektene har hatt en ganske kompleks organisasjon, og selv om grensene for den sosiale arenaen som prosjektene har operert på har vært uklare, har antallet aktører direkte involvert i iverksettingen av prosjektene, vært relativt lite. Det innebærer for det første at selv få intervjuer har kunnet gi mye informasjon om prosessen. Dessuten kan aktørene være lett gjenkjennelige når resultatene presenteres. Vi har likevel valgt å ikke navngi de personene, først og fremst for å understreke at vi studerer aktører i en prosess.

Det er viktig for leseren av rapporten å være klar over at det er flere ulike stemmer som formidler noe her. For det første er det forfatterens "intersubjektive" stemme som forsøker å oppsummere og fortolke det andre - informanter, dokumentforfattere, andre forskere osv. - sier. Så er det disse andres "subjektive" stemme som kommer til uttrykk når de blir sitert direkte. Den tredje er kanskje mindre synlig. Det er forfatterenes "subjektive" stemme som kan komme til syne med egne vurderinger, og som ellers ligger bak utvelgelsen av utsagnene fra "de andre" (jf. Czarniawska-Joerges 1992:23).

2.4 Relevant litteratur og tilgjengelig dokumentasjon

Både i den innledende fasen og senere i prosjektet har vi benyttet relevant litteratur for å få oversikt over feltet generelt og over frafallsproblemet spesielt. Når det gjelder tilgjengelig dokumentasjon, har særlig tiltaksplanene fra pilotfylkene vært viktige. Analyse av slike dokumenter har vært en nødvendig forutsetning for å kunne fokusere godt i innsamlingen av kvalitative data. Dessuten har pilotfylkene rapportert til Læringssenteret, både underveis i prosessen, og i sluttfasen. Disse rapportene har gitt viktig informasjon. Særlig gjelder det rapportene fra satsingsskolene i Finnmark, der vi ikke har hatt muligheter for å observere og samle inn data i felten. Dette kommer vi tilbake til.

Til grunn for analysen i kapitlet om prosjektet i Vest-Agder, ligger bl. a. søknad og underveisrapporter fra utdanningsavdelingen til Læringssenteret, brev fra utdanningsavdelingen til Læringssenteret, ulike bakgrunnsdokumenter om OT-tjenesten samt informasjon fra fylkeskommunens hjemmesider. I tillegg kommer fyldig informasjon om EU-prosjektet "Dropouts back on the Track" i form av både

håndbok og bred presentasjon på egne hjemmesider. Prosjektet ”de utfordrende elevene” er beskrevet av PPT i et eget dokument. Til sammen gir dette et bilde av at det er produsert mer skriftlig bakgrunnsmateriale knyttet til frafallssatsingen i Vest- Agder enn i de andre pilotfylkene.

Kapitlet om prosjektet i Oslo bygger bl.a. på søknad og underveis-rapporter produsert av prosjektlederene i Oslo rettet mot Lærings-senteret, og jevnlig rapporter som prosjektlærerene har skrevet til skoleetaten. Oslo er for øvrig det eneste av pilotfylkene i satsingen hvor OT-tjenesten har vært evaluert i etterkant av reform -94. FAFO-rapporten herfra har vært brukt som et bakteppe for å forstå den nåværende OT-strukturen i Oslo, selv om OT-tjenesten i ettertid er lagt om.

2.5 Observasjon på prosjektledersamlinger

Vi har deltatt på tre prosjektledersamlinger for prosjektkoordinatorene i de fire fylkene og fra Lærings-senteret, den første i Trondheim i november 2003, en i Oslo i februar 2004 og en i Tromsø i mai 2004. Dette har gitt nyttig informasjon for evalueringens formål. Særlig gjelder det samlingen i Oslo, både fordi det var den eneste av disse tre der alle pilotfylkene var representert, oppmøtet fra prosjektledersiden var godt, og vi selv også hadde to deltakere.

Vår deltakelse på prosjektledersamlingene har hatt tre funksjoner. For det første har den gitt innblikk i og kunnskap om feltet, og har slik vært et viktig supplement til litteraturgjennomgang og dokument-analyse. Ikke minst har den utdypet den kunnskapen som vi har kunnet hente fra pilotfylkenes tiltaksplaner, og slik vært et helt nød-vendig grunnlag for å kunne nærme oss informantene på lokalplanet i neste omgang.

For det andre har prosjektsamlingene fungert som en viktig møteplass i forhold til aktørene i feltet, både formelt og uformelt, og slik vært en forutsetning for vår dialogbaserte tilnærming. På den første samlingen redegjorde vi for evalueringen, noe som gav nyttige tilbakemeldinger. Under den siste samlingen i Oslo, fortsatte vi denne dialogen. Møte-plassen er med andre ord en forutsetning for å få til det vi i foran har kalt ”reaktiv forskning”.

Sist, men ikke minst, har tilstedeværelsen på prosjektledersamlingene fungert som en datakilde. Den har gitt kunnskap om virkelighetsopp-fatninger og om problemer på lokalnivået, og om forholdet mellom

det sentrale og det lokale nivået. Som beskrevet foran, er dette forholdet viktig for hvordan pilotfylkene tolker det oppdraget de har fått fra Læringscenteret, og dermed for hva de gjør og hvordan.

2.6 Intervjuer med lokale aktører

Intervjuer med lokale aktører og deres samarbeidspartnere utgjør en sentral del av datagrunnlaget i prosjektet. Kunnskapen som vi har fått gjennom dokumentanalyse og prosjektledersamlingene, gjør imidlertid at vi forholder oss litt forskjellig til de fire pilotfylkene. Datainnstillingen er tilpasset aktivitetene og forholdene i det enkelte fylke. I alle fylkene er informantene valgt ut etter samråd med den lokale prosjektledelsen.

2.6.1 Aktører på iverksettingsarenaen

I **Vest Agder** intervjuet vi flere iverksettere enn i de andre fylkene. Vi tilbrakte en uke i fylket, og intervjuet totalt 19 personer, fordelt på 11 intervju. Tre av personene hadde vi ikke avtale med på forhånd, men OT-rådgiverne fikk i stand samtaler med disse som utviklet seg til korte intervju. I fire intervju ble flere personer intervjuet samtidig.⁶ Flere informanter i samme intervju gir andre føringer for intervjuet enn når intervjupersonene er alene. Man får samlet sett tak i flere stemmer, men disse stemmene vil naturlig nok tilpasse seg hverandre i større grad enn dersom de hadde vært alene. I en undersøkelse av denne typen, hvor vi i mindre grad er ute etter personlige erfaringer og mer etter de organisasjonsmessige, tror vi imidlertid fremgangsmåten samlet sett har brakt frem flere aspekter ved frafallssatsingen enn dersom vi hadde valgt å intervju færre personer.

Viktige kriterier for utvalget av informanter var geografisk spredning, tematisk spredning og at intervjupersonene befant seg på ulike nivå i prosjektet.⁷ I en viss grad var utvalget ”topptungt” i den forstand at vi

⁶ OT-lederne i Farsund og Flekkefjord ble intervjuet sammen, På Vennesla ble rektor, en av OT-rådgiverne på skolen og en avdelingsleder intervjuet samlet, lensmannen i Vennesla kom inn på slutten av intervjuet med den andre OT-lederen på skolen (som også er prosjektmedarbeider), på Kvadraturen ble en lærer og helsesøster intervjuet samtidig, og i intervjuet med PPT i fylket var fire intervjupersoner til stede.

⁷ Vi intervjuet tre personer i utdanningsavdelingen, hvorav to fra prosjektledelse/styringsgruppe. Ved Vennesla videregående; begge OT-rådgiverne (hvorav en er prosjektmedarbeider), en avdelingsleder, rektor og lensmannen i Vennesla. Kvadraturen: OT-leder (og prosjektmedarbeider),

både intervjuet 3 heltidsansatte i utdanningsavdelingen samt to rektorer, mens det bare er med én lærer som ikke var OT-rådgiver eller avdelingsleder. Dette lærerintervjuet var i tillegg kort og improvisert. Imidlertid reflekterer denne vektleggingen et trekk ved rammene for frafallssatsingen i fylket; en forholdsvis flat struktur på toppen i fylkeskommunen hvor flere personer er sentrale i i verksettingen av prosjektet. Utvalget av informanter reflekterer også noe vi skal komme tilbake til: Satsingens innretning mot OT-apparatet. Likevel viste det seg underveis at det kunne ha vært nyttig med flere lærerstemmer, særlig fordi det ble tydelig at man i noen av tiltakene slet med å nå ordentlig frem til hele lærerstabene.

Intervjuene varte fra tre kvarter for de korteste og improviserte til 2,5-3 timer for de lengste. Alle intervjupersonene viste stor velvilje til undersøkelsen, én hadde reist langt for å møte opp, og enkelte hadde også forberedt intervjuet. Et slående trekk ved samtlige intervju var informantenes store engasjement for skolehverdagen generelt og utsatte elever spesielt.

Pilotfylket **Oslo** skiller seg fra de andre ved at det er relativt få planleggere og iverksettere involvert. Som vi skal komme tilbake til, har dette sammenheng med at satsingen i hovedstaden har hatt en smal og spisset profil. For evalueringen betydde dette at det var få personer vi har kunnet intervju og innhente erfaringer fra. Hovedinformantene ble de to ansvarlige for prosjektet i skoleetaten i Oslo kommune⁸. Disse er intervjuet i fellesskap. Intervjuet er supplert med telefonsamtaler. Dernest har vi innhentet erfaringer fra to av prosjektlærerne. Et markert trekk ved intervjuene var at intervjupersonene viste stor velvilje til å la seg intervju og la for dagen et stort engasjement for arbeidet rundt elevene.

Vi har også hatt en dialog med informantene i etterhånd. Det har vært nyttig både som en tilbakeføring av konklusjonene, og som en utprøving av de konklusjonene vi fant å kunne trekke på grunnlag av intervjuene.

Også for satsingen i **Sør-Trøndelag** har vi hentet informasjon fra rapporter og beskrivelser som den lokale prosjektledelsen har sendt til Læringssenteret før, under og etter prosjektet. Så har vi lyttet til

rådgiver, kort samtale med lærer og helsesøster. Eilert Sundt vgs (i Farsund); OT-rådgiver og rektor. Flekkefjord vgs: OT-rådgiver. Et intervju med to fra PPT i fylkeskommunen og to ansatte i Sørlandets kompetansesenter.

⁸ "Skoleetaten" i Oslo kommune skiftet navn til "Utdanningsetaten" våren 2004. Vi har valgt å bruke den gamle betegnelsen her, ettersom tiltakene mot frafall i hovedsak ble fornet og iverksatt mens etaten ennå het "skoleetaten".

hvordan aktiviteten i Trøndelag har blitt presentert under prosjektledersamlingene. Sør-Trøndelag er det eneste av pilotfylkene som har vært til stede på alle de tre prosjektledersamlingene vi har deltatt på.

Hovedtyngden av dataene er imidlertid samlet inn under en ukes feltarbeid i februar 2004 i Trondheim og omegn, supplert med en dags tilbakeføring og supplerende intervjuer et par måneder seinere.

Feltarbeidet omfattet både intervjuer og observasjon. Vi deltok på to ordinære møter knyttet til prosjektet:

- Møte i delprosjektet *Ungdom i vekst* i Meldal. Det var delprosjektledelsens første møte med han de hadde ansatt som leder av tilbudet, og var veldig nyttig for oss.
- Møte i nettverket MINETT, som omfatter ca 20 lærere og noen rektorer i ungdomskoler og videregående skoler i Trondheim. Dette er lærere som har mange minoritetsspråklige elever. Møtet konsentrerte seg først og fremst om overgangen grunnskole – videregående skole for disse elevene.

Den viktigste datakilden er imidlertid intervjuene med 14 informanter. I to tilfeller ble henholdsvis to og tre informanter som jobbet med samme delprosjekt intervjuet sammen på grunn av tidspress, ellers var alle intervjuene individuelle. Varigheten var fra 1 – 3 timer, med et snitt på i underkant av 2 timer. De fleste foregikk på vedkommendes kontor, ett på en kafe og to i et møterom på fylkeshuset. Intervjuene er ikke tatt opp på bånd. På forhånd hadde vi laget en intervjuguide, men den ble bare brukt ved at vi så gjennom den til slutt i samtalen for å se om det var noe vi hadde glemt. Med et par unntak var alle intervjuene avtalt i god tid på forhånd. Informantene var vanskelig å få kontakt med pr telefon, men når først kontakten ble opprettet, var det ingen problemer. En av dem vi gjerne ville ha som informant befant seg i utlandet akkurat den uka feltarbeidet foregikk, ellers fikk vi snakket med alle vi ønsket kontakt med. Samtlige informanter var velvillige og ivrige etter å bli intervjuet. De uttrykte at de gledet seg til intervjuet, og anstrengte seg for å finne tid til oss. Samtlige gav også uttrykk for etter intervjuet at de syntes dette hadde vært en positiv opplevelse, og flere mente også at samtalen hadde fått dem til å tenke på prosjektet og det de holdt på med på en annen måte.

Informantene omfattet like mange menn som kvinner. De ble ikke spurt om alder, men vi fikk et klart inntrykk av at dette var de erfarne 50-åringenes prosjekt.

Informantene ble plukket i samråd med den lokale prosjektledelsen. Utgangspunktet var listen over prosjekter. Vi la vekt på at alle de reelle og igangværende delprosjektene skulle være representert med minst en informant, og at vi skulle få med ulike institusjoner og etater som var involvert og berørt.

I tillegg til hovedinformantene hadde vi kortere, men nyttige samtaler med andre enkeltpersoner som vi ble introdusert for, for eksempel kantinedamen som sto for frokostserveringen, og kolleger av informantene.

I **Finnmark** kom de relativt sent i gang med sitt prosjekt, og det var utskiftninger i den lokale prosjektledelsen. Lenge trodde vi at vi ikke skulle samle egne data fra dette pilotfylket, utover de innledende telefonsamtalene vi hadde med den første prosjektlederen. I slutfasen av evalueringen har vi imidlertid hatt flere telefonintervjuer med nøkkelpersoner ved prosjektskolene i Finnmark. Dessuten har planer og rapporter gitt viktig informasjon. Mangel på tid og andre ressurser har gjort at vi har unnlatt å besøke prosjektet i Finnmark.

2.6.2 Elevene

Elevene og deres situasjon står selvfølgelig sentralt i satsingen mot frafall, og vi har vært opptatt av å få fram deres stemme. Ideelt sett skulle vi ha hatt vurdering av hvor mange færre elever som sluttet i videregående opplæring som en effekt av satsingen. Men fordi tiltakene først startet opp høsten 2003, kunne vi ikke gjennomføre en statistikkbasert effektvurdering. I stedet valgte vi å intervju elever om deres erfaringer⁹. Vi intervjuet i alt 22 elever, fordelt på to prosjektfylker.

Ved den første skolen hvor vi intervjuet elever, valgte skolen å la to og to elever bli intervjuet samtidig, en framgangsmåte som fungerte såpass godt at vi nevnte muligheten overfor lærerne også i forkant av senere intervjuer. De fleste intervjuene ble gjennomført med to elever om gangen. Når de to elevene som ble intervjuet sammen var forholdsvis like, syntes de å gi hverandre en viss styrke i møtet med den ukjente forskeren.

⁹ Denne måten å inkludere elevenes stemme på, ble gjort i samråd med oppdragsgiver, da det viste seg at en statistisk basert effektevaluering ikke var mulig innenfor rammene av prosjektet.

Intervjuene tok fra tre kvarter til litt i overkant av en time, i enkelte av intervjuene ble elevene rastløse mot slutten. Vi brukte ikke båndopptaker, men noterte elevenes utsagn.

I utgangspunktet kan man spørre om utvalget av elever kunne bli preget av skolens ønsker om å framstå som vellykket eller i det minste i et godt lys i sine bestrebelser i arbeidet mot frafall. Vi har ingen grunn til å tro at skolene forsøkte å velge elever som ga et best mulig inntrykk av skolen. Dette gjenspeiles i synspunkter og opplysninger gitt av elever. Men det gjenspeiles også av at to elever som skulle intervjues, uteble fra skolen den dagen intervjuene foregikk. På en skole kunne vi ikke intervju en elev som skolen hadde satt opp som siste deltaker i intervjuene – fordi eleven den dagen var borte fra så vel hjem som skole og av hensyn til eleven selv nå var ettersøkt av politiet i samarbeid med skolen. Ved en annen skole møtte vi en mer dramatisk historie: Eleven som skulle intervjues, var ikke kommet til skolen. Vi ble fortalt at han lå på sykehuset etter en overdose med rusgivende piller kvelden før.

Skolene ga oss for øvrig lite informasjon om elevene som faktisk ble intervjuet, men på en av skolene ble det på forhånd antydnet at to av de intervjuede elevene ikke hørte til elever som slet på skolen (et inntrykk de påfølgende intervjuene styrket).

Uansett hvilke elever skolene valgte ut for våre samtaler, intervjuene kan ikke tolkes som representative for elevene generelt. Enda mindre kan disse intervjuene i seg selv brukes som grunnlag for å felle en dom over tiltakene som er iverksatt. Det er et begrenset utvalg elever som er blitt intervjuet og intervjuene skjedde i en dagsaktuell kontekst. Elevenes svar i et slikt intervju vil også være preget av hvem som sitter vis-à-vis dem som intervjuer. For eksempel opplevde vi at guttene var mer åpne og snakkesalige enn jenter¹⁰.

¹⁰ Det kan ha spilt en rolle at det var en mannlig intervjuer.

3 Vest-Agder: Bredde gjennom OT-strukturen

3.1 Innledning

I Vest-Agder er satsingen mot frafall preget av stor bredde. Det gjelder både geografisk – på hvor mange skoler man har satt i gang tiltak - og innholdet i tiltakene; de ulike tilnærmingene i hva man faktisk gjør.

Ettersom Vest-Agder har gått bredt ut i sin satsing, har vi også intervjuet mange iverksettere på ulike nivå for å skaffe oss en oversikt over fylkets håndtering av prosjektet (jfr. kap 2). Datainnsamlingen i Vest-Agder har derfor krevd en forholdsvis større innsats enn i de andre fylkene. Mye av den informasjonen de svært engasjerte intervjupersonene ga, kan bare tjene som bakgrunnsinformasjon i dette kapitlet, grunnet rammene for evalueringen. For eksempel var et gjennomgående tema i samtlige intervju hvordan frafallssatsingen inngår i en prosjektflora av tidligere og nåværende prosjekter og tiltak i fylket. Intervjurunden ga også mye informasjon om skolehverdag og dilemmaer generelt. Vi sier dette såpass tydelig, fordi dette er eksempler på tema som evalueringen bare gir begrenset mulighet for å belyse. Vi har likevel forsøkt å få frem synspunkter som belyser noe av konteksten for frafallssatsingen.

Hovedspørsmålet i analysen er: Hva karakteriserer utformingen og gjennomføringen av prosjektet i Vest-Agder? Vi vil særlig ha fokus mot hvilke betingelser som lå til grunn for tiltakene, og hvilke erfaringer man har gjort underveis.

Vest-Agder er ”pilotfylket av pilotfylkene” i den forstand at fylket var først ute med sin søknad til Læringscenteret om forslag til tiltak, og også det første fylket som arrangerte kompetansehevingskurset alle fylkene er pålagt å gjennomføre som en del av frafallssatsingen. Det

betyr at fylket til dels har høstet spesielle erfaringer i rollen som iverksetter under Læringssenterets prosjektledelse. Vi vil derfor i dette fylkeskapitlet ta for oss Vest-Agders rolle overfor Læringssenteret i større grad enn hva vi gjør i de andre fylkesvise kapitlene. Det innebærer også at den rene kompetansehevingsbiten i Vest-Agder blir mer omtalt enn hva tilfellet er for de andre fylkene.

Kapitlet er lagt opp slik at vi først tar vi for oss hvordan fylket har organisert satsingen mot frafall og hvilken problemforståelse som ligger til grunn for de valg man har gjort. Et viktig tema er sammenhengen mellom satsingens form og allerede eksisterende strukturer og samarbeidsformer i fylket. I neste omgang presenterer og analyserer vi de elverettete tiltakene. Til slutt i kapitlet diskuterer vi kort Vest-Agders forhold til Læringssenteret, før vi oppsummerer og vurderer erfaringene med frafallssatsingen i fylket.

3.2 Tung forankring i utdanningsavdelingen

Som beskrevet i kapittel 1, tok frafallsatsingen utgangspunkt i at de ekstra ressursene skulle kanaliseres mot og gjennom oppfølgings-tjenesten. I Vest-Agder ble prosjektet tungt forankret i ledelsen av utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Satsingen ble organisert med en styringsgruppe og en prosjektgruppe. Styringsgruppa var den samme som ledergruppa i utdanningsavdelingen, og prosjektgruppa har bestått av prosjektleder (som er delvis frikjøpt fra annen stilling i utdanningsavdelingen), samt to OT-rådgivere fra de to skolene hvor satsingen har hatt flest tiltak.

Som vi skal se senere, har ledelsen i utdanningsavdelingen spilt en vesentlig rolle både i tilretteleggingen og gjennomføringen av prosjektet.¹¹ Den har også stått for en stor del av kontakten med den sentrale prosjektledelsen i Oslo, og med SEFS.¹² I denne sammenheng er det også et moment at Vest-Agder har vekslet på hvilke representanter fra prosjektledelsen de har sendt til projektsamlingene som har vært holdt av Læringssenteret. Dette viser både til den flate strukturen

¹¹ Et annet eksempel på ledelsens direkte støtte: Utdanningssjefen har tidligere gitt legitimitet til Drop-out-prosjektet (før det kom innunder frafallsprosjektet), ved å delta på et møte mellom ledelsen av dette prosjektet og ordførere i fylket (se avsnitt 3.4.2).

¹² SEFS står for *Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen*, innlemmet i NAFO; *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* f.o.m. 01.01.04.

på selve prosjektledelsen i Vest-Agder, og prosjektets tunge forankring øverst i utdanningsavdelingen.¹³

Prosjektleders nåværende stilling er som inntaksansvarlig for all videregående opplæring i fylket. Vedkommende har hatt ansvaret for å legge strukturen for Oppfølgingstjenesten i fylket. Det betyr at prosjektleder har hatt tett kontakt med alle OT-rådgiverne gjennom flere år før frafallsatsingen kom i stand, og at de kjenner hverandre godt. Disse relasjonene, sammen med strukturen, har vært med på å gi føringer for satsingen.

Prosjektleder er frikjøpt med midler fra prosjektet til å jobbe 20% med frafallssatsingen. De to prosjektmedarbeiderne er begge frikjøpt fra sine respektive OT-rådgiverstillinger med 20% arbeidstid i prosjektet. Disse to har doble roller i satsingen: De er på samme tid en del av prosjektledelsen, og OT-rådgivere på henholdsvis Vennesla og Kvadraturen. Dette er de to skolene som vært tyngst inne i frafallssatsingen gjennom flest antall tiltak. Disse to OT-rådgiverne var også drivkrefter i prosjektet "Drop outs back on the track", et EU-finansiert prosjekt som ble selve flaggskipet i frafallssatsingen i Vest-Agder. Den doble rollen gjør prosjektmedarbeiderne til et bindeledd mellom prosjektet og sine respektive skoler, og sammen med prosjektleder, et bindeledd til de andre OT-rådgiverne. Prosjektledelsen er med andre ord bred, og den er både sentralt og lokalt forankret.

En forholdsvis stor andel av midlene til OT satsingen har gått med til lønnsmidler til disse tre, i startfasen inntil 60% stillingsressurser. Det har vært en bevisst prioritering i Vest-Agder at man har brukt lønnsmidler til gjennomføringen på de skolene hvor man har hatt størst satsing.

3.2.1 OT -strukturen

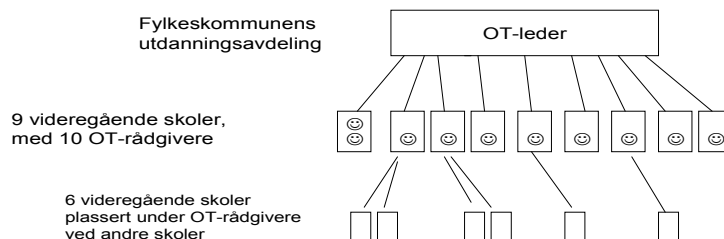
OT-tjenesten er ulikt organisert i landets 19 fylker (se Buland og Havn 2004). I Vest-Agder ledes tjenesten av en OT-leder (såkalt "OT-koordinator") i utdanningsavdelingen i fylkeskommunen¹⁴. Under seg

¹³ Som følge av en omorganisering av etaten i 2002, har hele utdanningsavdelingen en flat struktur. Det betyr at det er lite formelt hierarki under ledelsen i utdanningsavdelingen. Disse organisatoriske forholdene har antakelig bidratt til at frafallprosjektet har fått en kombinasjon av sentralisert og bred struktur.

¹⁴ Alle aktører på ulike nivåer i fylkeskommunen fremhever at modellen er "desentralisert", både utdanningsavdelingen, skolene og OT-rådgiverne. Vi fikk inntrykk av at man i Vest-Agder er spesielt opptatt av å vektlegge dette. I

har OT-leder 10 rådgivere med betegnelsen ”OT-rådgiver”. 8 av disse er skolerådgivere på ulike videregående skoler som har OT-arbeidet som en del av sin stillingsprosent ved siden av ordinært rådgiveransvar og/eller undervisning.¹⁵ De to andre arbeider som OT-rådgivere, med undervisning i tillegg. De 10 rådgiverne dekker fylkets 15 videregående skoler på denne måten:

Figur 3.1 Organisering av Oppfølgingstjenesten i Vest-Agder



Hvordan en slik organisatorisk modell fungerer, vil selvfølgelig være avhengig av hvordan relasjonene i modellen skapes og håndteres. I Vest-Agder er det tydelig, at de fleste aktørene har kjent hverandre gjennom flere år og har hyppig kontakt. Dette er med andre ord en desentralisert modell med tette bånd mellom sentralforvaltningen og det lokale nivået. I tillegg ser det ut til at det er relativt tette bånd OT-rådgiverne i mellom, som følge av regelmessige rådgiversamlinger i fylket.¹⁶

I Vest-Agder kalles frafallssatsingen konsekvent for ”OT-satsinga”. Det illustrerer hvordan prosjektet delvis er iverksatt gjennom OT-

de andre pilotfylkene, ble organisasjonsmessige strukturer ikke i samme grad tematisert av relevante aktører. Dette er interessant, ut i fra at alle landets fylker for så vidt har desentraliserte modeller for Oppfølgingstjenesten, men i ulik form (jfr. Buland og Havn 2004). Det er mulig man i Vest-Agder sikter til at man har OT-rådgivere plassert på flertallet av skolene, mens man ikke har et regionalt nivå mellom disse og OT-ledelsen i fylkeskommunen.

¹⁵ Disse rådgiverne er frikjøpt med mellom 15-75 % av stillingsressursene til OT-arbeidet (de fleste ligger mellom 20-60%).

¹⁶ Det er viktig poeng at OT-rådgiverne i Vest-Agder også er rådgivere. Dette gjør blant annet at det er færre personer å forholde seg til i det samlede rådgivernetverket.

strukturen og delvis gjennom skolenes ledelse (men dette gjelder i mindre grad tiltaket ”de utfordrende elevene”).

På de 15 videregående skolene i fylket er det rektorene og de ansvarlige OT-rådgiverne og som har hatt ansvaret for gjennomføringen av tiltakene på sine respektive skoler (det vil si de tiltakene som har gått gjennom OT-tjenesten. Dette gjelder ikke ”de utfordrende elevene”).

3.2.2 Styring og ledelse

Utdanningsavdelingen fremhever at det var et viktig prinsipp da satsingen startet opp, at man skulle ha en blanding mellom pålagte tiltak og tiltak som skolene selv kunne velge å sette i gang.

Det man gjorde, var å innkalle alle rektorer, OT-rådgivere og rådgivere til en startkonferanse i mai 2003. Prosjektledelsen valgte bevisst å ”innkalle” og ikke ”invitere” skolene. På denne måten understreket man det forpliktende i satsingen.¹⁷ På startkonferansen fikk skolene presentert en ”kafémeny” av en rekke mulige tiltak de kunne velge mellom, i tillegg til tiltak som skulle være felles for alle. Deretter valgte skolene hvilke tiltak de ønsket. I denne prosessen var prosjektledelsen i kontakt med om lag halvparten av skolene, for å komme frem til ”et riktig tiltaksnivå”. Denne kommunikasjonen gikk gjennom rektorene. Etter runden med valg og prioriteringer før sommeren 2003, startet iverksettingsperioden på skolene.

Sent på høsten hadde man en rapporteringsrunde fra skolene, og det ble avholdt en ny samling for alle tiltakene i slutten av november. Det ble klart at det var stor variasjon mellom skolene i hvilken grad tiltakene var gjennomført. Prosjektledelsen tok da kontakt med hver av skolene, og gjennom en dialog mellom partene, ble tiltakene/midlene justert ned. Totalt ble 150.000 av det samlede beløpet til frafallssprosjektet omdisponert.

Prosjektleder fremhever at han la opp til en rolle hvor han har sett det som sin oppgave å være administrator i iverksettingsfasen, ikke fagperson. Han har derfor bevisst ikke blandet seg opp i skolenes gjennomføring etter at tiltakene var valgt ut. Det har vært et klart ønske fra utdanningssjefen om at man i ledelsen av prosjektet skulle tenke struktur og helhet, og koble frafallssatsingen mot andre deler av arbeidet med kvalitetsutvikling. Ingen av OT-rådgiverne eller

¹⁷ Prosjektledelsen mener i etterkant at det var en svakhet at man ikke hadde elever representert på startkonferansen.

rektorene vi har snakket med, gir for øvrig uttrykk for at de synes prosjektledelsen burde vært håndtert annerledes.

Intervjupersonene på skolene fremhever alle at de har et svært godt forhold til prosjektleder, at ledelsen er ryddig, klar og vet hvor den vil. Denne erfaringen knytter seg også til relasjonen prosjektleder opparbeidet til OT-rådgiverne i sin tidligere stilling som OT-leder. Prosjektleder mener selv at det å kjenne OT-rådgiverne og rektorene godt fra tidligere, har gjort ledelsen og iverksettingen av prosjektet lettere. Tillitsforholdet mellom OT-rådgivere og prosjektledelse er en åpenbart viktig betingelse for gjennomføringen av frafallsprosjektet. Blant annet ser det ut til at prosjektledelsen har vært godt informert om tiltakenes fremdrift underveis i prosjektperioden. Dette til tross for at det har vært et stort antall skoler og prosjekter å forholde seg til.

Prosjektledelsen har vært opptatt av å sikre prosjektet nødvendig legitimitet på skolene. Ledelsen i utdanningsavdelingen har derfor deltatt på begge samlingene i prosjektets regi.

3.2.3 Hvem er iverksetterne?

De fleste OT-rådgiverne har hatt denne stillingen siden rett etter reform -94, og er rekruttert fra rådgiverstillinger på de samme skolene. Dette betyr at det er et temmelig stabilt nettverk mellom rådgiverne. De tilhører samme aldersgruppe og mange har forholdsvis lik profesjonell bakgrunn. Til en viss grad kan man si at disse faktorene, særlig lang erfaring i arbeidet med samme type problemer, vil virke i retning av en forholdsvis lik problemforståelse i oppfatningen av årsaker og nyttige tiltak i arbeidet med frafall. En slik felles problemforståelse av årsaker til frafall kom frem i informantintervjuene.

Et viktig moment er at prosjektledelsen er svært nær problemene og skolehverdagen. To av dem står midt oppi den som OT-rådgivere hver dag. De vet hvor skoen trykker. I tillegg har prosjektleder nær kontakt med elever i en intens periode hvert år; i forbindelse med inntak til videregående skole.

3.3 Hva søkte Vest-Agder om og hva fikk de?

Vest-Agder søkte om å sette i gang i alt 7 tiltak (inkludert eget tiltak om dokumentasjon og statistikk), som var beregnet å koste 1,8 mill.

kr.¹⁸ Alle tiltakene ble godkjent fra Læringscenterets side. Fylket fikk imidlertid bare tildelt omlag halvparten av midlene de hadde søkt, totalt 960.000. Dette førte til en viss skuffelse i prosjektledelsen. Etter deres mening lå søknaden tett opp til målformuleringene i satsingen. Samtidig hadde Oslo, hvor man la opp til en langt smalere satsing, fått om lag 1,5 millioner.

Som følge av reduksjonen, fjernet Vest-Agder ett av de foreslåtte tiltakene, og reduserte antallet skoler som hvert av tiltakene skulle omfatte. Prosjektledelsen sier at fylket likevel har fått nok midler til å gjennomføre hoveddelen av tiltakene. Men man kuttet i de midlene som var avsatt til gjennomføringen av hvert tiltak. Satsingen har for øvrig ikke utløst andre midler. Deler av frafallssatsingen i fylket var nettopp ment som en styrking og spredning av igangsatte tiltak. Drop out prosjektet hadde holdt på i ca. 2 år da prosjektet kom innunder frafallssparaplyen, og i prosjektet "de utfordrende elevene" var idégrunnlaget og organiseringen av prosjektet allerede utarbeidet da prosjektet ble definert innunder frafallssatsingen. I følge Læringscenteret var en del av bakgrunnen for kuttene i Vest-Agder, nettopp at mange av tiltakene allerede var godt i gang.

I etterkant kan man spørre om ikke utdanningsavdelingen burde ha senket ambisjonene ytterligere da de fikk halvert de økonomiske ressursene til prosjektet. Vi har inntrykk av at lite lønnsmidler på skolene har gitt seg utslag på litt "usynlige" måter ved at skolene ikke har avsatt ressurser internt i form av klart definert *tid*.

3.3.1 Problemforståelse: Hvorfor ønsket Vest-Agder å gjøre det på denne måten?

I Vest-Agders søknad (tiltaksplan) til Læringscenteret, formulerte fylket et klart idégrunnlag for sin tenkning omkring frafallsproblematikken:

Det er en stor utfordring for skolen at det mangler gode alternativer til ordinær opplæring. Når alle har fått rett og mulighet til videregående opplæring, og det samtidig er en sterkt uttrykt offentlig oppfatning at dette er det riktige valget, forsterkes skillet mellom hva som er normalt forventet atferd og hva som oppfattes som avvik. Den individuelle opplæringsretten har gitt oss en frasortert

¹⁸ I tillegg til de 7 tiltakene, var prosjektledelse ført opp som egen post. Denne var beregnet å koste 450.000, og var dermed den nest største posten på budsjettet, etter tiltakene under "Modeller for samarbeidet skole-bedrift".

gruppe utenfor skolen – noe som igjen kan bidra til at ”avviket” i større grad oppfattes som selvforskyldt. Ungdom som har sluttet i skolen har uttrykt dette slik: ”Før kunne en skylde på at en ikke kom inn. Nå får alle mulighet, og da blir det tydeligere at det er jeg som ikke duger.” (Vår utheving).

Man legger her vekt på at frafall i dagens samfunn lett får et stempel som avvik, og som et individuelt problem. Som vi senere skal se, er tiltakene fylket foreslår, i stor grad rettet inn mot å endre det systemiske arbeidet rundt elever, og/eller endre skolehverdagen eller kombinasjonen mellom teori og praksisundervisning for å skape større trivsel og mestring for elevene. Man foreslår ikke særtiltak for grupper av enkeltelever, slik Oslo gjør. Minoritetsspråklige er heller ikke spesielt fokusert i de direkte elevrettete tiltakene. Man satses på tiltak som kan forbedre situasjonen der elevene er. Prioriteringen ser ut til å henge sammen med en overordnet problemforståelse i utdanningsavdelingen: ”Vi er prinsipielt i mot unødvendig segregering”.

Tiltakene kan grovt deles inn i fire grupper (vår inndeling):

- Tiltak som dreier seg om å utvikle kompetanse og systemisk arbeid rundt elevene (drop-out, de utfordrende elevene)
- Endring av læringsmetoder: skole/praksis/arbeid (samarbeid skole/bedrift)
- Bedring av betingelsene for overgangen mellom ungdomsskole og videregående (interesse- og ferdighetstest, aktiv skolestart)
- Endre skolemiljøet rundt den enkelte elev. Skape større trygghet og tillit mellom elevene, og mellom lærer og elev (aktiv skolestart, kontaktlærerordningen).

Denne inndelingen kunne vært gjort på flere måter. Noen tiltak inngår i flere kategorier. En av intervjupersonene uttrykte det slik: ”Kompetanseutvikling er innbakt i alle tiltakene”.

Fokuset i satsingen har bare delvis vært rettet mot feilvalg (i form av å forebygge dette gjennom interesse- og ferdighetstest). Man har rettet satsingen inn mot de elevene som faller ut av videregående fordi de ikke mestrer skolen eller ikke finner seg til rette av sosiale årsaker. Som en sa det: ”Man ønsket å gjøre noe for de elevene hvor frafall blir oppfattet som et nederlag.”

Samtidig var det en erkjennelse i prosjektledelsen om at ”man ikke kan få tak i alle elevene”. Vi vil fremheve at mange av tiltakene har et fokus hvor man forsøker å bygge systemer rundt elevene hvor ”de skal bli sett”, uten at de trekkes ut i egne grupper. En viktig del var fokuset på overgangen mellom ungdomsskole og videregående, og ikke minst utprøving av nye kombinasjoner av skole/bedrift gjennom modultenkning.

Strukturelle føringer

I Vest-Agder var det en klar prioritering at alle de videregående skolene i fylket skulle være med i frafallsprosjektet. Dette valget henger også sammen med en tenkning i fylket hvor ledelsen er opptatt av å involvere alle skolene. Man la opp til at minimum to skoler skulle delta med så stor aktivitet at de ville få tilført egne midler. Alle skolene skulle delta med tiltak ”innen skole og læringsmiljø” (fra søknaden til Læringscenteret). I hvilken grad alle skolene har gjennomført tiltakene de forpliktet seg til, har vi lite bakgrunn for å vurdere.

Totalt er det gjennomført 7 ulike tiltak innunder frafallsprosjektet (omtales i 3.4). Som vi har vist, ble prosjektet organisert gjennom den etablerte OT-strukturen (3.2.1). Som en av intervjupersonene sa det: Strukturen lå der, og det var naturlig å bygge på denne. Gjennom prosjektet så man også en mulighet for å styrke OT-tjenesten ved å tilføre økt kompetanse.

I ledelsen av utdanningsavdelingen har man sett positivt på det å bli valgt ut som pilotfylke. Fylket har fått tilført ekstra midler til å jobbe videre med problemstillinger som de allerede hadde rettet oppmerksomhet mot og til dels allerede var i gang med.¹⁹ ”Vi fikk en mulighet for å knytte ting sammen, vi ønsket uansett å jobbe med frafall.” Et viktig poeng i de valgene som ble gjort, var at man la opp til at tiltakene skulle ha en form hvor de kunne videreføres og innbakes i den daglige drift når prosjektperioden var over.

¹⁹ Det avsluttete ”differensieringsprosjektet” ble fremhevet som et prosjekt som hadde satt eleven i sentrum, og som man nå ønsket å bygge videre på blant annet gjennom frafallsprosjektet.

3.4 Erfaringer: Hva er gjort i tiltakene?

3.4.1 Dropouts back on the Track

Prosjektet ble startet opp ca. 2,5 år før frafallsprosjektet.²⁰ Det har blitt vurdert som svært vellykket av fylket selv, og flere intervjupersoner mener at prosjektet var en viktig grunn til at Vest-Agder ble plukket ut som pilotfylke. Da prosjektet ble definert innunder frafallsparaplyen, var modell- og utviklingsarbeidet i hovedsak gjennomført. Av den totale prosjektperioden på 3 år, falt det siste halve året innunder frafallssatsingen. Under denne paraplyen har man til dels drevet prosjektet videre i Vennesla og delvis Kristiansand,²¹ men først og fremst har prosjektet rettet seg inn mot å få i gang prosjektet i 5 kommuner vest i fylket, via de to OT-rådgiverne i Farsund og Flekkefjord.²² OT-rådgiver på Vennesla, som er prosjektleder for EU-prosjektet og prosjektmedarbeider i fylkeskommunen, har vært veileder og prosjektleder.

Til grunn for drop-out prosjektet, ligger et ønske om å få til en holistisk tilnærming og et forpliktende, systemrettet arbeid rundt elever i Oppfølgingstjenestens målgruppe. Gjennom en slik sammenknytting vil man effektivisere arbeidet rundt ungdommene. Man har utviklet en modell hvor relevante etater skriver under på en *samarbeidsavtale* hvor de forplikter seg til tverretattlig samarbeid rundt ungdommene. Hoveddelen av arbeidet foregår i en *kjernegruppe* (representanter fra sosialkontor/barnevern, A-etat, lensmannskontoret og videregående skole/oppfølgingstjenesten) som ledes av OT-

²⁰ Drop-out prosjektet er et EU-finansiert prosjekt under Leonardo da Vinci programmet, og involverer fire nasjonale grupper: Norge, Spania, Slovenia og Kypros. Prosjektet er initiert og ledet av de OT-rådgiverne ved Vennesla og Kvadraturen vgs. som også er engasjert som prosjektmedarbeidere i frafallssatsingen i fylkeskommunen (jfr. 3.3.1). I Norge har prosjektet sitt utspring i OT-arbeidet på Vennesla og i lokalsamfunnet der.

²¹ I Kristiansand ble drop-outprosjektet satt i gang på Kvadraturen og Tangen før frafallssatsingen. Her har aktiviteten vært langt mindre enn i Vennesla. En årsak ser ut til å ha vært omorganiseringer i Kristiansand kommune.

²² Det er viktig å være klar over at det allerede var nedlagt mye arbeid i spredning av kunnskap om prosjektet i fylket; til alle rektorer, rådgivere og etatssjefer. I tillegg fikk prosjektet stor oppmerksomhet ved oppstarten gjennom bred medieomtale. Dette har antakelig sammenheng med at det var prestisjefyllt at en videregående skole i fylket fikk tildelt Leonardo-midler (Vennesla var den eneste). Prosjektet omfattet etter hvert også ungdomsskolene i Vennesla kommune.

rådgiver. Andre relevante samarbeidspartnere innkalles ved behov. Arbeidet i kjernegruppa er klart formalisert.²³ En viktig del av modellen er at ungdommen blir oppfordret til skrive under på et skjema hvor ungdommen/foresatt samtykker i at deres sak blir tatt opp i kjernegruppa og samtidig fritar den enkelte saksbehandler fra taushetsplikten. Dette ”frigjør” etatene til å utveksle informasjon og samarbeide raskere og tettere. Ungdommen skal være med på det første møtet i gruppa (pluss foresatt, hvis under 18 år) og deretter ved behov. Man tar for seg hele elevens livssituasjon og ser opplæring, arbeid, bolig, helse og fritid i sammenheng. Det har også vært lagt vekt på å jobbe med foreldrenes rolle og mestring overfor ungdommene. Erfaringene fra de to OT-rådgiverne i Farsund og Flekkefjord våren 2004, er at det har gått tregt å få prosjektet skikkelig i gang. Den ene OT-rådgiveren har hatt oppstartsmøte hvor de aktuelle etatene i de respektive kommunene fikk innkalling. Oppmøtet fra de ulike etatene i de ulike kommunene var imidlertid svært variabelt. Dette resulterte i at man måtte innkalle til et nytt møte.

Intervjupersonene oppgir begge mangel på *tid* i det daglige OT-arbeidet som en viktig grunn til at de har kommet kortere i prosjektet enn ønsket. De synes prosjektet er godt, og mener bestemt at det vil virke effektiviserende og tidsbesparende når det kommer ordentlig i gang. Som én sier: ”I praksis har jeg dobbelt å gjøre, derfor måtte jeg legge prosjektet på is. Men vi skal i gang!” De tror også at prosjektet, når det er etablert, ikke vil kreve ekstra midler, men kan bakes inn i det eksisterende arbeidet.²⁴ Intervjupersonene mener at prosjektet har fått dem til å sette i gang et nødvendig systemarbeid som de ellers ikke ville gjort.

Ettersom prosjektet vurderes som svært vellykket i Vennesla, kan vi gjennom en rask sammenlikning mellom Vennesla og tiltaket vest i fylket, peke på enkelte faktorer som, så langt vi har informasjon, ser ut til å ha betydning for implementeringen av prosjektene i de ulike kommunene.

Det er tydelig at *forutsetninger i den lokale konteksten* er avgjørende for tiltakets gjennomføring. Intervjupersonene mener blant annet at erfaringene med å få de ulike etatene i de ulike kommunene med i et

²³ Det skal være hyppige og faste møter i kjernegruppa, men partene kan også innkalles på kort varsel. Det skrives referat, og det defineres klart hvem som skal gjøre hva, og når det skal gjøres. Alle tiltak skal evalueres av kjernegruppa. Handlingsplanene for ungdommene endres dersom tiltak ikke virker.

²⁴ I prosjektperioden har hver av OT-rådgiverne fått kr 15.000 til gjennomføringen av tiltaket.

forpliktende samarbeid, samsvarer med erfaringer OT-rådgiverne har fra tidligere: Én kommune betegnes for eksempel som ”villig og åpen”, en annen som ”lukket og formell”. Ulike kommuner - og ulike etater - preges av ulike forvaltningskulturer, noe som får betydning for implementeringen av frafallsprosjektet.

I Vennesla er prosjektet drevet frem av ildsjeler som er profilerte i lokalsamfunnet. Forut for drop-outprosjektet eksisterte det et langvarig og sterkt samarbeidsforhold mellom OT-rådgivere og lensmannsetaten. Denne sterke alliansen har antakelig i betydelig grad gitt prosjektet tyngde og gjennomslagskraft i kommunen. Også i Farsund og Flekkefjord er OT-rådgiverne personer med en kjent posisjon i lokalmiljøet over lang tid: De forteller for eksempel at svært mange utenfor selve skolen vet at de er OT-rådgivere (noe som illustrerer de svært ulike betingelsene for Oppfølgingstjenesten i store og mindre kommuner). Men, så vidt vi kan bedømme, har ikke OT-tjenesten her liknende, slagkraftige allianser å bygge på. Et godt samarbeid med A-etat har kanskje ikke samme synlighet og gjennomslagskraft som et tett samarbeid med lensmannsetaten. I denne sammenheng er det et moment at alliansen i Vennesla både er et resultat av samarbeid mellom ildsjeler med felles problemforståelse, men også et resultat av at ungdommene i målgruppa (i følge informanter) har et større rus- og kriminalitetsproblem enn i Farsund og Flekkefjord. Dette har antakelig gjort samarbeidet mellom OT-rådgiver og lensmann i Vennesla mer påtrengende og nødvendig.²⁵

Vi vil også trekke frem at oppstarten av drop-outprosjektet artet seg ulikt sentralt og vest i fylket. Da etatsjefene ble innkalt i Vennesla og Kristiansand, var det *ordføreren* i de to kommunene som innkalte etatsjefene til et halvdagsseminar. Informanter fremhever at denne forankringen i den politiske toppledelsen har hatt avgjørende betydning for gjennomføringen av prosjektet: ”Vi hadde aldri fått dem med hvis ikke ordførerne hadde gjort dette”. Prosjektet i de fem vestlige kommune har ikke nytt godt av den samme pangstarten (jfr. også den brede mediedekningen).

Til slutt vil vi trekke frem et viktig poeng som gjelder forholdet mellom formelle og uformelle prosesser. Drop-out prosjektet dreier seg i stor grad om å formalisere og forplikte instanser i samarbeidet rundt ungdommene. Som initiativtakeren til prosjektet sa: ”Vi følte at

²⁵ Se Carlsson og Von der Lippe (1997) for en beskrivelse av det arbeidet som har vært gjort i Vennesla rettet mot ungdom i nynazistiske miljø. Man har drevet et sterkt forebyggende og tiltakspreget arbeid i kommunen, hvor lensmannen har spilt en sentral rolle.

det systemet vi hadde tidligere for samarbeid var veldig uformelt og dårlig koordinert." Vårt inntrykk er at i Vennesla ligger mye av prosjektets kraft nettopp i kombinasjonen av formaliserte rammer og tette, uformelle relasjoner. Dette gir rom for en *målrettet fleksibilitet*.²⁶ Erfaringen illustrerer hvor viktig det kan være å formalisere prosesser også i kontekster preget av "at alle kjenner alle". I en studie av en plan- og utviklingsprosess av sentrumsområdene i Eidskog kommune, viser for eksempel Røe og Vestby hvordan prosessen ble vellykket fordi det ble etablert klare rutiner og formelle rammer rundt prosessen, i et lokalsamfunn hvor de sentrale aktørene fra før i stor grad hadde "tykke" og uformelle relasjoner til hverandre (Røe og Vestby 1994). I intervju med iverksetterne av drop-outprosjektet i de "nye" kommunene, fikk vi inntrykk av en viss ambivalens: På den ene siden så de behovet for formalisering og forpliktende samarbeid. Samtidig heftet det noe negativt ved rutiner og det formelle: "Vi er uformelle, vi vil ha noe gjort." Jfr. også poenget ovenfor hvor en kommune betegnes som "formell og lukket". Det blir dermed viktig å se når formaliteter blir brukt til å lukke prosesser og når de kan brukes til å "åpne opp" og skape forutsigbarhet og fleksibilitet.²⁷

3.4.2 De utfordrende elevene

I dette tiltaket var mye av grunnlaget lagt før frafallsatsingen kom i gang. Tiltaket vil også fortsette etter at frafallssatstingen er avsluttet: Det er beregnet å gå over til sammen 2,5 år med avslutning sommeren 2005 (det er også planlagt en uavhengig evaluering av prosjektet).

Bakgrunnen for tiltaket er kort fortalt: Utdanningsavdelingen i Vest-Agder, PP-tjenesten for videregående opplæring i Vest-Agder og Sørlandet kompetansesenter hadde startet opp et samarbeid for å

²⁶ Et konkret eksempel kan tjene som illustrasjon: I helgen ringer en fortvilet forelder – for første gang – til OT-rådgiver, på mobiltelefonen. Mandag morgen er OT-rådgiver i gang med å innkalle kjernegruppen, tirsdag avholder de møte og blir enige om hvilke tiltak som skal settes i gang.

²⁷ Gregory Bateson definerer fleksibilitet som "ubrukt potensial for endring". Overført til vår diskusjon, og svært forenklet sagt, kan man si at for å beholde og utvikle et handlingsrom, må man etterstrebe en balanse hvor verken formelle eller uformelle relasjoner – eller informasjonskanaler - dominerer på bekostning av det andre settet med relasjoner eller kanaler (Bateson 1985). Derfor ser man at kontekster preget av formelle relasjoner ofte vil forsøke å utvikle uformelle arenaer (for eksempel ved uformelle sammenkomster på arbeidsplassen). I drop-out prosjektet blir det nærmest motsatt: Man bygger klarere prosedyrer rundt relasjoner som man mener har vært for lite formalisert.

utvikle en helt ny modell i arbeidet med bestemte elevgrupper.²⁸ Prosjektet var rettet inn mot å heve kompetansen på de enkelte skolene for å håndtere elever ”som kommer i konflikt med utdanningssystemet”. Særlig gjaldt det elever med AD/HD, Tourettes syndrom og ”tilsvarende vansker”, slik det beskrives i prosjektbeskrivelsen.²⁹ En del av utgangspunktet for tiltaket var derfor en problemforståelse knyttet til atferd som symptom på – ofte skjulte – medisinske diagnoser. Man ønsket å øke kompetansen hos lærerne omkring forståelsen av symptomer og gi dem redskaper for å håndtere vanskelig atferd. Angrepsvinkelen var å gjøre dette på en systemrettet måte: Både ved å endre det systemet/konteksten som eleven inngår i i skolehverdagen, og ved å aktivere/omforme lærernes ”interaksjon” seg i mellom.

En viktig føring for vinklingen av prosjektet, var at PPT, da den ble omorganisert i 2002, samtidig ble innrettet mot å jobbe mer systemrettet og mindre individrettet. På samme tid kom det sterke signaler fra nasjonalt hold til utdanningsvesenet om også å sette systemarbeid sterkere i fokus. Incitamentene for å utvikle *systemrettede tiltak* kom med andre ord parallelt fra to ulike hold.

Da frafallssatsingen kom i gang, meldte tre skoler seg til å være med på tiltaket: Vennesla, Kvadraturen og Mandal. Tiltaket ble organisert slik at en prosjektgruppe bestående av personer fra PPT og Sørlandets Kompetansesenter skulle ha den løpende ledelsen av prosjektet.³⁰ I stedet for at man gikk direkte inn på skolene og veiledet den enkelte lærer eller rådgiver i forhold til enkeltelever (slik det var tradisjon for at PPT tidligere hadde arbeidet), tenkte man seg en ny modell hvor man utviklet en type veiledningsteam på hver av skolene, såkalte ”DUE-team”.³¹ Nettverkssamlinger for teamene skulle holdes en gang i halvåret i hele prosjektperioden, og man ønsket å opprette en fortløpende ”lukket konferanse” for utveksling av erfaringer på StatPed’s hjemmeside.

²⁸ Det er et viktig moment at PP-tjenesten i Vest-Agder ble omorganisert i 2001, slik at man nå også har en PP-tjeneste på fylkeskommunalt nivå, det vil si en egen PP-tjeneste for videregående skole. Parallelt med omorganiseringen, ble det lagt nye føringer for at tjenesten skulle dreie fokus mer over på systemrettet arbeid og i mindre grad jobbe individrettet, slik man hadde hatt tradisjon for. Det vil si, en kombinasjon av disse to.

²⁹ Undertittel på prosjektet er: ”Mestring av problematferd i skolen - med særlig fokus på ungdom med AD/HD, Tourettes syndrom (TS) og andre tilsvarende vansker”.

³⁰ I det følgende refererer vi for enkelthets skyld til prosjektgruppa som ”PPT”, fordi tiltaket er lokalisert til PP-tjenesten.

³¹ DUE er forkortelse for ”de utfordrende elevene”.

Erfaringer og vurderinger

På evalueringstidspunktet har tiltaket holdt på litt under ett år av gjennomføringsperioden. Så langt knytter erfaringene seg særlig til organiseringen og gjennomføringen av veiledningsbiten på skolene, og til de to nettverkssamlingene som har vært holdt³². Erfaringene fra både PPT og skolene vi intervjuet, peker mot felles tema. Begge parter beskriver visse problemer med gjennomføringen.

En del av erfaringene har å gjøre med *forankringen av prosjektet* på de ulike skolene.³³ Intervjupersonene legger vekt på rektors rolle i gjennomføringen av slike prosjekter. ”Rektor er en nøkkelperson”. På Vennesla har rektor vært engasjert og synlig og satt av konkret tid til prosjektet. Imidlertid mener PPT i ettertid at man på Vennesla kanskje har gått for fort frem, og at man burde ha tatt mindre steg av gangen. På Kvadraturen – hvor vi også snakket med en lærer – er det tydelig at tiltaket ikke har fått de nødvendige ressursene i form av definert *tid*.³⁴ Lærerne har måttet ta av sin ordinære samarbeidstid for å samarbeide/motta veiledning. Det ser heller ikke ut til at DUE-teamene har hatt nok tid til å arbeide med tiltaket. På Kvadraturen mener deltaker i DUE-teamet at de har kommet kort i prosjektet, og at det først er nå, rett før påske, at de har begynt å jobbe med dette. Tid og rammer har vært en vesentlig barriere i gjennomføringen.

Når det gjelder forankring, legger PPT vekt på at utdanningsjefen har vært entusiastisk ved oppstarten av prosjektet. Men de kunne ønsket seg en større interesse underveis. Man hadde også mottatt signaler om at PPT skulle frikjøpes 10% til administrativt arbeid i prosjektet. Disse midlene ble imidlertid kuttet (som en følge av at rammene for prosjektet som helhet ble redusert).

De viktigste vanskelighetene i iverksettingen av tiltaket ser ut til å dreie seg om *ulike rolleforventninger* hos hver av partene. Modellen med å bygge opp veiledningsenheter på hver av skolene bryter med den erfaringen skolene har fra tidligere, hvor PPT kommer inn og veileder lærerne direkte i forhold til enkeltelever. Det er tydelig at 1.linjen, lærerne, i dette tiltaket har hatt en forventning om å motta direkte rådgiving fra PPT. Det er også tydelig at når man har forsøkt å

³² Det har også vært gjennomført lærer- og elevundersøkelser (blant de elevene som faller inn under tiltaket) på de respektive skolene, i regi av PPT.

³³ Vi har ikke foretatt intervju på Mandal videregående og har lite informasjon om gjennomføringen av tiltaket på denne skolen.

³⁴ Kvadraturen er den eneste skolen hvor man også har hatt med helsesøster i DUE-teamet. Prosjektledelsen legger vekt på den positive erfaringen ved å trekke med denne helsefaglige kompetansen i teamet.

gjennomføre veiledning fra DUE-teamet til lærere på skolen, har man også opplevd barrierer. På den skolen hvor vi intervjuet representanter for DUE-teamet, kom det fram en ganske stor frustrasjon over veiledningsrollen til prosjektgruppa. Man kan tenke seg at en slik veiledning forutsetter bestemte relasjoner mellom den som gir og den som mottar veiledning. I dette tiltaket ble veilederrollen ”lagt oppå” relasjoner som allerede er fylt av flere års erfaring med hverandre som kolleger. Poenget er ikke om relasjonene er gode eller dårlige, men at de allerede er ladet med føring. Som én sa: Det blir som å være ”profet” i eget land. Veilederrollen vil bety en omdefinering av etablerte relasjoner. Forutsetningene for en slik omdefinering ser ikke ut til å ha vært til stede.³⁵ DUE-teamene var ment å være ”agenter” for kompetanseheving på skolene. Så langt har de ikke fungert etter intensjonene.

Et annet viktig moment intervjupersonene fremhever, er at det har vært *vanskelig å etablere en felles forståelse* mellom PPT og nettverket (det vil si de tre DUE-teamene) om idégrunnlaget i tiltaket. En informant fra et DUE-team sier for eksempel at ”det er vanskelig å forstå hva ”systemisk” er”. PPT sier også at de har erfart at de ikke helt har fått til å formidle tankegangen rundt modellen.³⁶

Momentene i disse erfaringene betyr at man i forarbeidet og iverksettingen av tiltaket har vært for lite oppmerksom på de *kontekstspesifikke egenskapene* og de strukturelle forutsetningene tiltaket skulle settes inn i. Dette er erfaringer PPT selv trekker frem som viktig lærdom fra prosessen: Blant annet synes de at ”vi skulle brukt mer tid på å bygge plattform på skolene.” PPT mener likevel at tiltaket representerer en svært viktig tilnærming hvor man har begynt å jobbe ”reelt forebyggende”. Etter deres mening representerer tiltaket en dreining av fokus mot ”hva er i veien med eleven?” til ”hva er i veien med skolen?”.³⁷ PPT fremhever at de har lært mye av hva de

³⁵ Som én sa det: ”Veiledning er en touchy ting”. Blant annet kan det være et hinder at mange av lærerne som skal veiledes selv har veiledningsutdanning. Det er også et spørsmål hvordan veiledningen skal defineres; ”hva den skal være.”

³⁶ Dette illustreres av at det våren 2003 var et møte for nettverket, der entusiasmen i etterkant for første gang var stor hos deltakerne. En forsker fra NOVA hadde holdt et foredrag som tydeligvis ”traff”. Foredragsholderen tok utgangspunkt i forskning omkring den konkrete skolehverdagen, og gjennom dette knyttet sammen teori og praksis.

³⁷ Uten at vi har mulighet til å diskutere dette videre her, ville det vært svært interessant å undersøke i hvilken grad dette fokuset mot problematiske trekk ved elevens omgivelser kan være vanskelig å håndtere for de ansatte på

ikke skal gjøre i fremtiden, og definerer prøving og feiling ikke som nederlag, men nødvendig kunnskapsutvikling. Etter å ha jobbet overfor skolesystemet i mange år, er det likevel bemerkelseverdig at de gjennom dette prosjektet har oppdaget helt nye trekk ved skolen som organisasjon. En intervjuperson sier: ”Jeg har jobba mye med videregående fra før, men jeg var ikke klar over at det var så mye ”pompel og pilt”. Så mye reparasjoner”.

Det ser ut til at dette tiltaket, nettopp ved å være en modellutprøving av systemrettet arbeid, har *avdekket systemtrekk i skolehverdagen*, om enn på en annen måte enn prosjektledelsen opprinnelig hadde tenkt seg. Dette peker mot at det er store forskjeller på å arbeide terapeutisk og individrettet vs systemrettet og kontekstuelt, og at man gjennom å dreie vinklingen, nettopp oppdager andre betingelser ved feltet.

På bakgrunn av disse erfaringene, kan man spørre om ikke tiltaket hadde tjent på et nærmere samarbeid mellom PPT og skoleverket før tiltaket ble satt i gang. Ledelsen i utdanningsavdelingen har vært med i utformingen av prosjektet. En sterkere erfarings- og idéutveksling i forkant og/eller underveis mellom ansatte på skolene og PPT kunne vært nyttig. På den annen side var det antakelig vanskelig å se dette som et behov i forkant; PPT hadde jo nettopp lang erfaring med skolene.³⁸

3.4.3 Interesse- og ferdighetstest

Dette er en elektronisk test som brukes i rådgivingsarbeidet med 10.klassinger. Formålet er å hjelpe elevene til mest mulig treffsikkert valg av studieretning på videregående skole. Gjennom arbeidet med dataprogrammet skal elevene bevisstgjøres på sine egne preferanser og muligheter. Tiltaket har derfor også karakter av å rette seg inn mot karriereplanlegging. Testen brukes som et ledd i den personlige veiledningen som gis av rådgiverne til den enkelte elev.

Testprogrammet er tatt i bruk på alle ungdomsskolene i fylket. Tiltaket er en videreføring av en tidligere test som ungdomsskolene i fylket brukte, og midlene fra frafallsprosjektet har i gått til å utvikle programmet og lære opp rådgiverne i bruken av det. Frafallssatsingen

skolene, og dermed være en medvirkende årsak til noe av motstanden blant lærerne, evt. i DUE-teamene.

³⁸ PPT etterlyser en generelt sterkere prioritering fra utdannings sjefens side når det gjelder å prioritere mellom ulike prosjekter. De mener at man i videregående skole satses på for mye, og at det er for lite konsentrasjon om en rød tråd.

har på dette området blitt brukt til å videreutvikle og forbedre et eksisterende tiltak. I følge en informant i ungdomsskolen, hadde vedkommende erfart at elevene virket mer positive til dette programmet enn det forrige som skolene brukte.

3.4.4 Samarbeid skole/bedrift

Dette tiltaket ser fylkeskommunen selv som et av de viktigste i frafallssatsingen og er det av tiltakene i Vest-Agder som har fått den største andelen av midler. Hensikten var, i følge informanter, ”å prøve ut modeller for mer fleksible opplæringsløp”. Tiltaket er gjennomført på de to hovedskolene for satsingen: Vennesla og Kvadraturen. I ”samarbeid skole/bedrift” prøver man ut nye måter å kombinere skoleundervisning og praksis på. Tiltakene er rettet inn mot elever på første år på yrkesfaglige studieretninger. Intervjupersonene forteller at prosjektet i en viss grad kan sees som en forlengelse av sider ved drop-out prosjektet: En vekt på holistisk og mer ”omsluttende” arbeid rundt elevene og et ønske om å bringe inn mer praksis i en undervisning som lett blir for teoritung for noen elever.

Utformingen og gjennomføringen av tiltaket har artet seg svært ulikt på Kvadraturen og Vennesla. Dette har flere årsaker. En av de viktigste er at skolene etter ønske fra utdanningssjefen, har utviklet tiltaket på helt ulike typer studieretninger. I tillegg kommer at tiltakene er plantet i to ganske ulike kontekster som gir ulike betingelser for gjennomføringen; blant annet er Kvadraturen en langt større skole enn Vennesla, og mens Vennesla er en kombinert skole, er Kvadraturen en ren yrkesfaglig skole.

På Kvadraturen

Her har man rettet ”samarbeid skole/bedrift” inn mot grunnkurs i helse- og sosialfag. Det betyr at tiltaket først og fremst omfatter jenter. På dette grunnkurset er i utgangspunktet all opplæringen teoretisk. Behovet for en praksisdel ble derfor ansett som spesielt stort her. Elevene har fått tilbud om å ha praksisopplæring i bedrift 1 dag i uka (Såkalt modulstrukturert, det samme gjelder på Kvadraturen). I en klasse ønsket 13 av 15 elever dette (de to andre er på skolen disse dagene). At tiltaket til slutt omfattet nesten en hel klasse var, i følge skolen, tilfeldig. Opprinnelig ønsket man å la tilbudet gjelde elever spredt rundt i flere klasser.

For hver elev utarbeides det en instruks til praksisplassen. Første skoledag etter praksisdagen, må eleven skrive en rapport fra arbeidet. Dette fungerer også som en del av norskfaget. Tre timer i uka setter

skolen inn en ekstralærer i klassen, for at elevene skal hente inn den teorien de mister når de er i praksis.

Erfaringene fra gjennomføringen på Kvadraturen, er at tiltaket kom sent i gang, først på nyåret 2004. En informant forteller at det var flere årsaker til dette, til dels kan man si at de henger sammen og bunner i en generell *mangel på tid* for iverksetterne, noe som gjorde planleggingen for dårlig. Blant annet burde skolen i følge informantintervju ha arbeidet mer med å samordne timeplanene. Det var også en stor jobb for lederen for tiltaket å få på plass alle praksisplassene. Opprinnelig var det planlagt at dette skulle gjøres i samarbeid med opplæringskontoret for helse- og sosialfag, men det viste seg at de hadde for mye annet å gjøre, og etter et par måneder måtte OT-rådgiver på skolen selv ta denne delen. Det viste seg for det første at det var mye lettere å skaffe praksisplasser i private bedrifter enn i offentlig virksomhet. Det viste seg også at flere elever klarte å skaffe praksisplass selv, ofte via kjente eller ut i fra relasjoner de hadde til arbeidsplass fra tidligere. Færre elever ønsket å arbeide på sykehjem, slik skolen opprinnelig trodde og lenge forsøkte å få til. Lederen for tiltaket på skolen forteller at han har hatt en rekke praktiske frustrasjoner med gjennomføringen, men synes prosjektet har ført til nyttige erfaringer, og vurderer tiltaket på skolen som vellykket for dem det gjaldt; elevene: ”Samtlige elever er kjempefornøyd!” Ikke minst ser det ut til at prosjektet har hatt en direkte betydning for frafall. En av iverksetterne på skolen sier: ”Vi har ikke mistet noen elever i den klassen foreløpig, og det er uvanlig!”

I intervju blir vi fortalt at mangelen på frafall i klassen skyldes både selve kombinasjonen teori og praksis, men også at både lærere og elever har fått mer oppmerksomhet en normalt. OT-rådgiveren har også jobba mer med enkeltelever i tiltaket enn vedkommende ellers ville gjort.

På Vennesla

På Vennesla har man ikke ”spredt” tilbudet ut til enkeltelever, men laget en egen prosjektklasse på grunnkurs mekaniske fag. Klassen består av 12 elever, alle gutter. Klassen drives av en klassestyrer og en kontaktlærer.³⁹ Elevene kan velge om de vil ta studieretningsfagene på skolen eller i bedrift. Dersom de velger å ta fagene i bedrift, har eleven

³⁹ Klassestyreren er den OT-rådgiveren som også driver drop-out prosjektet og er i prosjektledelsen for frafallsprosjektet i fylket. OT-rådgiveren som driver tiltaket på Kvadraturen har samme posisjon i prosjektledelsen.

utplassering 2 dager i uka.⁴⁰ Lærerne har muligheten for å ta eleven inn på skolen én av disse dagene for teoretisk undervisning.

I tillegg til dette tiltaket, har man i klassen satt inn to andre tiltak i frafallssprosjektet: *Aktiv skolestart* setter fokus på miljøskapende aktiviteter for å lette overgangen mellom ungdomsskole og videregående. *Kontaktlærerordningen* innebærer blant annet hyppige elevsamtaler, utstrakt foreldresamarbeid og utarbeiding av individuelle opplæringsplaner. I tillegg har man satt i gang bruk av *data* i undervisningen.

I følge intervjupersonene, viser erfaringene fra Vennesla at det har vært fruktbart å rette tiltaket inn mot bare én klasse, og ikke alle de tre parallellene på studieretningen. Skolen er avhengig av et godt samarbeid med næringslivet og et stort kontaktnett for å skaffe praksisplasser. Flere klasser i tiltaket samtidig ville økt presset for å skaffe praksisplasser. Muligheten for å skaffe plasser svinger i takt med konjunktorene i næringslivet, men skolens erfaring er at bedriftene både ser nytten av drive rekruttering på denne måten, og at de har ”et stort sosialt hjerte”.

Elevenes holdning til praksisplassene har endret seg i løpet av prosjektperioden; interessen for utplassering har blitt mindre hos elevene i løpet av skoleåret. Dette knytter en intervjuperson til at klassen er satt sammen av de elevene som trenger aller mest oppfølging, og at toleransen for eksempel å møte opp for sent om morgenen, eller ikke melde fra om fravær, er større i skolen enn i bedriftene. En av bedriftene hadde gitt beskjed om at de ikke lenger ønsket å ha en elev de hadde dårlige erfaringer med. Samtidig har ingen elever sluttet i klassen i prosjektperioden. Alle elever blir fulgt opp av læreren også ute på praksisplassene (i likhet med på Kvadraturen). Vi vil fremheve at disse erfaringene viser hvor krevende det kan være å legge til rette et opplegg som skal sikre at *alle* elever klarer å fullføre videregående skole.

Vi vurderer det som en interessant erfaring at elevene ved Kvadraturen gjennomgående var svært fornøyd med utplassering i arbeidslivet, mens enkelte av elevene på Vennesla i en viss grad søkte ”tilbake til skolen”.⁴¹ Det kan være svært mange årsaker til dette, som det ligger utenfor denne evalueringens rammer å analysere. Men mulige spor å forfølge videre kan være forskjeller mellom gutter og

⁴⁰ Til forskjell fra Helse- og sosialfag, har læreplanen for grunnkurs mekaniske fag allerede en del praksis i undervisningen.

⁴¹ Det er viktig å huske på at dette er *iverksetternes* vurdering av elevenes tilpasninger.

jenter, ulike typer arbeidsplasser og måten praksisplassen er skaffet til veie på (flere av jentene på Kvadraturen hadde skaffet den selv, noe som antakelig vil føre til større ansvarsfølelse). Det er også mulig at elevene selv fornemmer at de i større grad trenger den tette oppfølgingen de får i en liten klasse med stabile voksenpersoner. Ikke minst er elevene i klassen ”omsluttet” av tre av tiltakene under frafallssatsingen (fire hvis man regner med drop-out prosjektet). Dette har gitt en effekt hvor tiltakene har støttet oppunder hverandre. Dette likner på erfaringene fra Oslo med OMAMU-tiltaket for en liten klasse av minoritetsspråklige elever, hvor for øvrig også alle er gutter. Uansett er det en vesentlig erfaring at ungdommene ikke har sluttet på skolen.

Vi vil føye til at iverksetterne på Vennesla hadde erfaringer fra tidligere måter å organisere forholdet mellom skole og praksis på, som de så som vel så fruktbare som tiltaket under frafallssatsingen. Det gjaldt en ordning hvor elevene tok grunnkurset over 2 år i stedet for ett. Dette ble imidlertid for dyrt for fylkeskommunen over tid. Et annet moment var utviklingen av læreplanen på mekaniske fag, hvor antallet timer med sveising var redusert.

3.4.5 Kontaktlærerordningen⁴²

Målsettingen for tiltaket var å lage rutiner for tettere oppfølging rundt hver enkelt elev. Tiltaket har vært satt i gang på 7 av de videregående skolene i Vest-Agder: Foruten Vennesla, også de 5 skolene vest i fylket som er omfattet av drop-out-prosjektet, i tillegg til Gimle vgs. i Kristiansand. Vi har ikke grunnlag for å vurdere implementeringen av tiltakene på alle skolene, men baserer oss på informantintervju først og fremst ved Eilert Sundt vgs. i Farsund og Vennesla vgs.

I Farsund var man i gang med å prøve ut tiltaket allerede i skoleåret 2002/03. Dette var før frafallssatsingen, og også før endringene i opplæringsloven i 2003 (hvor det ble lovpålagt å holde 2 elevsamtaler i året a 30 minutter). Rektor var selv kontaktlærer for å prøve ut ordningen. Da frafallssatsingen kom, benyttet man prosjektet til å etablere tiltaket i 2-3 klasser på første året på allmennfag. Informanter forteller at dette er et tiltak som ville kommet uavhengig av satsingen,

⁴² Tiltaket har gått under flere navn i satsingen, også ”basislærerordning” og ”mentorordning”. Så vidt vi vet, har dette blant annet sammenheng med at det også på nasjonalt nivå har vært brukt ulike begrep om ordningen. Fra og med endringen i opplæringsloven i 2003 kalles det kontaktlærer.

men prosjektet har vært med på å gi tiltaket legitimitet. Tiltaket har ikke mottatt ekstra midler og heller ikke utløst noen form for midler.⁴³

Erfaringene så langt viser, i følge intervjupersoner, at samtaler bør finne sted ofte; helst med 14 dagers mellomrom. Det er bare satt av 10 minutter pr. elev, og ofte kommer det opp andre tema enn de man tar utgangspunkt i.⁴⁴ Når det gjelder implementeringen av tiltaket på skolen, forteller informanter at det er en viss mangel på entusiasme for tiltaket blant deler av staben: Noen lærere kvier seg for det ekstra ansvaret de mener ordningen medfører, og tiltaket kan også sees som en viss endring av lærerrollen mot et tettere forhold til den enkelte elev. På denne skolen er tiltaket i stor grad drevet fram av skoleleder. Det skiller seg dermed fra implementeringen av andre tiltak i frafallsatsingen, hvor gjennomføringen av tiltaket først og fremst har vært delegert til OT-rådgiver. Rektor har sett det som nødvendig å ”frontere” tiltaket for å bedre mulighetene for gjennomføring.

Vennesla

Her har man satt i gang tiltaket som går innunder frafallssatsingen i totalt tre klasser f.o.m. høsten 2003. Skolen har gjort det slik at det på yrkesfaglige studieretninger er to kontaktlærere på 15 elever, mens det på allmennfag er tre kontaktlærere pr. 30 elever. Som på Eilert Sundt vgs., er samtaler strukturert etter et skjema som eleven fyller ut på forhånd. Skolen har jobba mye med malen for disse samtalerne.

Mens man på Eilert Sundt har brukt kontaktlærerordningen til å dele klasser, har man på Vennesla – på de yrkesfaglige studieretningene - i stedet delt arbeidet med en klasse mellom to lærere. Vi ble fortalt at det har fungert godt med to lærere. Samtidig påpekes det at dersom en slik arbeidsdeling skal fungere, må begge lærerne ha en felles forståelse av hvor mye innsats de legger inn: ”Å dele ansvaret seg i mellom i stedet for å dele elevene, fungerer bare dersom du har to lærere som er villige til å jobbe.”

⁴³ Dette var et av de tiltakene hvor fylket reduserte ressursene de opprinnelig hadde tenkt å bruke på skolen.

⁴⁴ En grunn til at skolen ser ordningen som viktig, er at tiltaket er ment å bedre kontakten mellom lærer/elev og skolens oversikt over læringsmiljøet. Erfaringen er at ordningen er lettest for læreren å gjennomføre det første året elevene er på skolen, for da er elevene mest samlet. Man mener også at det første skoleåret er avgjørende for elevene, og derfor viktigst å sette inn tiltaket på dette trinnet. Ordningen kan motvirke tendenser til at lærere lar svake elever være i fred. I samtaler legger skolen opp til at det skal være fokus på elevenes ansvar for egne valg.

Informanter sier tiltaket på skolen i stor grad er en videreføring av elementer fra en konflikthåndteringsmodell som skolen har jobbet med i et tidligere prosjekt. Arbeidet med kontaktlærerordningen ble ”fremsyndet av de sentrale tiltakene”. Intervjupersonen sikter her antakelig både til frafallssatsingen, og til lovendringen i 2003.

3.4.6 Aktiv skolestart

Dette tiltaket har som målsetting å lette overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Som frafallsprosjekt er tiltaket er bare gjennomført ved Vennesla vgs. (men andre skoler i fylket har tidligere satt i gang liknende type tiltak). Bakgrunnen for tiltaket er den erfaringen at faren for frafall er større når eleven er sosialt usikker. Ved å gjøre de nye elevene kjent med læreren, skolen og hverandre i løpet av de første dagene etter at de begynner på videregående, kan man lette overgangen mellom ungdomsskole og videregående.

Tiltaket ble gjennomført i alle grunnkursklassene ved skolestart høsten 2003. Opplegget bestod av en strukturert ”bli kjent samtale” med læreren, ulike ”bli kjent” øvelser i klassen og vekt på å skaffe eleven oversikt over skolen og personalet.

Skolen foretok en liten skriftlig internevaluering av tiltaket blant lærerne i anledning av at NIBR-forskeren skulle besøke skolen. Responsen var svært positiv, det eneste man hadde hatt problemer med, var gjennomføring av en av delene i opplegget, den såkalte ”Kens diamant” (et slags ”spill” for å få frem elevenes definisjon av et godt læringsmiljø). Så vidt vi kan bedømme, var denne modulen ikke vesentlig i gjennomføringen av tiltaket som helhet.

Intervjupersoner mener at prosjektet ikke ville kommet i gang på Vennesla uten frafallssatsingen

3.4.7 Valgfag: Aktiv elev

Skolen utviklet et opplegg for dette tiltaket før frafallssatsingen ble iverksatt (opplegget var etter modell fra Akershus fylke) og hadde planlagt å sette i gang tiltaket høsten 2003. Da prosjektet ble definert innunder frafallsparaplyen, sikret det nødvendige midler til deler av gjennomføringen.

”Aktiv elev” er et valgfag på 2 timer i uka som tilbys elever på VKI på tvers av studieretninger. Tiltaket er en del av skolens rusforebyggende arbeid. I stedet for å drive tradisjonelle holdningskampanjer, har man laget en modell hvor ungdom skal fremtre som positive

rollemodeller for yngre ungdom: Det skal være "harry" å ruse seg, og "kult" å være rusfri. Et konkret mål er at elevene på slutten av skoleåret skal oppsøke 7. klassinger på barneskolen. Tanken er at de samme elevene blir fulgt opp av de eldre elevene høsten etter, når de begynner på ungdomsskolen. Innholdet i faget er ellers sterkt elevstyrt. De 13 plassene som var avsatt på valgfaget, er fylt opp.

Forebygging av rusproblemer på barne- og ungdomstrinnet har form av svært langsiktig arbeid hvor eventuelle "resultater" i form av manglende frafall på videregående skole vil manifestere seg lenge etter at tiltaket er gjennomført. Slik sett er dette tiltaket det av tiltakene i Vest-Agder som i minst grad er rettet direkte inn mot frafallsproblemet "her og nå".

3.5 Relasjonen til Læringscenteret

Som nevnt i innledningen til dette kapitlet, har Vest-Agder høstet erfaringer i forhold til Læringscenteret som er spesielle for fylket. Vi vurderer det slik at disse erfaringene i stor grad henger sammen med at Vest-Agder gjennom prosjektperioden har holdt tidsfrister og vært tidlig ute med gjennomføring av felles kompetansehevingstiltak. Dermed har Vest-Agder vært det fylket som har tydeliggjort et spenningsfelt mellom det sentrale og det lokale nivået. I denne forstand har de hatt en rolle som "pilotfylket blant pilotfylkene".

Nøkkelinformanter i fylket har opplevd at OT-satsingen for en stor del har tatt form gjennom Læringscenterets dialog med de fire fylkeskommunene, det vil si at "veien er i stor grad blitt til mens man går". De mener at denne strategien utvilsomt har hatt sine fordeler, spesielt fordi fylkeskommunen synes at den er blitt hørt og tatt på alvor. Samarbeidet med Læringscenteret har vært preget av en åpen og konstruktiv dialog. Samtidig har Vest-Agder underveis opplevd en noe utydelig struktur og framdriftsplan, blant annet på grunn av justeringer og endringer i planene.

For det første, synes man i Vest-Agder det var uheldig at fylket måtte vente lenger enn forventet på svar på den opprinnelige prosjektsøknaden til Læringscenteret, fordi de andre fylkene leverte inn sine søknader for sent. Dette betydde 2-3 måneder dødtid for dem ved starten av frafallssatsingen.

For det andre, dreide det seg om visse problemer knyttet til gjennomføringen av kurset "Er gode råd dyre?"⁴⁵ Vest-Agder var det første pilotfylket som gjennomførte kurset, med tre samlinger høsten 2003, i tillegg til oppgaver deltakerne skulle sende inn mellom samlingene. Avtalen var at SEFS, Læringscenteret og høyskolen skulle stå for det faglige innholdet, mens fylkeskommunen skulle ha ansvaret for den praktiske gjennomføringen. Underveis i planlegging og gjennomføringen, erfarte man i Vest-Agder at manglende rolleavklaring mellom de ulike instansene, en utydelig ansvars plassering og knapp tid førte til for lite felles planlegging og uklare resultatmål. Denne svakheten ved rammebetingelsene medførte at det faglige innholdet i kurset ikke traff målgruppen godt nok. Deltakere som hadde forventninger om at ekspertise på området skulle tilføre nye redskaper for håndtering av frafall blant minoritetsspråklige, fikk ikke innfridd disse forventningene. Den knappe tiden for gjennomføringen var et problem: Som én sa det: "Enten må retten være laget på forhånd, eller du må ha tid til å lage den underveis. Vi falt mellom to stoler." Når det gjelder tidsaspektet, vil vi tilføye at liten tid også gir mindre rom for å justere kursen underveis mellom samlingene. Prosjektledelsen i fylket tok opp disse sidene ved gjennomføringen direkte med den sentrale prosjektledelsen. Nøkkelinformanter i fylket fremhever at man hadde en meget åpen og konstruktiv dialog med Læringscenteret.

Som vi skal se i neste kapittel, er erfaringene fra Vest-Agder i stor grad sammenfallende med de erfaringene som senere ble gjort da Oslo skulle gjennomføre denne delen av frafallssatsingen. I Oslo ble imidlertid prosessen mindre problematisk. Fylket gjennomførte kurset etter at Vest-Agder hadde holdt sitt, Oslo hadde allerede fått informasjon om Vest-Agders erfaringer, og hadde derfor større mulighet til å selv å forme prosessen.

For det tredje, ble det innført et nytt moment i rammebetingelsene underveis i prosjektperioden, da det tidlig i 2003 ble bestemt fra Læringscenteret at alle pilotfylkene kunne sende 5 representanter for å delta på "YOU" på Lillehammer⁴⁶. Den lokale prosjektledelsen anså dette som en relevant bit i seg selv, men for fylket skapte gjennomføringen av denne modulen andre problemer, blant annet fordi de allerede hadde planlagt en samling for alle rådgiverne denne våren,

⁴⁵ Dette er et kompetanseutviklingskurs for rådgivere, PPT og A-etat med fokus på minoritetsspråklige. Kurset var en del av kompetanseutviklingsdelen i frafallssatsingen som alle pilotfylkene var pålagt å gjennomføre. Kurset skulle arrangeres av SEFS (nåværende NAFO) i samarbeid med pilotfylket og en lokal høyskole. I Vest-Agder gjaldt det høyskolen i Agder.

⁴⁶ YOU; yrkes- og utdanningsveiledning

som måtte avlyses fordi den kolliderte med denne første YOU-samlingen (hvor Vest-Agder skulle sende 5 av rådgiverne). Fylket hadde heller ikke midler til gjennomføringen.

For egen del vil vi føye til at noe av mangelen på generell forutsigbarhet, samt de blandede erfaringene med kompetansehevingskurset, ble et problem for den lokale prosjektledelsen på to måter: For det første innebar det en spenning mellom sentrale betingelser og føringer på den ene side og rammene for lokal planlegging på den andre siden. For det andre er det åpenbart at slike forhold kan vanskeliggjøre fylkeskommunens arbeid med å skape legitimitet innad i fylket. Det gjelder både for frafallsprosjektet, og ikke minst for det videre arbeidet når det gjelder å motivere nettverket av OT-rådgivere og rådgivere. I alle intervju, på alle nivå, kommer det frem en stor knapphet på tid i skolehverdagen og i forhold til elevene. Flere dager borte fra skolen skal derfor gi god faglig avkastning før det betraktes som en god investering.

Vi vurderer det slik at det har vært noen endringer og uklarheter i rammebetingelsene underveis som Vest-Agder har merket bedre enn de andre pilotfylkene. Fylket opplever derfor i større grad enn de andre prosjektfylkene at de har måttet tilpasse sin fremdrift til Læringscenteret og de andre fylkene i satsingen.

3.6 Oppsummering og vurderinger

Vest-Agder har lagt opp frafallsprosjektet bredere enn de andre pilotfylkene. Det gjelder både geografisk og tematisk. Til forskjell fra de andre pilotfylkene, har Vest-Agder i iverksettingen av frafallsprosjektet brukt de strukturene som lå i organiseringen av Oppfølgingstjenesten lokalt. Fylkets 10 OT-rådgivere fordelt på 15 videregående skoler har vært ansvarlige for tiltakene på sin skole med rektor som øverste ansvarlig. Dette gjenspeiles i hvordan satsingen omtales internt i fylket, hvor den går under navnet "OT-satsinga". Prosjektledelsen har hatt en både sentralt og lokal forankring: En prosjektleder fra utdanningsavdelingen, ledelsen av utdanningsavdelingen, og to OT-rådgivere i 20% stilling hver.

Man kan si at den store geografiske bredden satsingen fikk i Vest-Agder, hadde sammenheng med at fylket brukte det lokale OT-nettverket i iverksettingen: "Strukturen lå der, og det var naturlig å bruke den", som en informant sa. En viktig årsak til den geografiske spredningen var utdanningsavdelingens uttalte ønske om at alle de videregående skolene skulle være med. Alle ungdomsskolene har vært

med på ett av tiltakene: interesse- og ferdighetstesten som foretas på 10.klassetrinnet.

Dette er en prioritering som utdanningsjefen ønsker også i andre prosjektsammenhenger. Når det gjelder skolenes deltakelse i prosjektet, har det tydelig vært en del variasjon i hvilken grad de har gjennomført de tiltakene de forpliktet seg til. Dette kan ha en viss sammenheng med at alle de videregående skolene nettopp var forpliktet til å delta. Samtidig hadde skolene i stor grad selv fått velge hvilke tiltak de skulle sette i gang. I den grad vi har materiale som belyser denne variasjonen, ser det ut til at årsakene blant annet ligger i: En generell mangel på tid i skolehverdagen, manglende tilrettelegging på skolen og forankring i skoleledelsen, sammen med en viss "reformtrettethet" blant de ansatte.

De 7 ulike tiltakene som er gjennomført under frafallsparaplyen har en stor tematisk bredde som kan kategoriseres slik:

- Tiltak som dreier seg om å utvikle kompetanse og systemisk arbeid rundt elevene (drop-out og de utfordrende elevene)
- Endring av læringsmetoder: Skole/praksis/arbeid (samarbeid skole/bedrift)
- Bedring av betingelsene for overgangen mellom ungdomsskole og videregående (interesse- og ferdighetstest og "aktiv skolestart" og delvis "aktiv elev")
- Endre skolemiljøet rundt den enkelte elev. Skape større trygghet og tillit mellom elevene, og mellom lærer og elev (aktiv skolestart, kontaktlærerordningen og "aktiv elev").

En annen måte å kategorisere tiltakenes profil på, er langs en tidsakse: Tiltakene retter seg inn mot ulike faser i elevenes skolegang og utvikling: Noen tiltak tar for seg den sårbare overgangsfasen fra et skoleslag til et annet, andre er rettet inn mot skolehverdagen mer generelt og mot tilrettelegging av undervisningen, og andre tar for seg de elevene som står i fare for, eller er i ferd med, å falle ut fra videregående.

Til en viss grad kan man si at den tematiske bredden i tiltakene har en viss sammenheng med den geografiske: Flere av tiltakene er i stor grad utviklet lokalt (det gjelder "aktiv skolestart", valgfaget "aktiv elev", og delvis kontaktlærerordningen). Samtidig er det et poeng at to av disse er tiltak som skolene mener de ville iverksatt uansett, men som frafallssatsingen har hjulpet dem til å få fortløp i, eller nødvendige midler fra.

Det er også klart at selv om fylket har hatt stor geografisk bredde i tiltakene, har to skoler vært "basisskoler" i satsingen; det gjelder Vennesla og Kvadraturen med henholdsvis 6 og 3 tiltak hver. De to prosjektmedarbeiderne er også OT-rådgivere ved disse skolene. Det betyr at satsingen har hatt to skoler som tyngdepunkt, og at frafallssatsingen som sådan har hatt varierende gjennomslagskraft rundt i fylket.

Vest-Agder har gjennom de direkte elevrettete tiltakene dekket opp de to sentrale målsetningen i frafallssatsingen: 1: Forebygge og forhindre frafall og 2: Fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning. Prosjektet "Drop Outs Back on the Track" er spesielt rettet inn mot delmål 2. De andre 6 tiltakene dreier seg i størst grad om ulike former for *forebygging* (selv om det alltid vil være glidende overganger her). Til grunn for Vest-Agders profil på satsingen, ligger en klar idé om å forme tiltakene rundt elevene "der de er" og ikke trekke dem ut i egne grupper (i kontrast til Oslo). Mye av dette har hatt fokus på å forebygge frafall gjennom å bedre skolehverdagen.

Når det gjelder forholdet mellom tiltak som har utviklet nye modeller og tiltak hvor man har implementert noe man allerede var i gang med, har Vest-Agder en blanding av disse to typene. Drop-out representerer et nyskapende arbeid og er selve flaggskipet for satsingen i fylket, men under frafallsparaplyen representerer tiltaket en videreføring og spredning av eksisterende prosjekt. Tiltaket "de utfordrende elevene" er et nytt tiltak, men forarbeidet var gjort før frafallsprosjektet. Så vidt vi kan se, er tiltaket "samarbeid skole/bedrift" og "aktiv skolestart" to tiltak som ikke ville kommet i gang uten frafallssatsingen, og hvor man har benyttet satsingen til å utvikle nye modeller. Til forskjell fra Oslo, er dette utviklingsarbeid som "glir inn" i den eksisterende skolehverdagen for å bedre elevenes tilpasning.

Denne måten å innrette utviklingsarbeidet på, har antakelig sammenheng med en uttalt målsetning for prosjektet lokalt: "Hovedmålsettingen med prosjektet er å finne de modellene som kan implementeres fast i organisasjonen og senere dekkes over eget budsjett" (fra fylkets tiltaksplan). Evalueringen viser at de fleste tiltakene ser ut til å kunne bakes inn i skolenes budsjett etter prosjektslutt.

Samtidig kan det være at vekten på tiltak som både "glir inni skolehverdagen" og også flere prosjekt som bygger på tidligere tiltak, har medført visse problemer. For det første kuttet Læringscenteret en del i fylkets søknad, nettopp med den begrunnelse at flere av tiltakene var videreføring av tidligere tiltak. Fylket fikk dermed mye mindre til

disposisjon, uten at de reduserte ambisjonene tilsvarende. For det andre, er det tydelig at flere av iverksetterne på skolene har hatt alt for lite *tid* til å få tiltak skikkelig i gang. Dette kan ha flere årsaker, blant annet er det ulikt i hvilken grad prosjektene har vært forankret i skoleledelsen. Men dette henger også sammen med forrige poeng: Det kan være svært vanskelig å avsette tid til et prosjekt som ”glir inn” i hverdagen og som kommer på toppen av en stor arbeidsbelastning som OT-rådgiverne har fra før. Det har ikke vært avsatt lønnsmidler til gjennomføringen på skolene (bortsett fra på Vennesla og Kvadraturen, ved OT-rådgivernes prosjektmedarbeiderstatus).

Til slutt vil vi fremheve betydningen av den lokale konteksten tiltakene implementeres i. Dette kommer særlig frem i diskusjonen av drop-outprosjektet og de ulike erfaringene fra gjennomføringen i Vennesla og i de 5 kommunene vest i fylket. Igangsettingen av tiltaket, med utgangspunkt i skolene i Farsund og Flekkefjord, viste hvordan både trekk ved lokalsamfunnene og de lokale forvaltningskulturene hadde stor betydning for gjennomføringen. Også i prosjektet ”samarbeid skole/bedrift” er det tydelig hvordan den lokale konteksten- i form av tilgjengelige arbeidsplasser – gir viktige betingelser for tiltakets utforming.⁴⁷ I tiltaket ”de utfordrende elevene” var konteksten for tiltaket også av stor viktighet. Her var det imidlertid skolen selv som representerte ”konteksten”. De eksterne iverksetterne støtte på hindringer de ikke hadde forutsett. Mye av dette skyldes antakelig at iverksetterne hadde samarbeidet mye med de videregående skolene tidligere og trodde de kjente skolen som arena. Det viste seg imidlertid at en ny tilnærming fra deres side avdekket andre strukturelle og kulturelle egenskaper ved skolen enn de tidligere hadde måttet forholde seg til.

Det er verdt å legge merke til at det nettopp er de *systemrettete tiltakene*, som har gjort disse erfaringene i gjennomføringen. Nettopp fordi de er systemrettete, avdekker de trekk ved systemene; forstått som den konteksten de skal virke innenfor. Dette er nyttig kunnskap som kan integreres i det videre arbeidet med tiltakene.

⁴⁷ Det er for øvrig et moment at den type samarbeidet mellom instanser som man hadde prøvd ut i Drop-out prosjektet, kunne ha dannet modell for et forpliktende samarbeid også mellom skolen og opplæringskontoret for helse- og sosialfag.

4 Oslo: Smalt og spisset utviklingsarbeid

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi først presentere hva man ønsket å gjøre i Oslo og hvilke tiltak som ble iverksatt. I neste omgang går vi nærmere inn på forutsetningene for at man har gjort akkurat dette, og hvilke betingelser som har formet tiltakene både på forhånd og underveis.

I analysen vil vi først og fremst ta for oss de tiltakene i Oslo-satsingen som er direkte elevrettete, og se mindre på de tiltakene som har form av kurs- og kompetanseheving. Prioriteringen har sin bakgrunn i at de elevrettete tiltakene uten tvil er de mest sentrale tiltakene i Oslo: Det er her pilotfylket har brukt mest ressurser, og det er først og fremst her det nyskapende utviklingsarbeidet har foregått. To av de kompetansehevende bitene er dessuten tiltak som Læringscenteret har pålagt pilotfylkene å gjennomføre. I den grad vi omtaler dem, er det derfor i forhold til hvordan Læringscenterets rammer ga føringer for gjennomføringen av disse tiltakene.⁴⁸

Frafallsprosjektet i Oslo involvert relativt få planleggere og i verksettere. Dette har en klar sammenheng med at satsingen i hovedstaden har hatt en smal og spisset profil. For evalueringen betyr dette at det er relativt få personer vi har kunnet intervju og innhente erfaringer fra. Men i noen grad har vi i analysen av tiltakene i Oslo også basert oss på informasjon fra intervjuer som ligger til grunn for fremstillingen i kapittel 7 (jfr. nærmere metodebeskrivelse i kap.2)

⁴⁸ I kapittel 1 har vi gitt en begrunnelse for dette valg av fokus.

4.2 Hva søkte Oslo om å få gjøre – og hva fikk de innvilget?

Oslo gikk i utgangspunktet bredt ut da fylket sendte sin søknad til Læringscenteret. Prosjektlederne foreslo å sette i gang 6 tiltak som var beregnet å ville koste til sammen 3.150.000 kr. Fylket fikk innvilget 3 av dem. Disse tiltakene har til sammen en ramme på 1,5 millioner. Dette er nesten dobbelt så mye som det noen av de andre pilotfylkene har fått. En viktig grunn til denne prioriteringen var at Oslo har omtrent dobbelt så mange elever som de andre pilotfylkene, samt at fylket har særegne storbyproblemer. Når bare halvparten av foreslåtte tiltak og sum penger ble innvilget, ser dette ut til å henge sammen med Oslos i utgangspunktet høye ambisjoner.

Tiltakene som prosjektlederne foreslo, var følgende (rekkefølgen er den opprinnelige fra søknaden, tiltakene som senere ble innvilget og gjennomført har vi satt i kursiv):

1. *APO-tilbud for minoritetsspråklig ungdom (16-19) år*
2. *Styrking av kompetanse knyttet til veiledning og rådgiving av minoritetsspråklige elever*
3. Bortvalg blant minoritetsspråklige elever i videregående opplæring (forsknings/utredningsprosjekt)
4. ”Alternativ skole” i skolen – knyttet til hotell- og næringsmiddelfag
5. *Mini-APO for 10.klassinger i grunnskolen*
6. Utvikling av enklere søke- og inntaksprosesser av elever med rett til særskilt inntak.

Vi vil fremheve følgende særtrekk ved Oslos søknad: Man la stor vekt på lage tilbud med minoritetsspråklige elever som målgruppe, tiltakene var formet slik at de ville gi elevene en kombinasjon av praktisk og teoretisk opplæring, og man satset på å forebygge frafall på videregående ved å satse på forebyggende tiltak på grunnskolenivå; bare ett av de direkte elevrettede tiltakene tok for seg elever på videregående (hotell- og næringsmiddelfag). I tillegg var Oslo det eneste av pilotfylkene hvor man foreslo et rent kunnskapsutviklende tiltak: Under punkt 5 søkte man om å engasjere en forsker ved NIFU til å

lage analyser årsakene til bortvalg av videregående opplæring blant minoritetsspråklige elever.⁴⁹

Halvparten av forslagene var direkte elverettete, mens den andre halvparten dreide seg om enten kompetanseheving blant ansatte eller kunnskapsinnhenting/produksjon ved forskerarbeid. Denne todelingen ble dreid i retning av mer elevrettete tiltak da Læringscenteret foretok sine prioriteringer blant forslagene.

Som en oppsummering, kan man si at Oslo søkte om å sette i gang tiltak som var smale i den forstand at de favnet få elever, og brede i den forstand at de la opp til å omfatte ”hele” eleven. Som vi skal se nedenfor, er dette også karakteristika ved de elevrettete tiltakene som ble innvilget og satt i gang. Denne profilen endret seg noe da tiltaket på Holtet vgs. ble lagt om, noe vi skal komme tilbake til.

4.3 Tiltak gjennomført i Oslo

Oslo fikk altså innvilget tre av sine forslag. Når vi her lister opp fire, er det fordi det siste tiltaket er pålagt alle pilotfylkene å gjennomføre av Læringscenteret. De to første på listen nedenfor er direkte elverettete, de to nederste dreier seg om kompetanseheving hos dem som arbeider med ungdommene.

- *Opprettelsen av en klasse med kombinert grunnskoleopplæring og praksis for 8 elever på Hellerud videregående skole, ved avdeling APO-skolen Tilbudet heter nå OMAMU.*⁵⁰ Tiltaket er rettet inn mot ungdom med minoritetsbakgrunn som er over 16 år, som ikke har fullverdig grunnskoleutdanning verken fra Norge eller opprinnelses- eller transittland, og som har rett til grunnskoleopplæring for voksne. Tidligere har disse blitt tilbudt grunnskoleopplæring sammen med voksne på ulike voken-opplæringssentra. I dette tiltaket under frafallssatsingen blir

⁴⁹ Undersøkelsen skulle bygge på en undersøkelse som NIFU allerede var i gang med etter initiativ fra de 7 fylkeskommunene i Østlandssamarbeidet: ”Bortvalg og kompetanse”. Her hadde man sendt ut spørreskjema til halve tiendeklassekullet fra 2001/2002, totalt 10.000 elever. I søknaden innunder Frafallsprosjektet ønsket Oslo å lage separatanalyser av dette store materialet for å få ytterligere kunnskap om årsakene til bortvalg av videregående opplæring blant minoritetsspråklige elever (ettersom andelen bortvalg er større for denne gruppen). Oslo kommune gjennomførte undersøkelsen likevel, med egne midler.

⁵⁰ Tilbudet het tidligere ”APO-tilbud for minoritetsspråklige”, også kalt ”Min.språk-APO”

derimot ungdommene tatt ut i en egen klasse og får et tilbud hvor pensum og praksis kombineres.⁵¹

- *Opprettelse av en klasse* med kombinasjon av 10. klassepensum og praksisplass på *Holtet vgs*. Tilbudet ble kalt **MINI-APO**. Klassen hadde 4 plasser, hvorav 3 ble fylt opp. Målgruppen var her ungdom – uavhengig av etnisk bakgrunn – som hadde gått grunnskoleløpet, men som hadde meget høyt fravær og sto i fare for å falle ut av skolen. Halvveis i skoleåret ble *tilbudet endret til 3-ukers studievalgkurs* med ny elevbesetning for hvert kurs. Innholdet skiftet også kraftig, man kuttet ut pensumundervisningen og rendyrket i stedet det andre opprinnelige elementet i tiltaket: En veiledning for å gi ungdommene et innblikk i ulike muligheter innen videregående utdanning, og hjelpe dem til ”realistisk” karriereplanlegging. Tilbudet heter nå **”Overgangen”**.
- *Kurs over til sammen 3,5 dager med oppgaver mellom kursdagene*. Tema: ”Håndtering av barn og unge med psykiske vansker”. Formålet var å gi lærere på prosjektskolene og voksenopplæringssettene kunnskap om hvordan takle minoritetsungdom preget av psykiske vansker og/eller post-traumatiske opplevelser, samt gi kompetanse i skrive- og leseproblematikk og relevant veiledningskompetanse rettet mot denne målgruppen. Ca. 20 deltakere (men med utskifting av deltakere underveis). Lagt opp og arrangert av skoleetaten alene.⁵²
- *Konferanse over til sammen 3,5 dager med tittel ”Er gode råd dyre?”*. De to første dagene var beregnet for hele oppfølgings-tjenestens nettverk i Oslo (det vil si alle rådgivere i grunn- og videregående skole, samt på voksenopplæringssettene, spesialskoler, PPT, bydelskontakter og kontakter i A-etat). Dag tre var kun for rådgivere på videregående skoler. Dette er en type konferanse som alle pilotfylkene var pålagt å arrangere, hvor meningen var at fylket skulle stå for den praktiske gjennomføringen mens SEFS (på oppdrag av Læringsseteret) skulle legge opp innholdet og ha det faglige ansvaret. Tema for

⁵¹ Høsten 2004 er en del av systemet rundt hele denne elevgruppen endret: Alle klasser med grunnskoleopplæring for voksne er flyttet fra voksenopplæringssettene til videregående skoler (Sogn, Holtet og Sofienberg vgs). En del av hensikten er at klassene skal være på skoler hvor det er jevnaldrende elever.

⁵² Kurset bygger på materiale utviklet i et tidligere prosjekt ved PPT: ”Barn og unge fra krigsherjede områder”.

konferansen var, slik som i Vest-Agder, yrkes- og utdanningsveiledning av minoritetsspråklige ungdommer.

Vi skal nå gå nærmere inn på hovedspørsmålene i evalueringen: Hvilke føringer gjorde at frafallsatsingen i Oslo fikk den formen den fikk, hvordan har iverksettingsprosessen blitt håndtert underveis, og hva har man kunnet lære av dette?

4.4 Hvorfor nettopp denne typen tiltak?

Man kan lete etter føringer på ulike nivå. For det første vil tiltakene formes av de strukturelle og organisasjonsmessige rammene og mulighetene i feltet. I dette tilfellet gjelder det særlig hos skoleetaten sentralt og i skolelandskapet og OT-strukturen lokalt. Som en del av de organisasjonsmessige føringene vil de ulike aktørenes faglige bakgrunn og interesseorientering også komme inn som viktige elementer for tiltakenes utforming. For det andre vil de konkrete tiltakene formes av føringer på det idémessige plan, av problemforståelse hos iverksetterne og fortolkninger av hva som trengs ”der ute”. Skillet mellom føringer på det strukturelle og idémessig plan er først og fremst et nyttig analytisk skille, i aktørers praksis vil de selvfølgelig være vevd tett sammen.

4.5 Organisatoriske rammer: Organisering av Oppfølgingstjenesten

På samme måte som for Vest-Agder og de andre pilotfylkene, må man se satsingen i Oslo i forhold til hvordan oppfølgingstjenesten er organisert i fylket. OT i Oslo er organisert i en såkalt *nettverksmodell* som består av det skoleetaten uformelt betegner som ”OT sentralt” og ”OT lokalt”.

”OT-sentralt” er de to OT-koordinatorene som jobber i skoleetaten på avdeling for elevforvaltning og planlegging, seksjon for støtte-tjenester. Disse to har som hovedoppgave å samordne og legge til rette for OT-tjenesten i Oslo.⁵³

⁵³ Rett før sommeren 2004 skiftet de tittel til ”OT-ledere”. Vi bruker imidlertid den betegnelsen som gjaldt under prosjektperioden av frafallssatsingen.

I 2002 ble skoleetaten omorganisert, dermed endret også OT sentralt rolle. Tidligere besto enheten av fire OT-koordinatorer med ansvar for direkte elevkontakt og – veiledning. Etter omleggingen er imidlertid mesteparten av det som kalles ”det individuelle oppfølgingsansvaret” for elevene lagt direkte til rådgiverne på skolene.⁵⁴ Samtidig ble antallet OT-kordinatorer redusert til to. Disse har i stedet blitt tillagt et større ansvar for å drive prosjekt-, system- og utviklingsarbeid ved siden av koordineringsansvaret for tjenesten.

”OT lokalt”, det vil si selve OT-nettverket, består av alle rådgiverne med oppfølgingsansvar ved både grunn- og videregående skole og ved voksenopplæringssettene, samt såkalte OT-kontakter i bydelene og i A-etat lokalt. Det er spesielt for Oslo at OT-ansvaret ligger *både* hos rådgiverne på ungdomsskole- og videregående.

Et viktig element i dette er at rådgiverne på grunnskolen har oppfølgingsansvaret for eleven som har gått ut av 10.klasse helt til 1. oktober påfølgende skoleår. Det betyr i praksis at dersom eleven slutter på den videregående skolen han/hun har begynt på, har ungdomsskolerådgiveren fortsatt ansvaret for vedkommende, helt til ungdommen er elev ved en videregående skole også etter 1. oktober. I verste fall, kan rådgiver på ungdomsskolen risikere å ha oppfølgingsansvaret for eleven i 5 år etter avsluttet ungdomsskole, det vil si til vedkommende har brukt opp opplæringsretten sin (dette forekommer imidlertid sjeldent).⁵⁵

I denne strukturelle ordningen ligger det åpenbare føringer for at man vil fokusere på tiltak som vil sørge for at elevene er best mulig rustet til å klare overgangen til videregående. Det gjelder både i forhold til å velge ”riktig” studieretning, og i forhold til å ha en livssituasjon som gjør skolegang mulig.

4.5.1 Plassering og organisering av prosjektet

Da Oslo ble utpekt som pilotfylke, ble prosjektlederansvaret i skoleetaten plassert hos OT sentralt. De to OT-koordinatorene gir uttrykk for at de var svært tilfredse med å få tildelt prosjektet. Denne type prosjekter hadde tidligere i stor grad gått til de deler av etaten som arbeider direkte med pedagogisk kvalitet og utvikling. Nå fikk

⁵⁴ Rådgiverne hadde en stor del av dette ansvaret før også, men nå kommer OT sentralt inn bare i spesielle tilfelle, for eksempel dersom det er konflikt mellom foreldre og skole.

⁵⁵ Rådgiver ved den videregående skolen hvor eleven sist gikk, har ansvaret for eleven ved frafall *etter* 1. oktober.

OT sentralt sitt første store utviklingsprosjekt utenfra. Et prosjekt som også ville bidra til å styrke deres relativt nye profil som en enhet med fokus på utviklingsarbeid.

Frafallssatsingen åpnet nettopp for å drive denne typen nybrottsarbeid. Eller som prosjektlederene selv sa at de tolket utlysningen: Man kunne satse på å bygge ut eksisterende OT-nettverk, og/eller man kunne teste ut nye modeller i arbeidet mot frafall. Oslo satset på det siste, av to grunner. For det første mente man at fylket allerede hadde et godt fungerende nettverk (mens behovet kunne være større i fylker med lengre geografiske avstander). For det andre ønsket man nettopp å bruke satsingen til å prøve ut nye tilnærminger i arbeidet med grupper som man lenge hadde sett at falt igjennom eksisterende tilbud.

4.5.2 Aktørbetingelser og forankring i skoleetaten

Prosjektledernes bakgrunn og erfaring har betydning for deres utforming av prosjektet og sin egen rolle. De to fagkonsulentene er relativt unge, mellom 35 og 40 år. Begge hadde utdanning og praksis fra blant annet skoleverket og ulike veiledningsfunksjoner før de begynte i skoleetaten. Begge har også tidligere jobbet med koblingen utdanning og arbeid overfor ungdom. Ikke minst er det viktig at de har en relativt fersk erfaring med veiledning av elever i målgruppen for frafallssatsingen: Da prosjektet ble satt i gang, rett etter omorganiseringen av skoleetaten, var det kort tid siden de selv hadde en del av det individuelle oppfølgingsansvaret for elevene: ”Det er ikke så lenge siden vi satt og snakket med ungdom, vi vet hvordan de har det”. Denne erfaringen er tydelig, de er svært engasjerte og opptatt av å få til konkrete ordninger som kan ta vare på elevene.

I Oslo har alle midlene til frafallssatsingen gått direkte til tiltakene, ingenting har blitt brukt til lønnsmidler for å ”kjøpe fri” prosjektlederene. Frafallsarbeidet har betydd både at prosjektlederene har jobbet ekstra mye, og at de har skjøvet på andre oppgaver. En forutsetning for denne prioriteringen er blant annet at prosjektlederene har fått solid støtte fra sin avdelingsdirektør. Det kan også ha hatt betydning for satsingens legitimitet internt i etaten at prosjektlederene henvendte seg til de ulike delene av skoleetaten før de utformet prosjektet. De sendte en forespørsel rundt i huset om forslag til tiltak. Dette resulterte i et 25 siders notat. Prosjektlederene brukte dette som utgangspunkt for søknaden til Læringscenteret.

4.5.3 Plassering og forankring på skolene

Begge de elevrettete tiltakene ble opprettet på skoler hvor det allerede var et APO-tilbud⁵⁶. På denne måten ble prosjektklassene organisert i tilknytning til de allerede eksisterende OT-tiltak.

I begge tiltakene har det blitt ansatt prosjeklærere for en periode på 10 måneder. Disse har blitt rekruttert etter eksterne utlysninger.⁵⁷

På Holtet ansatte man en lærer som hadde arbeidet ved denne skolen i flere år, på Hellerud rekrutterte man to helt nye lærere. Her skiller Oslo seg fra de andre pilotfylkene ved å bringe helt nye iverksettere inn i satsingen på grunnplanet.

Opprettelsen av de to tiltakene har møtt til dels ulike betingelser på de to "vertsskolene". Når det gjelder Holtet, ser det ut til at tiltaket organisasjonsmessig har glidd greit inn i strukturene som allerede var på skolen. Dette kan ha sammenheng med at tiltaket ledes av en lærer som allerede var en integrert del av staben. I tillegg bestod klassen første halvår av få elever, og syntes dermed ikke så mye i skolelandskapet. På Hellerud fikk tiltaket i større grad form av at nytt prosjekt plasseres inn i gammel organisasjon. Intervjupersoner forteller at tiltaket ser ut til å være positivt mottatt av ledelsen ved skolen, blant annet bidro skolen med oppussing av lokalene, av eget budsjett. Etter hvert utviklet det seg imidlertid enkelte problemer mellom prosjeklærerne og lærerne i de andre APO-klassene. Så langt vi har informasjon, dreide noen av disse problemene seg om ulik problemforståelse og ulik vektlegging av læringsmetoder mellom prosjeklærerne og de etablerte OT-lærerne.⁵⁸ Blant annet ser det ut til at ulik utdanningsbakgrunn og erfaring kan ha hatt betydning for gnisningene: I følge våre informanter i Oslo, har det hatt betydning at de to nye prosjeklærerne begge var forholdsvis unge og nyutdannede lektorer, mens de etablerte OT-lærerne hadde yrkesfaglig utdanning med noe pedagogisk tilleggsutdanning. Vi vil også fremheve at det her dreide seg om små

⁵⁶ APO står for "arbeid, produksjon, opplæring. I Oslo har man slike tilbud ved fire skoler, som en del av de etablerte OT-tiltakene.

⁵⁷ Prosjeklærerne ble valgt ut gjennom et samarbeid mellom skoleetaten, skolen tiltaket skulle plasseres ved, og noen fra det allerede eksisterende APO-tiltaket på skolen. Det er imidlertid skolene som har hatt ansettelsesansvaret for dem. Det er dermed også skolens ledelse som har vært prosjeklærernes nærmeste overordnede. Det var for øvrig få søkere, dette tror prosjektlederne kom av at potensielle søkere lot seg skremme av utlysningsteksten, som ga inntrykk av for høye krav til stillingene.

⁵⁸ Da den ene prosjeklæreren senere sluttet, hadde dette i en viss grad sammenheng med samarbeidsforholdene for tiltaket på skolen.

forhold der implementeringen av et nytt tiltak ble svært synlig og dermed hadde potensiale for å gi betydelig innvirkning på den konteksten det ble plassert innefor: Den etablerte APO-skolen hadde en personalgruppe på 5-6 lærere.

Prosjektledelsen i skoleetaten har involvert seg i denne konflikten og hatt flere møter med prosjektlærerne, daglig leder for OT-tiltaket på skolen, samt rektor.

Implementeringen av tiltaket på Hellerud viser hvor viktig betingelser i den lokale konteksten alltid vil være for gjennomføringen av et tiltak. En av hensiktene med utformingen av frafallssatsingen i Oslo, var å tilføre økt oppmerksomhet til OT-nettverket generelt (jfr. kompetansehevingstiltakene), og til APO-tilbudet spesielt. Skoleetaten hadde håpet at samlokaliseringen på Hellerud skulle virke som en inspirasjonskilde for det etablerte APO-tilbudet og føre til et positivt samarbeid mellom de to tilbudene. Erfaringene viste imidlertid at møtet mellom det nye og det etablerte tiltaket fikk frem egenskaper ved det etablerte tilbudet som man på forhånd ikke hadde vært tilstrekkelig klar over i skoleetaten. I ettertid førte dette til endringer i den etablerte APO-skolen. Dette er et viktig poeng: Mens erfaringene fra gjennomføringen på Holtet vgs førte til endringer i selve tilbudet, førte erfaringene fra Hellerud i større grad til endringer i den organisatoriske konteksten for tilbudet.

4.5.4 Grunntanke om tidlig forebygging

Vi har nå sett på de strukturelle og organisatoriske føringene for prosjektets utforming. Før vi går over til føringer som dreier seg mer om problemforståelse, vil vi ta for oss et trekk ved prosjektet i Oslo som tydelig viser hvordan en av grunntankene i prosjektet inneholder føringer av ulik karakter: Den er både et uttrykk for faktorer som har å gjøre med organisasjonsstrukturer, og faktorer som henger tett sammen med idéer og problemforståelse.

Til grunn for utformingen av tiltakene i Oslo, lå en oppfatning hos prosjektlederne om at man ønsket å prøve ut tiltak hvor frafall på videregående ble forebygget gjennom tiltak på grunnskolenivå. De tre andre pilotfylkene har i større grad rettet tiltakene sine inn mot elever som allerede er inne på videregående skole. I Oslo har man sett det som viktig å ta tak i ungdommer i faresonen så tidlig som mulig, slik at de kan bli i stand til både å velge riktig linje og gjennomføre videregående skole senere, eventuelt komme over i fast arbeid. Prosjektlederne er opptatt av at ungdom ikke skal "være i drift", det viktige er at noen har ansvaret og følger dem opp. Som en av

intervjupersonene sa det: ”Vi ville bygge bro mellom de ulike skoleslagene”. Oslos profil med satsing på grunnskolenivå er både et resultat av at de hadde flere konkrete forslag om tiltak på dette nivået enn de andre pilotfylkene, og et resultat av at deres eneste tiltak beregnet på videregående falt bort i søknadsprosessen (et tiltak knyttet til hotell- og næringsmiddelfag på Sogn vgs.). Fra Læringscenterets side var det et ønske å sikre at det innenfor frafallsprosjektet som helhet ble satset på tiltak som fokuserte på forebygging på grunnskolenivå.

Det ser ut til at en annen årsak til Oslos sterke satsing på grunnskolenivået, ligger i organiseringen og ansvarsfordelingen innen Oppfølgingstjenesten selv. Vi har beskrevet hvordan rådgiverne på grunnskolene er en del av OT-nettverket. Det er liten tvil om at disse vil være sterkt interessert i tiltak som kan føre til at elevene kommer seg videre i systemet og ikke blir værende som grunnskolerådgivernes ansvar, i verste fall i inntil 5 år. OT-organiseringen i Oslo inneholder med andre ord sterke initiativer for at man i forbyggingen av frafall fokuserer på grunnskolenivået.

4.6 Problemforståelse: Behovene ”der ute” og hvordan møte dem

Til grunn for tiltakene i Oslo, lå en oppfatning i skoleetaten om at det var store grupper av elever, særlig minoritetsspråklige, som slet med store og udekkede behov. Man ønsket å prøve ut ulike ”medisiner” i arbeidet med disse gruppene. De viktigste komponentene var å ta for seg utsatte elever på grunnskolenivå, lage tiltak som kombinerte pensumundervisning og praksis, og gjøre tiltakene helhetlige og ”omsluttende” for hver av elevene.⁵⁹

⁵⁹ Praksisdelen har hatt form av arbeidspraksis i OMAMU-tiltaket. På Holtet hadde MINI-APO en stor praksisdel, om man kan kalle det det, i form av hyppige besøk på bedrifter og skoler, og i arbeidet med å finne og sette sammen relevant informasjon for en karriereplanlegging.

4.6.1 OMAMU⁶⁰

Man var særlig opptatt av å gjøre noe i forhold til en spesiell gruppe elever: Ungdom over 16 år med minoritetsbakgrunn som ikke har vitnemål fra norsk grunnskole, og som heller ikke kan dokumentere tilsvarende utdanning fra tidligere hjemland (eller transittland). I Oslo er denne gruppen større enn i de andre pilotfylkene, som ikke har samme minoritets- og storbyproblematikk.

Dette er enten ungdom som ikke har vært skrevet inn i norsk grunnskole overhodet, eller som har gått gjennom deler av grunnskolen, men har ikke klart å få et fullverdig vitnemål. Fordi de er over 16 år, er de over det som kalles ”opplæringspliktig alder”. Dermed faller de utenfor det vanlige grunnskolesystemet. Opplæringsloven gir dem imidlertid rett til grunnskoleopplæring for voksne. Hittil har man hatt en praksis hvor voksenopplæringssettene i Oslo har tatt inn ungdommene på eget inntak og testet dem for å finne ut hvilket nivå de er på. Deretter har de blitt plassert i klasser med voksne som skal ta norsk grunnskole.

Dette har ofte vist seg å fungere dårlig. Elevene har ikke klart å følge undervisningen fordi de har problemer på mange områder av livet:

- De har lite nettverk
- Mange har psykiske problemer i form av traumer
- De har liten trening i å være elev
- Dårlige norskferdigheter
- Til sammen gir dette dem små sjanser på arbeidsmarkedet.

⁶⁰ Opprinnelig hadde dette tiltaket et annet navn: ”APO-tilbud for minoritetsspråklig ungdom” (fra søknaden til Læringssenteret), med forkortelsen ”Min.språk –APO” i de senere rapporteringene. Skoleetaten bestemte seg for å endre navnet ca. halvveis i skoleåret, av flere grunner: For det første fant man ikke noen god forkortelse for det lange navnet, APO-betegnelsen hadde lenge vært i bruk som et av de etablerte OT-tiltakene, samtidig som betegnelsen liknet for mye på og lett ble blandet sammen med ”MINI-APO” som er tiltaket på Holtet. For det andre ga OMAMU-betegnelsen både rent språklig assosiasjoner til noe ”unorsk”, samtidig som den nye forkortelsen står for en mer presis betegnelse: ”Opplæring med arbeidspraksis for minoritetsspråklig ungdom” enn den opprinnelige: APO står for ”arbeid, produksjon, opplæring”. I det videre bruker vi derfor OMAMU om tiltaket.

Skoleetaten mente man burde lage et eget tilbud for dem, basert på noenlunde felles alder, og hvor man kombinerer teori og praksis. OMAMU har i prosjektperioden bestått av en klasse med 8 elever, alle gutter.

Dette er første gang at man i Oslo har prøvd ut en kombinasjon av grunnskoleopplæring og arbeidspraksis - i motsetning til innen videregående opplæring, hvor dette er en etablert kombinasjon. Skoleetaten fremhever at når man putter arbeidspraksis inn i undervisningen, fører dette blant annet til at undervisningen trekkes ut i tid, noe som betyr at eleven får en mindre dose fag å håndtere av gangen. Dette mener man vil skape større mulighet for mestring.

4.6.2 ”Mini-APO” som ble til ”Overgangen”

Problemforståelsen og begrunnelsene for OMAMU fremgår tydelig både av bakgrunnsdokumenter, underveisrapporteringer og i intervju. Begrunnelsene for tiltakene på Holtet er derimot mer utydelige og vanskelig å få øye på i dokumentene. Hvis man går tilbake til søknaden om midler, er tiltaket på Mini-APO ført opp langt nede på listen, og begrunnelsene og planene for tiltaket er svært korte og lite elaborert sammenliknet med hva som er tilfelle for de fem andre tiltakene. I intervjuet med skoleetaten blir diskusjonen om problemforståelse også først og fremst knyttet til OMAMU. Det er verdt å merke seg at det er nettopp tilbudet om Mini-APO som viste seg å ikke fungere, og derfor ble lagt helt om halvveis i skoleåret.⁶¹

Målgruppen for tiltaket er elever i 10. klasse med stort fravær. I søknaden sier skoleetaten at dette er elever

(...) som av ulike grunner heller ikke fungerer i mer tradisjonelle spesialskoletilbud eller andre etablerte særordninger i grunnskolen. Denne gruppa blir ”flytende mellom” og mister store deler av sitt 10. skoleår.

”Medisinen” for disse elevene inneholdt følgende hovedkomponenter: Man ønsket å ta elevene ut av klassen og over i en egen klasse plassert på en videregående skole. Elevene ble rekruttert fra ungdomsskoler

⁶¹ Vi har ikke materiale som belyser hvorfor Oslo fikk midler til MINI-APO på Holtet på bekostning av det tredje forslaget som var direkte elevrettet: Tilbudet om ”Alternativ skole” i skolen på Sogn vgs. (hensikten med dette tiltaket var å gjøre noe med frafallet innenfor hotell- og næringsmiddelfag, som er særlig høyt). I søknaden var tiltaket på Sogn mye mer konkret og elaborert. En årsak til prioriteringen av MINI-APO kan ha vært at dette var et tiltak på grunnskolenivå.

som søker dem inn. I mini-APO klassen arbeidet man med å motivere elevene for å møte opp på skolen og se betydningen av videre skolegang. Karriereplanlegging var en grunnidé i tiltaket. Som en del av dette brukte man såkalt ”realitetsorientering” (sitat fra årsrapporten v/prosjektleder). En viktig del av dette var utviklingen av en *tidslinje* hvor elevene lærte å finne frem til og sette sammen relevant informasjon om poengkrav, fremtidig lønn og andre typer betingelser og konsekvenser av de valgene de ønsket å gjøre. Klassen reiste deretter på hyppige ekskursionser til ulike linjer på forskjellige videregående skoler og bedrifter for å gi elevene et innblikk i hvilke muligheter som finnes og hva som kunne passe for dem. Med andre ord: Man ville la elevene se nærmere på muligheter på videregående og i arbeidslivet, for derigjennom å motivere dem, både til å ønske å gå på skole overhode, og til å velge riktig linje. Kombinert med karriereplanleggingen arbeidet elevene en del av tiden på skolens snekkerverksted. Man laget med andre ord en kombinasjon av pensumundervisning, håndverksarbeid og karriereplanlegging.

Halvveis i skoleåret ble imidlertid tiltaket drastisk endret. Både prosjektleder på Holtet og OT sentralt var enige om at tiltaket ikke virket etter målsetningene. Man brukte store ressurser på få elever, og man klarte over tid ikke å endre elevenes høye fraværsprosent – som det var en av de opprinnelige målsetningene.

Tiltaket ble endret til et studievalgkurs hvor 10. klassinger fra ulike skoler hospiterer ved Holtet vgs. i 3 uker. Man tok de delene fra det forrige opplegget som man hadde erfaring fra at virket, og utvidet disse til å bli de bærende elementene i den nye formen. Erfaringen fra MINI-APO var kort sagt at elevene holdt seg unna de delene av tiltaket som de følte at de ikke mestret, det vil si den delen av undervisningen som var pensumrettet. Derimot stilte alle på skolen ”når de skulle kjøre buss”, som en av intervjupersonene sa (det betydde at man skulle på ekskursion til skoler eller bedrifter). I det nye kurset arbeidet man kun med karriereplanlegging og å gi elevene innblikk i ulike muligheter på ulike videregående skoler⁶².

4.7 Organisatoriske erfaringer

I løpet av prosjektperioden har man både høstet erfaringer med hvordan tilbudet har virket på elevene, og hvordan det har virket på og

⁶² Elevene som gikk i Mini-APO klassen høsten 2003, gikk tilbake til sine opprinnelige skoler etter nyttår 2004.

innenfor de organisasjonmessige rammene hvor tiltakene har blitt plassert.

Når det gjelder målgruppen, elevene, er skoleetaten overrasket over hvor vellykket OMAMU ser ut til å være. Mens det er et stort frafall ellers i målgruppa, har alle elevene blitt i klassen gjennom hele skoleåret. ”I målgruppa for OMAMU-tiltaket har frafallet vært høyt, men i tiltaket har det vært ekstremt lavt!”. Elevene gir ved skoleårets slutt sterkt uttrykk for at de ønsker å fortsette i tiltaket.

I begge de elevrettete tiltakene har det har vært endringer underveis i prosjektperioden. Mens innholdet i tiltaket på Holtet er lagt helt om, har det på Hellerud vært utskifting av personale.

Omleggingen i tiltaket på Holtet ble gjort av prosjektlederne i skoleetaten, rådgiver og prosjektlærer i samråd med prosjektleder for Frafallssatsingen i Læringssenteret. Både prosjektledere og prosjektlærere fremholder at det var enighet mellom disse tre instansene om å endre tiltaket. Vi skal komme tilbake til Læringssenterets rolle i denne prosessen. Her vil vi fremheve at en viktig årsak til at aktørene har vært såpass samstemte i omleggingen, ser ut til å ha å gjøre med selve idégrunnlaget for frafallssatsingen generelt, og de organisatoriske og fortolkningsmessige rammene som var lagt i Oslo, spesielt. Ingen av iverksetterne på de tre ulike nivåene så det som et nederlag at tiltaket på Holtet viste seg ikke å fungere. I Oslo hadde man vektlagt den delen av frafallssatsingen som dreide seg om å prøve ut nye modeller for å innhente ny kunnskap. Man kan si at Oslo har hatt et sterkt fokus på selve den kunnskapsgenererende prosessen. Et tiltak som viser seg å fungere dårlig blir dermed ikke fortolket som en trussel mot gjennomføringen av satsingen, men en kilde til kunnskap om hvorfor noe fungerer og noe ikke.

Håndteringen av omleggingen kan henge sammen med hvordan prosjektlederne så for seg hvordan satsingen mot frafall kan videreføres: Ved utgangen av prosjektperioden hadde man ikke klare modeller for dette. Men man mente at man gjennom frafallsprosjektet hadde tilegnet seg verdifull kunnskap som kan brukes også i andre typer tiltak. Fordi denne kunnskapen er generell, kan den lettere videreføres i ulike former.- Vi vil føye til at etter prosjektslutt (og etter selve evalueringsperioden), er det bestemt at både OMAMU og Overgangen videreføres med kommunale midler for skoleåret 2004/05. Målsetningen er nå at også Sogn vgs. og Holtet vgs., som har overtatt grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom, på sikt skal videreutvikle og ta i bruk OMAMU-modellen.

Med omleggingen av Mini-APO på Holtet, skiftet man fokus fra et tiltak som omfattet "hele" eleven over lang tid, til å lage et tiltak hvor man ga et konsentrert og målrettet tilbud over en kort tidsperiode. Man satte fokus på færre felt; på elevens faglige fremtid.

Til slutt i dette avsnittet kan man spørre: Hva var det egentlig som endret seg i og med omleggingen? Var det problemforståelsen som lå til grunn for tiltaket, var det målgruppen som forandret seg, eller var det medisineringen? Det ser ut til at diagnosen fortsatt var den samme (det er et problem med skoletrette elever som har stort fravær i 10.klasse), mens antallet elever i målgruppen ble utvidet. Medisinen hadde imidlertid vist seg å ikke fungere etter målsetningen. Man brygget en ny medisin, med det man mente var de mest virksomme komponentene fra den gamle. Hensikten var å endre forholdet mellom investerte ressurser og resultater.

4.8 Relasjonen til Læringscenteret

Vi har sett at Læringscenteret var inne i prosessen da tiltaket på Holtet vgs. ble lagt om. Foruten løpende kontakt med prosjektlederne i Oslo, var prosjektleder i Læringscenteret med på et møte med prosjeklærer og OT sentralt. Både prosjektledelsen i Oslo og prosjeklærer på Holtet satte pris på denne medvirkningen. Læringscenteret har også vært på besøk på tiltaket på Hellerud. Der hadde de imidlertid ingen rolle i personalproblemer som knyttet seg til tiltaket, de var invitert for å få et inntrykk av opplegget. Prosjektlederen vi har intervjuet på Hellerud oppfattet også dette som en positiv interesse.

Oslo er det eneste av pilotfylket hvor Læringscenteret har vært direkte inne i en prosess knyttet til et eleverett tiltak underveis i prosjektperioden. Prosjektledelsen i Oslo inviterte Læringscenteret med, de ba om deltakelse i en snuoperasjon. Læringscenteret har bidratt med sin status og tyngde til å gi prosjektledelsen legitimitet i denne prosessen.

Intervjupersoner i Oslo fremhever at de er meget fornøyd med Læringscenterets rolle i prosjektet. Man oppfatter at de har opptrådd greit og ryddig som prosjektledere. Særlig har Oslo satt pris på at Læringscenteret har lagt til rette for "å tenke nytt" og "for å tenke sammen" på prosjektledersamlingene, noe informantene oppfatter som en sjelden, men fruktbar, byråkratisk stil. Prosjektledelsen i Oslo vektlegger også at de synes det har vært inspirerende å møte og utveksle erfaringer om frafallsproblematikk med de andre pilotfylkene.

4.9 Oppsummering og vurderinger

I Oslo har man valgt å gi satsingen en smal og spisset profil. Frafallsatsingen i Oslo er utformet og ledet av den enheten som kalles "OT-sentralt", det vil si de to OT-koordinatorene i skoleetaten som har ansvaret for OT-nettverket i fylket. Man har imidlertid ikke kanalisert prosjektet gjennom OT-nettverket.

I stedet har man opprettet to helt nye tiltak: En klasse for ungdom over 16 år med minoritetsbakgrunn som ikke har vitnemål fra norsk grunnskole (kalt OMAMU), og en klasse for elever på 10. klassetrinnet med høyt fravær som står i fare for å falle ut fra skolen (kalt Overgangen). Begge tiltakene har vært lagt til såkalte APO-skoler, som er en del av OT-strukturen i Oslo (APO står for Arbeid, produksjon, opplæring). Man har dermed prøvd ut nye måter å kombinere teoriundervisning og arbeidspraksis på. Det er nytt at denne utprøvingen skjer i grunnskolen. Tidligere har slike kombinasjoner vært et tilbud bare på de videregående skolene. Tiltakene er spesielle ved at man har søkt å forebygge frafall på videregående skole ved å prøve ut tiltak utelukkende på grunnskolenivå.

Fylket har fokusert på en liten gruppe av elever og laget et tett og "bredt" opplegg rundt disse. Begge tiltakene har preg av å være rent modell- og utviklingsarbeid. De faller hovedsakelig innunder *delmål 1* i frafallsatsingen: *Forebygge og forhindre frafall*. Men de tar også opp elementer fra *delmål 2: Fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning*. Det gjelder særlig elementene av *karriereplanlegging* som er sentrale i tiltaket "Overgangen", og *Samarbeidsrelasjoner og opplæringsmuligheter for den enkelte elev* som er viktige i begge de to tiltakene. Fylket selv vurderer tiltakene som vellykkete, særlig OMAMU: Man hadde regnet med at elevene skulle være i tiltaket en del av skoleåret, men alle elevene har ytret ønske om å bli i tiltaket ut vårsemesteret.

Oslo var det av pilotfylkene som fikk tilført mest midler: totalt 1,5 millioner. Dette er nesten dobbelt så mye som noen av de andre pilotfylkene fikk. Prosjektmidlene i Oslo har blitt brukt direkte til å finansiere tiltakene. Prosjektledelsen i fylket har ikke blitt frikjøpt til i verksettingen, men har prioritert frafallsprosjektet foran eventuelle, andre arbeidsoppgaver. Prosjektet har heller ikke utløst andre midler.

En årsak til at Oslo fikk mer midler enn de andre fylkene, var at Oslo har dobbelt så mange elever som de andre pilotfylkene, og at byen sliter med særegne storbyproblemer. Sett i forhold til elevtallet, fremstår derfor Oslos to tiltak, som omfatter svært få elever, som

meget smale. Om man sammenlikner med for eksempel tiltakene i Vest-Agder, er tiltakene i Oslo ikke utformet med tanke på å ”gli inn i” skolehverdagen. Gjennomføringen har derfor ikke støtt på problemer hos iverksetterne med hensyn på å få plassert tiltaket inn mellom andre arbeidsoppgaver, slik som i Vest-Agder. Man kan si at tiltakene i Oslo ble ”fullført”, til tross for store endringer underveis. Implementeringen ble ikke forsinket, fordi gjennomføringen i liten grad var avhengig av å tilpasses utenforliggende instanser eller strukturer. Denne type tiltak krever imidlertid store ressurser.

Implementeringen har særlig produsert erfaringer som gjelder den konkrete virkningen av tiltakene på elevene (Overgangen og OMAMU), og på den skolekonteksten tiltaket ble plassert innenfor (OMAMU). I begge tiltakene førte erfaringene underveis til endringer. På ”Overgangen” la man helt om selve innholdet i tiltaket. I OMAMU gjorde man endringer i de organisatoriske betingelsene rundt tiltaket. Her var det tydelig at innplasseringen av et nytt tiltak i en etablert APO-struktur fikk utilsiktede og til dels problematiske konsekvenser. Men fordi begge tiltakene i utgangspunktet var definert som rent utviklingsarbeid, ser det ut til at endringene har blitt håndtert av iverksetterne som ledd i en kunnskapsutviklende prosess, og ikke som en trussel mot selve gjennomføringen.

Etter prosjektslutt er det blitt klart at begge tiltakene videreføres med kommunale midler for skoleåret 2004/05.

5 Sør-Trøndelag: ”Vi tegner huset”

5.1 Hva foregår og hvorfor?

For prosjektet i Sør-Trøndelag har vi lagt vekt på å få fram hva som foregår i delprosjektene, hvorfor det foregår, og hvordan det oppfattes av dem som er involvert. Vi har også forsøkt å kartlegge iverksetternes situasjonsforståelse, ved å spørre dem om hvordan de opplever frafallproblemet, og hvem de mener at det er et problem for. Dessuten har vi sett på de materielle rammebetingelsene, og på hvordan det som gjøres er forankret i tidligere erfaringer. Vi har spurt om hva som er gammelt i det nye, og om hva som er nytt i det gamle. Dessuten har vi forsøkt å se på i hvilken grad tiltakene er personavhengige, og på hvem som eventuelt er ildsjelene.

5.2 Delprosjektene

Prosjektfloraen i Sør-Trøndelags del av satsingen er ganske mangfoldig. Det største delprosjektet (prosjekt 1) er kalt *Aktiv ungdom*. Intensjon med prosjektet var å få til et tett og forpliktende samarbeid mellom fylkeskommunen (inklusive de videregående skolene og PPT), aetat, sosialtjenesten i Trondheim, og grunnskolene i Trondheim om elever som står i fare for å avbryte opplæringen sin. Rent konkret innebar prosjektet at man opprettet en prosjektgruppe med representanter for de samarbeidende parter. Gruppen fikk i oppdrag å konkretisere forslag til tiltak og å lage en plan for den praktiske gjennomføringen.

Aktiv ungdom hadde flere underprosjekter. En arbeidsgruppe jobbet med å finne fram til støtte- og samarbeidsordninger for lærere som oppdager at elever er i ferd med å avbryte undervisningen. En annen

gruppe skulle se på rutiner for tilbakemelding fra aetat til den videregående skolen om oppfølging av ungdommer som er utplassert i praksisplass. De utarbeidet et avklaringsskjema fra skolen til aetat, og de la fram en justert intensjonsavtale mellom aetat og fylkeskommunen for å sikre raskere tilbakemelding til skolen om elever som faller ut av tiltak.

Ett delprosjekt under *Aktiv ungdom* dreide seg om å utvikle alternative læringsarenaer. Dette var en videreføring av et arbeid de hadde holdt på med lenge. En annen arbeidsgruppe jobbet med delprosjektet "hver elev sin karriereplan". Intensjonen var at elever skulle få hjelp til å gjøre gode og realistiske valg. Delprosjektet bygget på erfaringene fra et prosjekt som allerede var i gang i fylkeskommunen om såkalt karriererådgivning, der seks videregående skoler var med. Lederen av arbeidsgruppen var for øvrig intervjuet i Adresseavisa 5.1.2004. Han anbefaler at karriereplanlegging gjerne kan begynne i barneskolen, ved at man gir mer og bedre innblikk i arbeidslivet enn det som er tilfelle i dag. Dessuten anbefaler han at ordningen med praksisuke på ungdomstrinnet utvides. Disse anbefalingene er også inkludert i det notatet som arbeidsgruppa kom fram til.

Tre av våre informanter var involvert i prosjektet *Aktiv ungdom*. To av dem jobbet i sosialtjenesten, en i aetat, og en som rådgiver på en ungdomsskole.

Karriereplanlegging var også det opprinnelige tema for prosjektet *Ungdom i vekst*, men her fokuserte man først og fremst på Orkdalsregionen. I utgangspunkt var målgruppen tredelt:

- Elever på grunnkurs skoleåret 2003-2004 som faller fra i løpet av høsten
- Elever i 10. klasse i grunnskolen skoleåret 2003-2004 som er skolelei og som ikke vet hvilket videregående tilbud de skal søke på
- Ungdom med brutt lærekontrakt som er uten arbeid eller skoleplass høsten 2003.

Det ble nedsatt en planleggingsgruppe, og i praksis kom prosjektet til å bli litt annerledes. Forprosjektet utviklet et alternativt tilbud til fem ungdommer som ble rekruttert direkte fra 10. klasse sommeren 2004. Pr 1. 5. hadde fire elever underskrevet avtaler med prosjektet. Dette ble med andre ord et ganske spisst delprosjekt. Som nevnt foran fikk vi anledning til å delta på et møte i planleggingsgruppen. Gruppen brukte mye tid til å snakke om rekrutteringen. Tilbudet skulle i første

omgang omfatte tre gutter og to jenter. Når tilbudet er i gang, er det meningen at det skal utvides til å omfatte elever som har droppet ut av et grunnkurs 2004/2005, og elever som har brutt lærekontrakt og er uten arbeid.

I møtet med dem, ble vi slått av kontekstens betydning for utviklingen av tilbudet. Dette er et lite og tett lokalsamfunn der ”alle kjenner alle”. Alle møtedeltakerne hadde god kjennskap til de ungdommene som var aktuelle for tiltaket, og de hadde også godt kjennskap til lokalt næringsliv/arbeidsliv og meninger om hvor det kunne være mulig å få til bedriftsutplasseringer for de enkelte elevene.

Det neste prosjektet (prosjekt 3) i Sør-Trøndelag er *Frokostservering*. Det er lokalisert til Brundalen videregående skole, med fire klasser på studieretning mekaniske fag som målgruppe. Man hadde også tidligere gjort forsøk med frokost for disse elevene. Målet med prosjektet var tredelt:

- Skape et bedre ernæringsmessig grunnlag for at elevene skal holde ut en hel skoledag og dermed hindre at de stikker av før skoledagens slutt.
- Bedre læringsmiljøet i klassen og trivselen for den enkelte, og på den måten bidra til å redusere frafallet.
- Bedre skoleprestasjonene.

Også prosjekt 4 var allerede i gang før Læringscenterets satsing, og er som frokostserveringen rettet inn på læringsmiljøet. Det er kalt *Helsetjenesten – en ressurs i skolens arbeid med å hjelpe elevene til å mestre eget liv*. Målet var å utvikle et program for hvordan helse-tjenesten i de videregående skolen skal arbeid, bl.a. ved å formulere mål og indikatorer. Vår informant på prosjektet la vekt på at helse-tjenesten så langt ikke hadde vært noen aktiv aktør i forhold til frafall, selv om sammenhengen er tydelig: Helseplager fører til fravær, som fører til frafall som fører til økte helseplager i neste omgang. Programmet som ble utviklet la vekt på å få helsetjenesten og ppt inn i skolens planteam. Vi fikk også høre at dette trolig var noe som ville ha skjedd i alle fall, dvs uavhengig av Satsing mot frafall, og at det dessuten var et tiltak som favnet mye videre enn akkurat frafallsproblemet.

Prosjekt 5 er kalt *Minoritetsspråklige elever: Utdanning og bruk av morsmålsrådgivere i grunnskolen og den videregående skolen*. Målet har vært å bidra til at minoritetsspråklige elever får samme mulighet som norske elever til å velge og å gjennomføre videregående opp-

læring, ved å utarbeide gode rutiner for overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen, og ved å forbedre tilretteleggingen og rådgivningen i begge skoleslag. Prosjektet har vært lokalisert til Tiller videregående skole, som etter hvert har fått tre –fire morsmålsrådgivere, med seks forskjellige språk.

Også prosjekt 6 er rettet inn på minoritetsspråklige elever: *Alternativt innføringstilbud for yrkesfag*. Bakgrunnen var at kapasiteten var sprengt for den eneste eksisterende innføringsklassen i fylket, samtidig som man hadde inntrykk av at flertallet av søkerne egentlig trengte et annet og mindre teoretisk preget tilbud. Som et resultat av dette arbeidet ble det opprettet et alternativt innføringstilbud ved Tiller videregående skole. Utviklingen av tilbudet er gjennomført som en del av arbeidet i *Minett*, et nettverk mellom flere grunnskoler og videregående skoler i Trondheim med forholdsvis mange minoritetsspråklige elever. Arbeidet i nettverket har også ført til en rekke andre tiltak:

- Mer omfattende bruk av tospråklige lærere og assistenter for elever som kommer sent i grunnskoleløpet.
- Mulighet for et ekstra år i grunnskolen
- Utarbeide læreplan for elever i mottak og innføring
- Utarbeide egne læremidler tilpasset minoritetsspråklige på ungdomstrinnet og i videregående skole
- Oversette hele eller deler av eksisterende læremidler til morsmålet
- Styrke foreldrenes muligheter for å hjelp/lære sammen med elevene
- Bedre samarbeidsrutinene mellom grunnskolen og videregående skole
- Ulike typer innføringskurs både på yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger uten at den lovfestede retten brukes opp

Prosjekt 7 dreide seg om gjennomføring av en konferanse for rådgivere, oppfølgingstjenesten, ppt og aetat våren 2004, for å oppnå *Kompetanseutvikling med fokus på minoritetsspråklige elever*.

Det åttende prosjektet skulle fokusere på *Fagopplæring: Bevisstgjøring om utfordringer, veiledning og vurdering*. I regi av dette delprosjektet har ti medarbeidere ved Opplæringsavdelingen gjennomgått et kompetansegivende kurs i regi av Høyskolen i Troms i veiledning og vurdering. Planen er at de skal stå for en systematisk kunnskapsspredning til opplæringskontor og instruktører i lærebedrifter fra og med høsten 2004.

Også det neste prosjektet fokuserte på fagopplæring: *Etablere rutiner og prosedyrer for å redusere avbrudd*. Bakgrunnen var en konstatering av rammebetingelsene i fagopplæringen er så vidt forskjellige fra skolen, at det trengs egne rutiner og tiltak for å forebygge at lærekontrakter heves. Arbeidsgruppen som ble nedsatt har kommet med et forslag som skisserer hva skolen, opplæringsavdelingen, opplæringskontorene og lærebedriftene kan gjøre, både generelt for alle elever og lærlinger, og spesielt for den enkelte lærling og lærekandidat.

5.3 ”Vi tegner huset”

Informantene våre i Sør-Trøndelag var entusiastiske og velvillige, men flere av dem mente at det var alt for tidlig å evaluere prosjektet som helhet. Og det er ikke vanskelig å gi dem rett i det. Et flertall av prosjektene dreide seg om utredningsarbeid der man skulle utvikle programmer, rutiner, komme fram til forslag osv. En av informantene sa det slik: ”Nå har vi jobbet med å planlegge og tegne huset, så skal det bygges, og først deretter blir det innflytting”. Han mente at den egentlige evalueringen ikke burde gjennomføres før man hadde erfaringer med hvordan det var å bo i huset, dvs før de foreslåtte tiltakene hadde fått lov til å bli prøvd ut praksis.

Et umiddelbart resultat av utredningsarbeidet, er imidlertid at et stort antall personer er involvert i ulike arbeidsgrupper, og det foregår mye nettverksbygging på tvers mellom de ulike etatene og institusjonene som kan fungere som aktører i forebygging av frafall. En slik nettverksbygging har utvilsomt sin verdi i seg selv. Betydningen av å ha et nettverk til å informere, drøfte, begeistre og handle gjennom, kan ikke undervurderes (se for eksempel Baklien og Carlsson 2000:103, og Carlsson 1992). I kapittel 1 pekte vi også på at satsingens målsettinger var på et strukturelt nivå. Slike mål krever strukturelle tiltak som for eksempel nettverksbygging.

Fordi flertallet av prosjektene var på utredningsstadiet, var det få direkte elevrelaterte tiltak å se for oss. De to delprosjektene som direkte berørte elever og som vi hadde kontakt med, var frokostserveringen på Brundalen og morsmålsrådgiverne på Tiller videregående skole. Der var huset allerede bygget.

Foreløpig er dette på et stadium der få elever kan si at de har merket at det foregår en satsing mot frafall i Sør-Trøndelag. Dermed er det også vanskelig for å trekke konklusjoner om hva dette kan bety for elevene. Noen av prosjektene vil bli mer elevrelatert når det som utredes blir

implementert, og noen vil trolig aldri få noen direkte og målbare konsekvenser. Andre prosjekter som kan ha konsekvenser etter hvert, kan være den utvidete bruken av morsmåslærere som rådgivere. Det prosjektet skal vi komme tilbake til.

5.4 Uavhengig av Læringscenterets satsing

Hovedtyngden av delprosjektene har oppstått uavhengig av Læringscenteret og av satsingen mot frafall. Dels er dette prosjekter som var i gang eller som i hvert fall var påtenkt før Læringscenteret kom på banen. Dessuten er det stort sett tiltak som koster lite. Mange av delprosjektene har vært billige, dvs de har i liten grad vært avhengig av den økonomiske støtten fra Læringscenteret.⁶³ Et par av informantene klaget over at de hadde gjort mye gratisarbeid for fylkeskommunen.

Informantene legger vekt på at de samme medieoppslagene og den samme oppmerksomheten virker både sentralt og lokalt. Når de sentrale institusjonene reagerte, hadde man allerede satt i gang noe på lokalt nivå. En av informantene bruker uttrykket ”pionerånd”, og sier ”dette kom vi på helt av oss sjøl”. Inntrykket er også at da invitasjonen kom til fylkeskommunen om å være med på dette, så brukte fylkeskommunale aktører det nettverket de hadde til å finne ut hva som foregikk, og så fikk eksisterende saker status av ”prosjekt” i frafallsfloraen. Delprosjektene i Sør-Trøndelag er med andre ord et resultat av fylkeskommunens evne til å fange opp prosjekter.

Det innebærer at på den ene siden kan vi ikke gi Læringscenterets satsing æren for alt det som skjer lokalt, og noen vil kanskje si at deres satsing er mislykket dersom de lokale tiltakene er noe som ville skjedd i alle fall. På den andre siden var det også Læringscenterets eksplisitte intensjon at man skulle bygge på tiltak og erfaringer man allerede hadde. Det ville også være feil å kritisere Sør-Trøndelag for at man der på lokalt nivå allerede hadde sett problemet og var i gang med å gjøre noe med det. Informantene legger dessuten vekt på at tilhørigheten til Læringscenterets satsing gir prosjektet tyngde og prestisje, samtidig som de håper at det skal gi bedre spredning av resultatene. Flere la også vekt på at dette var en måte å jobbe på som man hadde gode erfaringer med fra differensieringsprosjektet.

⁶³ En god del av midlene er brukt til å ”kjøpe fri” prosjektleder fra hans ordinære stilling som spesialrådgiver i fylkeskommunen.

Som helhet virker satsingen i Sør Trøndelag ganske atomisert. Informanter i de enkelte delprosjektene vet lite om hverandre, og føler seg ikke som del av noen helhet. De kjenner til at de er en del av Læringscenterets satsing, men vet lite om den også. For dem som har sin arbeidsdag i skolen, er Læringscenteret en kjent institusjon, de andre uttrykker at de vet ikke riktig hva det er.

5.5 Ikke direkte oversettelse

I vår problemstilling spurte vi om hva som skjer når de sentrale målene oversettes til lokale forhold, og om hvordan de sentrale visjonene operasjonaliseres gjennom lokale målsettinger og lokale tiltak. I Sør Trøndelag har operasjonaliseringen foregått ved at man har samlet sammen det man visste at man hadde, og så sett på hvordan det passet inn under Læringscenterets paraply. Det meste som gjør at elevene har det bedre på skolen, kan jo forebygge frafall. Dermed er det ikke naturlig å se de lokale tiltakene som direkte ”oversettelser” eller ”operasjonaliseringer” av de lokale målene.

For øvrig har de sine egne lag eller nivåer av målsettinger. En informant fra sosialetaten uttrykte målene slik:

For oss i sosialetaten dreier det seg om at de unge skal ikke bli sosialklienter. Og det er ikke først og fremst for å spare penger, noen ganger kan det være billigere å gi dem sosialhjelp. Dessuten skal vi ikke sende ungdom mellom instansene. Nettet skal være tett nok til å fange dem opp. Ungdom skal oppfatte seg selv som ressurs, det er derfor vi kaller det aktiv ungdom.

Hvis vi for eksempel ser på frokostprosjektet, mottok fylkeskommunen søknad fra Brundalen skole om støtte til frokostservering før de kjente til frafallprosjektet, og før de be bedt om å være pilotfylke. I søknaden fra skolen er forebygging av frafall ett av flere delmål for tiltaket, mens det vises til at mange av elevene har en vanskelig hjemmesituasjon og at de er tatt inn på såkalt ”særintak”. Det framgår dessuten av søknaden at frokostservering er ikke noe nytt ved denne skolen, de har også hatt noen spredte, men vellykkede forsøk med det tidligere. Om fylkeskommunen hadde kunne innvilge søknaden fra Brundalen skole uten støtte fra frafallsprosjektet, vet vi ikke.

5.6 Prosjekt for prosjektets egen skyld?

I en viss grad, eller i hvert fall for noen av delprosjektene, kan det virke som de er prosjekter for prosjektets egen skyld. Prosjektbegrepet er i seg selv interessant her. Læringssenteret vektlegger at det dreier seg om en satsing for å forebygge frafall, mens på lokalt nivå opererer man med prosjekter og delprosjekter. I litteraturen beskrives et prosjekt som noe som skal håndtere unntakelser (Ryen 1993:300), noe som er problemorientert og søkende (Rose 1986:4), og en engangsoppgave som skiller seg fra løpende eller rutinemessige oppgaver (Westhagen 1991).

Spørsmålet om prosjekt for prosjektets skyld, kan for eksempel stilles om delprosjektet *Hver elev sin karriereplan*. Mens enkelte fortalt oss at prosjektet sprang ut av en følt behov, opplevde vi at hovedinformanten fra dette prosjektet har selv lite tro på at det kommer noe ut av dette. Han mente at det var tre motiver for å sette i gang prosjektet, i prioritert rekkefølge:

- Ha et prosjekt å vise til
- Bygge et nettverk
- Forebygge frafall.

For andre tiltak som er registrert som delprosjekter, kan man kanskje spørre om det er ordinære endringer og virkelighetstilpasninger som her har fått prosjektstatus. For eksempel synes et slikt spørsmål relevant for prosjekt 6 "Minoritetsspråklige elever: Alternativt innføringstilbud for yrkesfag". Som nevnt foran var bakgrunnen at Trondheim lenge har hatt bare ett innføringstilbud, der 15 minoritetsspråklige elever har hatt et 3-årig tilrettelagt løp på Gerhard Schønning skole. Etter hvert ble kapasiteten der sprengt, og man har utviklet et nytt tilbud særlig rettet mot yrkesfag, lokalisert til Tiller videregående skole. Dette arbeidet har altså fått status som prosjekt under frafallsparaplyen. Vi fikk høre at kanskje ville det tatt litt lengre tid å etablere tilbudet uten Satsingen mot frafall.

Det samme kan kanskje sies om prosjektet *Helsetjenesten – en ressurs i skolenes arbeid med å hjelpe elevene til å mestre eget liv*.

Informanten fra dette prosjektet la vekt på det var omorganisering og endrede forskrifter som var bakgrunnen for prosjektet, ikke i og for seg satsingen mot frafall.

5.7 Svake eierforhold

Informantene var ikke de som hadde fått ideen til prosjektet, og ikke initiativtakere. Det betyr at det gav liten mening å stille spørsmålene om hvordan de hadde satt i gang dette og hvordan de hadde kommet på det.

Selv om flere av informantene hadde en viss entusiasme på det de holdt på med, var hovedinntrykket at de var deltakere og ikke pådrivere i sine delprosjekter. Eller for å si det på en annen måte, de var medlemmer og ikke egentlig aktører⁶⁴. Det var i liten grad entreprenørene vi traff, og flere av dem hadde lite eierforhold til det prosjektet de var involvert i. De beskrev det som noen andre sitt prosjekt, ofte fylkeskommunen og prosjektlederen sitt prosjekt. ”Jeg henger med på lasset, det er egentlig alt for skolefokusert for meg”, sa en informant. ”Det blir mye ord og lite handling, vi burde koke det ned til noe konkret”, sa samme informant litt seinere i intervjuet.

Informantene i Sør Trøndelag var håndplukket og utvalgt for gjennomføre et prosjekt. Det er også tydelig at informantene hadde med seg mye nyttig bagasje inn i sine delprosjekter⁶⁵. Ikke minst dreier det seg om at de hadde gode faglige og sosiale nettverk, ofte bygget opp med bakgrunn i organisasjonsarbeid. Mye tyder også på at det var nettverkstilknytningen deres som hadde brakt dem inn i frafallsprosjektet.

5.8 Kontekstrelatert forståelse

Aktørforståelser, situasjonsforståelser og begrunnelser for det de holdt på med, var i overveldende grad kontekstrelatert, eller sagt på en annen måte, det vi fikk var sosialt konstruerte virkelighetsoppfatninger. Dette viser for øvrig at nettverksbygging er viktig.

For eksempel svarte en som jobbet på sosialkontor slik på spørsmålet om hvem frafall er et problem for: ”Frafall er en løsning for de elevene som ikke mestrer skolesituasjonen, og for de lærerne som ikke mestrer de vanskelige elevene. Så havner ungdommene hos oss her på sosialkontoret, og da blir de vårt problem. Dessuten blir de også et

⁶⁴ Dikotomien medlem og aktør er hentet fra Dale og Wærness 2003:205.

⁶⁵ At personfaktoren er viktig ved gjennomføringen av prosjekter og forsøk, er noe som går igjen i de fleste evalueringer. De personavhengige faktorene vil gjerne dreie seg om kompetanse, verdier, holdninger, sosiale identifikasjoner og situasjonsoppfatninger. Se f.eks. Baklien 2000:63.

samfunnsproblem.” Fra en rådgiver på en skole fikk vi en elevsentrert situasjonsbeskrivelse: ”Det triste er de som begynner på en utdanning som de så oppdager at de ikke klarer.” En informant i a-etat understreket at for ham var hovedbegrunnelsen for å være med, at det var viktig å profilere og å synliggjøre etaten i den aktuelle sammenhengen.

En informant mente at utgangspunktet for ”aktiv ungdom”-prosjektet, var at de tre instansene skole, a-etat og sosialkontoret skjøv sakene over til hverandre. Kunne man få til et samarbeid, ville mye være løst, mente han. Han la også vekt på at disse instansene hadde mye myter og feiloppfatninger om hverandre. Først når disse mytene var punktert, kunne man få til et samarbeid.

Fra fagopplæringskontoret fikk vi virkelighetsbeskrivelser med utgangspunkt i arbeidslivet og bransjens behov. Når lærlinger bryter kontrakten, er det først og fremst et problem for bransjen og for arbeidsgiver. For å sette det på spissen, kan vi si at for å forebygge de problemene som avbrudd skaper for arbeidslivet, må man sørge for at de ungdommene som ikke egner seg for et lærlingløp, ikke slipper inn. Informanten fra opplæringskontoret vektla at man måtte stille krav til de unge og ikke sy puter under armene på dem, og mente at skolen la for stor vekt på elevenes rettigheter i forhold til deres plikter. Grensetting måtte til, ellers ville de ikke være i stand til å møte kravene i arbeidslivet. Denne informantens oppfatning av skolen samsvarer bra med Dale og Wærness (2004:64 og utover) sin beskrivelse av ettergivenheten som en ganske vanlig undervisningsstrategi for mange lærere.

Dette er for øvrig også interessant i forhold til evalueringen av oppfølgingstjenesten (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999). Evalueringsrapporten har et langt kapittel om hvordan fagopplæringen og oppfølgingstjenesten har ulik virkelighetsforståelse.

Samarbeidsproblemer bunner ifølge OT i ulike kulturer og forskjellige arbeidsmåter. Dels dreier dette seg om fagopplæringens påståtte sviktende holdninger til spesialpedagogiske problemstillinger og deres manglende fleksibilitet og forståelse for denne ungdomsgruppes behov og handlingsgrunner. Enkelte hevder også at de rett og slett har vanskelig for å gå inn i spesielle opplegg rundt ungdommer i OTs målgruppe, og at de for øvrig har svært liten kjennskap til såkalte individuelle opplegg og individuelle løp. (side 97)

5.9 Nettverksbygging som mål og motiv

Samhandlingen mellom institusjonene var et tema som gikk igjen i mange intervjuer. Etater utenfor utdanningsinstitusjonene var med i prosjektet for å komme i posisjon til å samhandle med skolene, med kommunen og med fylkeskommunen. Delprosjektene ble til dels sett på som en viktig arena for nettverksbygging. For mange informanter var nok det vel så viktig på kort sikt, som det å gjøre noe for de som sto i fare for å falle ut av utdanningssystemet. Ved å knytte kontakter i andre institusjoner, så de at de kunne gjøre sin egen jobb lettere og mer effektivt. For flere var det også viktig at de gjennom prosjektet ble mer synlige for fylkeskommunen, noe de så på som en investering som kunne komme til nytte seinere. Og det behøver ikke være noe galt i det!

Samarbeid er komplisert, understreket en av informantene: ”Først når etatene ser at de trenger hverandre, kan vi få gjort noe for de aktuelle ungdommene.” Han mente at det var viktig å øve på samarbeid, gjerne gjennom rollespill. Slike problemer er også redegjort for i evalueringen av oppfølgingstjenesten (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999). Der siteres en OT-leder som sier:

Det er jo synd at ungdom skal måtte bli sosialhjelpsmottaker eller registreres av barnevernet for at kommunene skal være med i samordningsarbeidet rundt disse ungdommene. De må liksom helt ut på den ytterste kanten av skråplanet før enkelte kommuner vil være med.
(side 99)

Den samme rapporten legger også vekt på at det er viktig med nettverk i forhold til hjelpeapparatet, men at rådgiverne ofte mangler det de i rapporten kaller ”systemerfaring”. (side 164)

5.10 Et eksempel: Morsmålsrådgivere i videregående skole

Ariana og Jawari er morsmålsrådgivere ved Tiller videregående skole i Trondheim, og er eksempler på nøkkelpersoner som har betydd mye for å forebygge frafall blant minoritetsspråklige elever⁶⁶. Begge har

⁶⁶ Jf. Støren som viser at i 2000 gikk nærmere 90% av 16-18 åringene i befolkningen totalt i videregående opplæring, mens dette gjaldt bare 68% av første generasjonsinnvandrerne (Støren 2003:71)

lang erfaring som morsmåslærere i grunnskolen i Trondheim. Det siste året har de også fått anledning til å følge elevene sine inn i videregående skole. Der fungerer de ikke lenger som morsmåslærere i vanlig forstand, men som rådgivere – tre timer hver pr uke. Ofte kjenner de elevene som de skal være rådgivere for godt, og gjennom lang tid. De har også hatt kontakt med familiene.

Ariana har et særlig ansvar for fire – fem kurdiske elever, men hun er også et viktig kontaktpunkt for flere andre minoritetsspråklige ungdommer på Tiller. Hun er tilgjengelig for elevene både gjennom fast kontortid, og ved å være til stede i klassen. Elevene kommer til henne med et veldig bredt spekter av problemer, og slett ikke bare saker som har direkte med skolen å gjøre. Det kan også være psykiske problemer eller familieproblemer av forskjellig slag. Noen ganger blir hun et mellomledd mellom eleven og andre instanser, for eksempel helse-søster.

Jowari's situasjon er omtrent den samme. Han er morsmåslærer ved seks ungdomsskoler, og har på den måten kontakt med mange elever i den viktige overgangen mellom grunnskolen og videregående.

Både Ariana og Javari opplever at det de gjør er nyttig og viktig for målgruppa, og begge har vært involvert i rådgivning på grunnskolen. De er engasjert på tre arenaer for forebygging av feilvalg:

- De har arbeidet med å oversette yrkesveiledende brosjyrer til ”sine språk”, og har gått gjennom brosjyrene sammen med elevene i morsmålstimen. Dette var de samme elevene som de nå jobber med i videregående. Gjennomgangen gir grunnlag for gode samtaler om hva linjevalgene innebærer.
- De har hatt med seg sine elever og også elevenes foreldre til en yrkesvalgutstilling. Utstillingen var for alle, men de minoritetsspråklige elevene fikk ekstra oppmerksomhet.
- Ungdomsskoleelevene og foreldrene deres ble dessuten invitert til et møte på den videregående skolen, sammen med barnas morsmåslærere.

En viktig forutsetning for gode valg, og minst mulig feilvalg, er interesserte foreldre med kunnskap om skolen og om valg-alternativene. Og involverte foreldre oppsummeres som kanskje den viktigste direkte effekten av det arbeidet de to morsmålsrådgiverne gjør. Dette er foreldre som tradisjonelt har hatt et fjernt forhold til skolen, foreldre som var ”inreacheable”, for å bruke Jawari's uttrykk. Noen av disse foreldrene har dårlige eller manglende norskkunn-

skaper, samtidig som de har svært høye ambisjoner for sine barn. Mange av dem ønsker at barna skal bli lege eller liknende. Morsmålsrådgiverne opplever at en del av disse foreldrene relaterer seg til forholdene i hjemlandet i de ambisjonene de har for barna sine. Slike ambisjoner kan lett føre til feilvalg, og i neste omgang til frafall. Morsmålsrådgiverne tar i denne sammenhengen på seg oppgaven å ”bringe dem tilbake hit”, og å minne dem om at ”det er her du er nå”, og de fungerer som brubyggere i skole-hjem samarbeidet.

Slik Ariana og Jawari ser det, er dette et arbeid som har konsekvenser langt utover skolen og elevenes linjevalg. De formidler ikke bare kunnskap om skolen, men også en kulturforståelse i videre forstand. Den er også viktig i livet utenfor skolen, for eksempel når de minoritetsspråklige ungdommene omgås norsk ungdom, i et miljø som kanskje har innslag av rusbruk som de minoritetsspråklige ungdommene har dårligere forutsetninger for å takle enn de norske.

Morsmålslærerne som følger sine elever inn i videregående, er et tiltak som både forebygger feilvalg, og som gjør skolehverdagen lettere for en liten, men utsatt elevgruppe. Det er imidlertid et par forutsetninger som er avgjørende for at det skal fungere så vidt bra som det gjør i dette tilfellet. Først og fremst er et slikt tiltak svært personavhengig. Det må være de rette personene som fyller rollene som morsmålsrådgivere. Men tiltaket er også personavhengig på skolesiden. Uten at rektor og andre nøkkelpersoner på skolen legger til rette, ville ikke tiltaket fungere optimalt. Skolen og lærerne må også være sensitive i forhold til elevenes problemer. De problemene som morsmålsrådgiverne arbeider med, kommer ikke bare direkte fra elevene, men også ved at skolens øvrige personale fanger opp at her er det noe. Da henvender morsmålsrådgiveren seg til eleven med et spørsmål om ”har du behov for å snakke med meg”.

Et eksempel på en sak som ble løst på denne måten, dreide seg om en jente som gikk på helse- og sosialfag for å bli hjelpepleier. Da elevene skulle ut i praksis på et sykehjem og hennes foresatte fra en kultur forskjellig fra den norske, forsto at hun der kunne komme til å bli satt til å vaske og stelle ikke bare gamle damer, men også gamle menn, ville de ta henne ut av skolen. Hennes morsmålslærer fra grunnskolen som nå i regi av prosjektet også fungerte som veileder for ”sine” elever i videregående, hadde samtaler med foreldrene, og det hele løste seg. De fikk forståelsen av at det var ikke noe galt i dette og at slik var det i Norge. Dette ville neppe ha ordnet seg uten morsmålsrådgiveren som kjente familien fra før av og som snakket deres

språk, både i bokstavelig og i overført betydning. Skolen understreker samtidig at dette var en spesiell sak⁶⁷.

En særlig rammebetingelse som ligger til rette i disse skolenes lokalmiljø, er en viss stabilitet blant de som bor der. Når tiltaket fungerer så vidt bra her, har det nok også å gjøre at rådgiverne har fått muligheter til å følge de samme elevene over lang tid.

Både skolen og de to morsmålsrådgiverne vi snakket med, understreket også at tiltaket fremdeles var i utviklingsfasen. De hadde holdt på et skoleår, men hadde klare ambisjoner om å utvikle det videre. En neste fase dreide seg om å drive mer systematisk veiledning av lærerne ved skolen.

5.11 Et eksempel til: Frokostservering

Morsmålsrådgiverne er et tiltak som er rettet inn på å gjøre skolehverdagen lettere for elever som er i faresonen for frafall. Et annet tiltak med samme målsetting, er frokostserveringen. Akkurat som mange andre tiltak, har den utgangspunkt i at dersom man klarer å forebygge skulking, forebygger man også frafall⁶⁸.

Vi har fått inntrykk av at frokostservering for utsatte grupper er noe som foregår i alle pilotfylkene. Det er imidlertid bare Sør-Trøndelag som har innlemmet en slik frokostservering i sin flora av tiltaksprosjekter. Der får fire klasser på mekaniske fag frokost i skolens kantine i begynnelsen av første time⁶⁹. Tilbudet gjelder 52 gutter og 1 jente ved Brundalen videregående skole. Brundalen er den største videregående skolen i Sør-Trøndelag, med 1100 elever.

Som nevnt foran, var ikke frokostservering noe nytt ved Brundalen skole. De har også hatt noen spredte, men vellykkede forsøk med det tidligere. Målsettingene for tiltaket dreier seg om ernæring og fravær, bedret læringsmiljø og bedre skoleprestasjoner.

⁶⁷ Skolen har også vært opptatt å beskytte både denne jenta og andre minoritetsspråklige elever som er berørt av ordningen, og ønsket derfor ikke at de skulle bli intervjuet i forbindelse med evalueringen.

⁶⁸ At skulkerne er de som faller fra er dokumentert av Markussen (2003:67). Kapittel 5.4 i hans rapport har tittelen "Sterk sammenheng mellom bortvalg i videregående og fravær i ungdomsskolen". Gjennomsnittlig fravær om høsten i 10 klasse er 5.8%, mens det er 13.82% blant dem som ikke begynner i videregående.

⁶⁹ Tre grunnkursklasser med til sammen 40 elever, og en klasse vk1 med 13 elever.

Prosjektet var utgangspunkt for et større oppslag i Adresseavisa 20.10.2003. Avisen, forteller at seks eller sju brødslever er ikke uvanlig. Og elevene uttaler seg entusiastisk:

- Vi e itj så sløv lenger.
- Suverent med frokost. Så får vi søvva lenger om morran, og held oss våken lenger om dagen.
- De e kult. De andre elevene som ikke får frokost, er misunnelige på oss.
- Og så er det sosialt. Det er tøft å sitte med flere klasser. Så kan vi krangle litt og våkne ordentlig før skolen begynner.

Frokostserveringen ved Brundalen skole er framhevet i de fleste sammenhenger der Sør-Trøndelag fylkeskommune presenterer sine tiltak. Det er et billig og enkelt tilbud, og oppslutningen fra elevenes side er god. Det ernæringsmessige er trolig oppnådd, mens det er vanskeligere å si om det faktisk har virket til å forebygge frafall. Mye tydet også på at tilbudet kunne forbedres, ikke minst ved at lærerne i større grad stilte opp og deltok i frokosten. Vårt inntrykk var at de aktuelle lærerne ikke hadde noe eierforhold til prosjektet. Dermed blir det vanskelig å oppfylle intensjoner om at frokosten også skal føre til gode samtaler med nære lærere, bedre bordskikk og liknende.

Kanskje kunne de forskjellige skolene som prøver seg fram med skolemåltid om morgenen, ha nytte av å diskutere hvordan de løser de problemene som dukker opp underveis.

5.12 Forebygge heller enn å fange opp

Frafallssatsingens to hovedmål dreide seg for det første om å forebygge og forhindre frafall, og for det andre å fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning. I Sør-Trøndelag ha så å si all aktiviteten fokusert på de første av disse to delmålene. Tiltakenes intensjon er først og fremst å forebygge og forhindre frafall. "Her er vi opptatt av å fange opp eleven *før* han faller fra", sa en av informantene.

Det kan være mange grunner til denne vektleggingen. En forklaring som er nokså iøyefallende etter feltarbeidet i Sør-Trøndelag, er at oppfølgingstjenesten ser ut til å være relativt usynlig. Mens prosjektet i Vest-Agder var et "OT-prosjekt", er oppfølgingstjenesten knapt nok nevnt blant våre informanter i Trøndelag. Kanskje har dette sammenheng med at i Sør-Trøndelag er oppfølgingstjenesten og rådgivnings-

tjenesten integrert. Kanskje gjør dette oppfølgingstjenesten mer usynlig enn i andre fylker.

Likevel har mange av delprosjektene lagt vekt på å utvikle arenaer for samarbeid mellom skoleslagene, og mellom de ulike aktørene som ofte nevnes i forbindelse med oppfølgingstjenestens arbeid, aetat, sosialtjeneste osv.

6 Finnmark: En bedre skolehverdag for elevene

6.1 En tung start

Finnmark fylke kom seint i gang med sitt prosjekt. Det kan ha vært flere grunner til dette. En grunn var en viss turnover i viktige posisjoner i fylkeskommunen. En måte å betrakte satsingen i Finnmark på, er å dele den i to faser. Den første fasen er fra satsingen startet og fram til januar 2004. Det som skjedde i denne fasen var blant annet at man valgte tre satsingsskoler, Vardø, Vadsø og Tana. Bakgrunnen for valget var at dette var skoler som ikke lå alt for langt fra hverandre i et stort og grisgrendt fylke, samtidig som de var forskjellige, både som skoler, og sett ut fra den konteksten de befant seg i. Tana var en liten skole i innlandet, Vardø var en kystkommune, og den videregående skolen i Vadsø representerte det merkantile.

6.2 Nettverksbygging

Akkurat som i Sør-Trøndelag var nettverksbygging en viktig del av arbeidet. Men her foregår ikke arbeidet gjennom prosjektgrupper og arbeidsgrupper. Planene som er lagt for neste skoleår, dvs 2004-2005, legger imidlertid opp til nettverk både med utgangspunkt i oppfølgingstjenesten, på kommunenivå og mellom kommunene. I følge våre informanter dreier det seg både om nye nettverk, og om eksisterende nettverk som nå skal bli nødt til å forholde seg til hverandre. Nettverksplanene er formulert slik:

1. **OT-nettverk for fleksibel grunnopplæring:** Utvikle struktur for nettverk og møteplasser for samarbeid mellom begge skoleslagene og bedriftsopplæring med OT som bindeledd. Mål: Å strukturere og kvalitetssikre tiltakene i satsingen.

2. **Kommunenettverk:** Tverretatlig nettverkssamarbeid på kommunenivå (mellom OT, rådgivere og PPT for grunn- og videregående skole, Aetat og kommunale tjenester). Faste møter og rutiner i tillegg til møter ”etter behov” for å styrke nettverket, styrke kontinuitet, profesjonalitet og kvalitet.
3. **Interkommunalt nettverk:** Tverretatlig interkommunalt nettverkssamarbeid (Lyd/ bilde, lukkede elektroniske konferanser). Mål: å skape ”flyt” i samarbeidet der elever flytter mellom kommuner. Utvikle rutiner, felles forståelse for OT sin rolle og ansvar og felles prosedyrer.
4. **OT-samarbeidskonferanse:** Årlig konferanse i fylket for begge skoleslag OT, rådgivere, PPT, skoleledere, og -eiere. Forankre kompetanseutvikling og behov for samlinger i forpliktende ansvar hos skoleledere, -eiere og tilsynsfører.

Hvor mye av dette som vil bli gjennomført, på hvilken måte og med hvilken effekt, vet vi i skrivende stund ikke.

6.3 Overgangen grunnskole – videregående opplæring

I følge planene skal en annen del av satsingen i Finnmark dreie seg om overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Også der er det satt opp fire punkter i planen:

1. **Hospitering:** For elever i 10. klasse, inntil en ukes tilbud om deltakelse på den videregående skolen både for de som vet hva de vil velge, for å bli kjent, og for de som er i tvil, for å få inntrykk/erfaring. Tilbud om opphold på skolens hybelhus under tilsyn for lever fra andre kommuner
2. **Dagsbesøk:** Elever som har fått skoleplass på individuelt/særskilt grunnlag får besøke skolen i vårsemesteret med omvisning og informasjon. Fast tilbud. For kommende borteboende elever mulighet for reisedekning både for eleven selv og foresatte
3. **Elevmedvirkning i Markedsføring:** Videregående elever holder YOU-messer om muligheter for fleksible løp på de ulike studieretningene, også allmennfag. De drar på besøk til ungdomsskoler, opptrer som verter for hospiterende og besøkende ungdomsskoleelever, redigerer i skolens internetsider.
4. **Partnerskapsavtale:** Mellom den enkelte videregående skole og den stedlige ungdomsskolen i den hensikt å presentere videre-

gående skole som arbeidsplass og ressurscenter i kommunen.

Noen av disse tiltakene er allerede prøvd ut, som dagsbesøkene sammen med foreldre. Andre er på planleggingsstadiet.

6.4 Miljøtiltak

Det siste, og kanskje viktigste punktet i planen dreier seg om miljøtiltak. Som vi skal komme tilbake til, er flere av disse utprøvd og i gang.

1. **Vertskapsfamilier for borteboende elever:** Fylkeskommunen har signalisert dekning av utgifter til forsøk etter erfaringer fra Honningsvåg.
2. **Forsterket miljøarbeidertjeneste ved hybelhus:** Felles bruk av støttekontaktressurser for å få større dekning av voksenkontakt for borteboende elever og satsing på kompetanseutvikling for miljøarbeidere.
3. **Fritidstilbud:** Tilbud om "leseverksted" et par ganger i uken med voksen til stede (alle elever), tilgang på datamaskiner på kveldstid og samarbeid med lokale kontaktpersoner tilbud om deltakelse og oppfølging i idrett og kulturaktiviteter.
4. **Valgfag på kveldstid:** Bruk av lokale ressurser i tilbud om valgfag innen områder som skolen selv ikke alene kan gi. Kan gi bedre samhandling skole-lokalsamfunn og oppmuntre integrering av borteboere da tilbudet også er åpent for alle andre.
5. **Skolefrokost:** Lystbetont og sunn start på dagen med uformelt samvær og prat rundt måltidet har vist seg å minske fravær tidlig på skoledagen

6.5 En bedre skolehverdag

Parallelt med disse tiltakene, har man i Finnmark satset på å bedre skolehverdagen. To av satsingsskolene, Vardø og Vadsø har dette skoleåret utarbeidet en ny pedagogisk plattform som skal ta bedre vare på elevene. Bruk av basisgrupper skal også skape større årvåkenhet overfor elever som har problemer.

Også ved Tana videregående skole har man arbeidet for å forbedre skolehverdagen. Man har innført konkrete uke- og periodeplaner for noen av de såkalte særskiltelevne, og har gode erfaringer med det.

Fra høsten av skal alle elevene sette opp egne arbeidsplaner. Fra neste høst av planlegger også Tana en omorganisering med basisgrupper, noe de regner med vil føre til en tettere oppfølging av elevene.

Et av klasseteamene i Tana har dessuten prøvd ut et tiltak med tett oppfølging av elever med stort fravær, kalt POP - personlig opplæringsplan. Det er en personlig underskrevet avtale mellom enkelteleven og teamet om hvordan fraværet kan reduseres og med ukentlig tilbakemelding. De mener at avtalene har vært til konkret nytte for tre av elevene, hvorav en trolig ville ha sluttet uten denne oppfølgingen.

Trolig er skolehverdagen spesielt viktig ved skolestart. Vadsø videregående skole gjennomførte forrige skoleår et tiltak kalt "Aktiv skolestart"⁷⁰. Intensjonen var å integrere nye elever i skolemiljøet så tidlig som mulig gjennom en fadderordning. I egevalueringen oppsummerer skolen at elevene opplevde ordningen positivt, selv om skolen mener at tiltaket kunne vært bedre organisert. Blant annet hadde lærerne problemer med å finne sin rolle, og en del trakk seg tilbake til andre gjøremål. De følte seg ikke ansvarliggjort, og skolen mener at de i fremtiden skal jobbe mer med å skape gode rutiner og forutsigbarhet for skolestarten.

Vadsø videregående skole oppsummerer også at i skoleåret 2003-04 har 13 elever avbrutt skolegangen. Det er et lavere tall enn tidligere år da ca 25 elever har sluttet. Flertallet av de 13 elevene som sluttet siste skoleår, oppgir feil linjevalg som viktigste grunn.

Rapporten fra Vadsø videregående er også et godt eksempel på at når man vurderer effektene av satsingen og tiltakene, bør det ikke bare fokuseres på det kvantitative og antall elever sluttet. De legger også vekt på at de er inne i en prosess der det foregår holdningsendringer i personalet. Dette er endringer som er knyttet til lærerrollen, elevrollen og læringsarbeidet, og som dypest sett dreier seg om skolens kunnskapssyn og læringssyn. Rektor understreker at det overordnede målet hele tiden må være at lærerne skal være veiledere for elevene i hans eller hennes rolle som "læringsarbeider", samt å skape gode spilleregler for samhandling med andre i dette læringsarbeidet. Slike prosesser tar til, men skolen opplever at de har kommet godt i gang dette skoleåret. Fra høsten av vil man satse på at alle lærere skal drive kompetanseheving.

⁷⁰ If. Tilsvarende tiltak i Vest-Agder. Se kap. 3.4.6.

6.6 To eksempler: Tiltak for borteboere

6.6.1 Miljøarbeid blant internatboere

En gruppe som er særlig utsatt for frafall, er de elevene som må flytte hjemmefra for å gå på videregående skole. En del av disse trenger det man kan kalle kompensatoriske tiltak. Ofte brukes denne betegnelsen om en situasjon der det mangler ressurser i hjem og nærmiljø (Egge 1998). Vi mener også at den må være relevant å bruke når elevene befinner seg langt unna hjemmets ressurser.

I Finnmark gjelder dette mange elever. Tana videregående presenterer seg på hjemmesidene sine som verdens nordligste skole for landbruksutdanning. Dette er en liten skole, med ca 30 elever. Mange av elevene bor på skolens internat, som har 22 rom.

Som viktigste satsing for å forebygge frafall, valgte Tana videregående å bygge ut miljøarbeidertjenesten ved internatet. Bakgrunnen var både et initiativ fra elevene, og en opplevelse av at mange grunnkurselever så ut til å mistriives på internatet. Da blir den enkleste utveien å dra hjem ofte og kanskje over stadig lengre perioder av gangen. Miljøarbeidertjenesten ved internatet var i og for seg ikke et nytt tiltak i Tana. Det nye var at den ble utvidet i omfang. Intensjonen var at det skulle være noen der som kunne aktivisere elevene utenom skoletiden, og kanskje også representere en tilgjengelig voksenperson som kunne erstatte foreldrene. Miljøarbeideren bidrar blant annet med leksehjelp, og med å kjøre elevene til fritidsaktiviteter.

Skolen har også bygget ut fritidstilbudet til elevene. En av miljøarbeiderne arrangerer filmkvelder⁷¹, og ellers kan elevene mekke på skolens verkssted med fagarbeider til stede, øvelseskjøre med traktor eller trene aerobics. I sluttrapporten fra skolens prosjekt, konstateres det også at ”det at miljøarbeideren bare prater med elevene og steiker vafler, er faktisk også veldig populært!”

I skoleåret 2003-04 er det to av elevene ved Tana videregående som har valgt bort skolen, noe skolen betrakter som et bra resultat.

Også andre videregående skoler i Finnmark har liknende tiltak. Ved Vadsø videregående skole er en drøy tredjedel av elevene borteboere, og skolen har 44 elevhybler for denne gruppen. Skolen opplyser at de

⁷¹ Filmkveldene er heller ikke noe nytt, og det er uklart om den sees som et resultat av satsingen. Også i forrige skoleår arrangerte miljøarbeiderne filmkvelder.

har 2,3 miljøarbeiderstillinger som i hovedsak har sin virksomhet rettet mot borteboere etter skoletid. Vadsø videregående har imidlertid prioritert tiltak som har mer direkte med skolen å gjøre, som sin innsats under satsingen mot frafall, og ikke utvidet eller på annen måte gjort noe med miljøarbeidertjenesten.

6.6.2 Vertsfamilier

Et annet miljøtiltak for borteboere i Finnmark, har vært prøvd ut i Honningsvåg. Fordi dette har foregått utenfor satsingen mot frafall, har vi imidlertid gitt det nokså lite oppmerksomhet i evalueringen.

Det er et tre-årig prosjekt som ble avsluttet skoleåret 2003-04, der inntil fem borteboende elever med særlige behov plasseres i vertsfamilier i stedet for på vanlige hybler. Elevene plukkes ut gjennom et samarbeid med pp-tjenesten, og bare de elevene som selv ønsker det, har fått muligheten. Man er svært klar over at en slik bo-ordning kan virke stigmatiserende. Erfaringene er imidlertid gode, og fra høsten av vil man utvide til inntil 50 vertsfamilieplasser, og utvide tilbudet til alle de videregående skolene i Finnmark.

For øvrig er tiltaket med vertsfamilier ikke noe som bare gjelder de fylkeskommunale videregående skolene i Finnmark. Også den statlige Samisk videregående skole i Kautokeino har gode erfaringer med vertsfamilier for borteboende elever.⁷²

6.7 Tiltak tilpasset konteksten

Finnmark fylke sitt prosjekt mot frafall må sees i forhold til at problemet er større der enn i andre fylker. I følge tidsskriftet Utdanning⁷³ er Finnmark det fylket i landet som bruker minst penger på videregående skole, samtidig som frafallet er større enn i noen andre fylker. Tidsskriftet viser til tallmateriale fra Statistisk sentralbyrå som viser at i gjennomsnitt fullfører 57 prosent av elevene i videregående skole på normert tid, det vil si på tre år. I Finnmark fullfører bare 38,5 prosent av elevene videregående på normert tid. Ser vi på hvor mange som fullfører påbegynt, videregående skolegang, er det 63% i Finnmark,

⁷² Kilde: Altaposten 6.6.2004.

⁷³ Oppslag datert 25.6.2004, publisert på tidsskriftets nettsider, http://www.utdanning.ws/penelope/indexmag.jsp?rtIFP=data/_aufmagazine_agmbz86/_agnlsud/_agme2mq/_agme2q3/_chzv0vw

mot 80% i landet som helhet (tall fra SSB, referert i Aftenposten 1.3.2004).

Skal vi oppsummere det som skjer i Finnmark, dreier det seg for det første om en omorganisering av skolehverdagen. Det er ingen grunn til å stille spørsmål om hvorvidt denne omorganiseringen er et gode, og den kan sikkert ha betydning for å redusere frafallet. Derimot må vi kunne spørre om dette er endringer og tiltak som ville ha kommet uavhengig av satsingen mot frafall.

Det andre aspektet som slår oss ved prosjektet i Finnmark, er at det er tiltak som er tilpasset konteksten. Ingen andre fylker har så mange borteboende elever, og tiltak som virker til å ta vare på disse, er utvilsomt viktige. Frafallet blant borteboende elever er vesentlig høyere enn for hjemmeboende elever, 15,8% i forhold til 6,8% (Finnut 2003:8). De største problemene for de borteboende elevene, er i følge Finnuts undersøkelse at det er vanskelig å etablere og bevare gode hverdagsrutiner, det er lite voksenkontakt i hverdagen, og mange av elevene kommer også fra hjem der motivasjonen i forhold til utdanning generelt er lav. I noen av disse tilfellene gir hjemstedet mulighet for sysselsetting, og arbeid oppgis av elev og foresatte som sluttårsak.

Mange av de borteboende elevene kommer fra grigrendte strøk og har gått på små grunnskoler med få elever. For dem kan tilpasningen til et større skolemiljø være vanskelig, ikke bare faglig men også sosialt. I artikkelen i Utdanning, hevder fylkesråd Inger Lise Balandin i Finnmark fylkeskommune at det er opplagt at mye av forklaringen på det høye frafallet skyldes at mange av elevene presses til å bli borteboende elever med liten skolemotivasjon og stor hjemlengsel.

Det tredje aspektet som bør nevnes, er at Finnmark er det eneste fylket som så vidt vi kan se ikke har fokusert på minoritetsspråklige elever i noen del av satsingen. Fra informantene har vi fått høre at den viktigste minoriteten i Finnmark nå er russerne. Tamilene har stort sett reist sørover⁷⁴. Men det er mange i videregående skole som har grunnutdanning fra Russland.⁷⁵ Tall fra UDI viser at i 1998 hadde Finnmark fylke drøyt 1 500 ikke-vestlige innvandrere. Sett på bakgrunn av disse tallene er det kanskje litt rart at satsingen i Finnmark ikke også har vært opptatt av minoritetsspråklige elever.

⁷⁴ Dette bekreftes av tall fra UDI. (UDI 1998)

⁷⁵ Nettsidene til Vardø videregående forteller at ”skolen har mange russiske elever”, men ikke hvor mange. Vardøs nettsider: <http://www.vardo.vgs.no/>

7 Elevenes stemme

7.1 Elever fra fire skoler

Dette kapitlet bygger på intervjuer med 22 elever og to lærere.⁷⁶ Utvalget av elever ble hentet fra skoler i pilotfylkene⁷⁷. Av hensyn til elevenes anonymitet har vi valgt ikke å skrive hvilke skoler som er representert i disse intervjuene. Hensynet til elevenes personvern førte også til at vi lot skolene bestemme hvilke elever som skulle intervjues; vi unngikk på den måten å få kjennskap til elevenes navn.

Vi har valgt å samle referatene fra intervjuer med elever ved de fire skolene i ett kapittel. Et alternativ kunne ha vært å integrere disse referatene i de øvrige kapitlene som gir en nærmere beskrivelse av tiltakene og implementeringen i ulike fylker. Valget å samle referatet fra elevintervjuer i dette kapitlet er delvis preget av arbeidsdelingen mellom forfatterne. Men framstillingsformen har også fordeler. Samtidig som den forenkler anonymisering, hjelper den oss også til å se ulike elevers synspunkter i sammenheng.

⁷⁶ Vår opprinnelige plan var å bruke SSBs statistikk over frafall som grunnlag for å vurdere effekter oppnådd gjennom tiltak mot frafall. Senere fikk vi vite at tiltakene mot frafall først startet opp høsten 2003. Dermed ble en effektvurdering basert på statistikk ikke gjennomførbar i denne omgang. En analyse av effekter oppnådd med ulike tiltak må vente til statistikken kan gjenspeile utviklingen også i løpet av 2004 og senere.

⁷⁷ Et utkast til kapitlet ble sendt til lærere som ledet arbeidet mot frafall (én lærer ved hver av de fire skolene som inngår i grunnlaget for dette kapitlet). Vi fikk bare kommentarer fra to av skolene. Kommentarene er innarbeidet i teksten nedenfor.

Tabell 7.1 *Tiltak som danner utgangspunkt for intervjuer i dette kapitlet*

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
	Ordinære klasser, helse og sosiallinje	Elever med lærevansker, mek., prosjektklasse	Ungd.skoleelever hospiterer tre uker på v.gående skole	Minoritets- ungdom, 16 – 20 år, uten fullført grunnskoleutd.
Prosjektklasse		x	x	x
Utplassering	x	x		x
Fokus på praksis i undervisning			x	
Fokus på omsorg		x		x
Fokus på å motvirke fravær		x	x	
Fokus på langsiktig tenkning hos elever			x	
Rapporterte problemer mellom elever	x			x

Tabellen ovenfor viser en oversikt over tiltakene som ble brukt som utgangspunkt for intervjuer gjengitt i dette kapitlet og viser til en del av fokuset i tiltakene.

Intervjuer på Skole 1, videregående skole

De intervjuede elevene på Skole 1 gikk alle på helse- og sosiallinje vi snakket med, ga inntrykk av å slite på skolen. Noen av disse elevene hadde tilbud om utplassering på arbeidsplass én dag i uken.

Skole 1 er en stor skole, med omtrent tusen elever og med flere yrkesrettede studieretninger. En del av de intervjuede elevene ved skolen ga uttrykk for en dårlig og tidvis bråkete stemning i klasser. To elever fortalte også om mobbing på skolen. Vi har ikke hatt anledning til å gå nærmere inn på dette, ei heller har vi undersøkt mobbing på de øvrige skolene.

Intervjuer på Skole 2, videregående skole

Også på Skole 2 skole intervjuet vi flere elever. Fire av dem gikk i en prosjektklasse på mekanisk linje. Skolen satte i tillegg også opp et intervju med to elever som hadde et valgfag kalt Aktiv Elev.

I Aktiv Elev utviklet elevene et opplegg for besøk i 7. klasser, hvor de snakket om rusmidler og røyking. Hensikten var å motarbeide bruken av illegale rusmidler og røyking hos ungdom på ungdomsskolen, samt å utsette debutalderen for bruk av alkohol.

Dagen før intervjuet hadde de to intervjuede elevene fra Aktiv Elev fått vite at hensikten også var å motvirke frafall. Bruk av rusmidler og utvikling av annen risikofølelse er en viktig faktor bak frafall på skoler, men de intervjuede elevene ble overrasket da de fra lærerhold ble fortalt at Aktiv Elev skulle inngå i arbeidet mot frafall på skolen. I intervjuet med oss var de to elevene fortsatt litt undrende til dette og deres forklaring ble å fokusere på elevene som var med i Aktiv Elev:

- Hvis man har vært med i sånt som dette, har man kanskje mindre sjanse for å droppe ut.

Intervjuer med elever som hadde hospitert på Skole 3

Skole 3 gir et tilbud til ungdomsskoleelever om å hospitere i tre uker. Våren 2004 la dette tilbudet fokuset på å planlegge elevens egen framtid og praktisk arbeid. Tiltaket hadde tre grupper i løpet av dette halvåret. Den første gruppen omfattet fire elever. Den neste gruppen hadde seks elever første dag, men to av disse dukket ikke opp neste dag. Den tredje gruppen ble redusert fra fem til fire etter første skoledag. Læreren mente at de tre elevene som falt fra etter første skoledag, ble skremt fordi de trodde det skulle bli mye skrivearbeid under oppholdet. Våre intervjuer omfattet fem elever, i tillegg intervjuet vi læreren.

Intervjuer med elever på Skole 4, et spesialtilbud for minoritets elever

Skole 4 gir et spesialtilbud innrettet mot minoritets elever med skoleproblemer. Vi intervjuet de fleste elevene i klassen, i tillegg snakket vi med hovedlæreren. Tilbudet ved Skole 4 er opprettet for å fange opp elever med minoritetsbakgrunn mellom 16 og 20 år, men uten fullført grunnskoleutdanning. Hensikten er å motvirke at de faller ut av skolegang, de skal etter hvert vende tilbake til mer vanlig skolegang.

Alle elevene i denne klassen på åtte skal tidligere ha hatt atferd som ikke var forenlig med ordinær skolegang. Tre av dem hadde også hatt

problemer med oppholdstillatelse. Noen av dem var alene, uten familie i Norge. En av elevene var svært lite til stede, slik at klassen i realiteten besto av sju elever.

7.2 Elever med problemer på skolen

Elevene fikk tidlig i intervjuet et spørsmål som elever ofte får: Hvordan er det å gå på skolen? Og enkelte av dem svarte ganske enkelt:

- Greit

Men det viste seg raskt at livet på skolen langt fra var så greit. Med få unntak hadde de intervjuede elevene til felles at de slet på skolen. Vi møtte en rekke elever som ganske enkelt var lei av det skolen står for. En del av disse elevene fortalte om svært stort fravær; de foretrakk da å være sammen med venner (som også skulket).

Bakgrunnen for skoletrøtthet var imidlertid varierende. I vårt inntrykk av elevene så vi et spenn fra den forholdsvis tiltaksløse eleven til elever som savnet å bruke hendene og gjøre noe praktisk framfor å trykke skolebenken. På spørsmålet om hva elevene hadde gjort hvis de ikke var på skolen, varierte derfor også svarene fra "hadde vært hjemme og slappa av" til "hadde jobba".

For arbeidslysten ungdom kunne dermed skolen være et plagsomt, men nødvendig skritt for å få en jobb: "Har tenkt på å gå på arbeidskontoret. Tror jeg kunne fått jobb ganske fort, uten å fullføre skolen. Men det er dårlig betalt uten skole."

Men vi traff også mindre vanlig ungdom. Vi møtte for eksempel elever med betydelige konsentrasjonsvansker. Slike elever kunne bli ganske urolige etter hvert i intervjuet og vi måtte ta hensyn til deres rastløshet og korte ned intervjuet.

Ikke alle elevene var skoletrøtte. Her vil vi trekke fram elever med minoritetsbakgrunn og få år i Norge som gikk på et tiltak spesielt innrettet mot denne type elever. Flere av disse elevene hadde en traumatisk forhistorie og kunne ifølge læreren vise en problematisk atferd på skole og i klasse og hadde derfor møtt problemer i tidligere skoler.

Forskjellene mellom ulike typer elever ble ikke minst tydelig da vi i intervjuene tok opp fritidsaktiviteter. De fleste av minoritets elevene

skilte seg ut ved at de fortalte om det som ofte assosieres med sunne aktiviteter i fritiden, som fotball og andre typer trening.

Ved Skole 2 fikk vi følgende svar da vi spurte hva elevene gjorde i fritiden:

- Det ungdom flest pleier å gjøre.
- *Hva er det?*
- Henge med venner, se filmer, drive med hobbyer, kjøre moped.

Hobby viste seg her å være for det meste mekking og kjøring på moped. En av elevene brukte for sin del mye tid på skating og sa det slik:

- Skateboard eller cross, da er du din egen sjef. Da lærer du deg sjøl å bli god.
- Slik er det ikke på skolen. Der er det læreren som passer på deg.

Mens de intervjuede på mekanisk linje på denne skolen valgte motor som fritidssysse, var skoletrøtte elever på Helse og sosiallinje i ved Skole 1 mer byorientert. Et representativt svar for intervjuer med denne type elever lød:

- Bader, ligger på stranda. Andre ting også. Går med venner i byen, McDonald's.

Ser vi alle de intervjuede med skoleproblemer under ett, virket det som om én egenskap var til felles: De var lei av teoretisk lærdom. Eller, særlig for minoritetsungdommens del: de hadde problemer med å konsentrere seg på den måten som teoretisk lærdom krever. Språklige problemer kan ha hatt sitt å si for slike konsentrasjonsproblemer, men mange elever viste til at teori ble slitsomt. En av de etnisk norske elevene i en prosjektklasse formulerte det på følgende måte da han ble bedt om å si hva som fikk ham til å ønske seg bort fra skolen:

- Når det blir for mye teori, når læreren står ved tavla og skriver. Da blir vi irriterte og diskuterer med læreren. Hele klassen diskuterer.

En annen i samme klasse sa det slik:

- Å sitte og høre på dem prate. Det er som om ett sekund er to timer.

7.3 Prosjektklasse for skoletrøtt ungdom (Skole 2)

Vi intervjuet fire elever som gikk i en prosjektklasse ved Skole 2, med tilpasset undervisning og utplassering i bedrift én dag i uken. Det var påfallende hvor ulike beskrivelser av klassen elevene ga. De to første presenterte klassen som helt vanlig, men med utplassering, de to siste ga et annet bilde:

- Vi kalte det mongoloidklassen.

Vi ble såpass usikre at vi senere ringte OT-lederen for å få bekreftet at elevene kom fra samme klasse. Det gjorde de. Dette eksemplet er viktig, for det kan tjene som en illustrasjon på hvor misvisende svar fra skoleelever kan bli hvis vi bruker dem som uttrykk for det faktiske liv i klassen. På vår invitasjon til å kommentere et utkast til dette kapitlet svarte også en representant for skolen at de opplevde at bildet av prosjektklassen deres ble noe snevert og ensidig gjennom framstillingen. Vi må da understreke at hensikten med dette kapitlet er å referere synspunkter og opplevelser som elever formidlet gjennom intervjuer, ikke sannheten om tiltakene. Kommentaren fra Skole 2 påpeker imidlertid en viktig begrensning ved denne type metode: Resultatet er sterkt preget av hvilke elever som ble intervjuet og hvilke av disse elevene som var mest snakkesalige i intervjuene.

Elevene som trakk fram "mongoloidklasse" som en merkelapp for deres første inntrykk av klassen, fortalte at gleden over å ha blitt plassert i en slik "spesialklasse" ikke var videre stor i første omgang: "Alle var imot klassen" hevdet de. Ifølge dem trodde elever i denne klassen først at de ikke kunne få gode karakterer og det var utbredt frykt for at eksamenspapirer skulle fortelle at de hadde gått i en prosjektklasse for skolesvake. Begge deler viste seg å være ubegrunnet og elevene begynte raskt å se mer positivt på klassen. En av dem var ganske klar i sin vurdering av behovet for å gå i en klasse med spesialtilpasset undervisning:

- Nå har vi skjont at det var det vi trengte.

Her ga oppfølgingsspørsmålet seg selv, og begge elevene i dette intervjuet svarte det samme. Vi spurte: "Hva hadde dere gjort hvis dere ikke hadde vært i prosjektklassen?"

- Drevet dank.

Tilbudet de fikk så ut til å gjøre det lettere å forbli på skolen. Slik svarte den ene av elevene i prosjektklassen på Skole 2 på spørsmålet om han kanskje kom til å slutte på skolen før han ble ferdig:

- Ikke så lenge jeg er her.

"Mongoloidklassen" ble fort kvitt stemplet blant sine medlemmer. Elevene møtte fortsatt krav om faglig dyktighet. Men de mest åpenhjertige informantene trakk fram at klassen besto av få elever, noe som gjorde det lettere for dem å lære. Videre påpekte de at undervisningen var tilpasset deres behov. Undervisningen var mer konsentrert og gjorde seg først ferdig med noen få fag, før den gikk videre. De viste til at de hadde matematikk og norsk et halvt år, neste halvår var naturfag på timeplanen. En av elevene sa det slik:

- Vi er jo sånn at vi klarer ikke å konsentrere oss i en vanlig klasse. Det blir lettere når vi bare har et par fag å forholde oss til.

Klassen brukte også egne lærebøker, med en lettere tilgjengelig presentasjon av fagstoffet og kortere kapitler. Dette ble trukket fram som en vesentlig fordel:

- Vi får like god utdanning, men vi har det mye lettere. Tror aldri jeg ville klart å bestå i vanlig klasse.

Ved teoretisk lærdom kan en slik tilpasning av pensum by på en del problemer, den motvirker jo ikke at eleven glemmer fort og i realiteten kan ha lært mindre når skoleåret er omme. Men dette var elever på mekanisk linje, hvor den teoretiske lærdommen i stor grad skulle være et grunnlag for å utvikle praktiske ferdigheter, for eksempel som maskinreparatør. Elevenes fortellinger antydte at den tilpassede undervisningen var mer orientert mot at elevene fullførte og fikk en formell utdanning, ikke nødvendigvis at elevene skulle huske like mye fra sitt fagstoff som andre elever. Vi har ikke hatt mulighet til å undersøke dette momentet nærmere, men det ble illustrert ved at elevene poengterte at de ikke hadde lekser og dermed "har mer fritid" enn andre elever. Elevene slet imidlertid fortsatt med den teoretiske undervisningen. Den ble kjedelig.

Mens undervisningen var forsøkt tilpasset elevenes behov ved å gjøre skolegangen lettere, møtte elevene også en spesiell behandling gjennom strengere oppfølging enn mange andre elever. For disse elevene var det ikke lett å utebli fra skolen. Lærer eller OT-leder var da raskt på telefonen med spørsmål om hvorfor de ennå var hjemme,

nå som skolen hadde begynt. Dette er et moment vi skal komme tilbake til senere i kapitlet.

Vi skal først se på erfaringer intervjuede elever ved Skole 1 og Skole 2 hadde med utplassering, alle sammen etnisk norske elever.

7.4 Utplassering i arbeidslivet for etnisk norske elever

Ungdom som står i fare for å falle ut av påbegynt undervisning er gjerne skoletrøtt ungdom. For mange av dem kan det rett og slett være skolebenken og lærerens foredrag som blir ubehagelig. Samtidig skal elever på yrkesrettet utdanning forberedes på bestemte typer arbeidsoppgaver.

Derfor inngår utplassering i arbeidsliv som ett av virkemidlene for å motvirke frafall på videregående skole. De intervjuede hadde varierende erfaringer med utplassering. For noen elever kan en slik tidvis avstand fra vanlig klasseromsundervisning oppleves som en frihet, selv om det også da stilles krav til innsats. Det var godt å være på arbeidsplassen:

- (a) Skru på en motor, da er du litt mer din egen sjef, ...
- (b) ... når du kan jobbe for deg sjøl...
- (c) ...uten at lærerne henger over deg.

Disse ungdommene foretrakk praktisk erfaring i eget arbeid med maskiner framfor boklig lærdom:

- Når vi kan gjøre forsøk, når vi kan prøve og feile selv.

Fortellingene fra disse elevene i prosjektklassen på Skole 2 tydet på at det praktiske arbeidet ikke bare ga en kjærkommen avveksling, men også selvtillit gjennom at de holdt på med noe de faktisk kunne, uten at læreren hang over skulderen og forsøkte å hjelpe.

De intervjuede elevene på Skole 1 gikk i ordinære klasser på helse- og sosiallinje. Flere av dem hadde imidlertid utplassering én dag i uken. Her var det ikke alltid like klart at utplassering ga gode opplevelser eller yrkeserfaring:

- Det er ikke alltid like interessant å vaske opp. Det kan jeg gjøre hjemme også.

Replikken kom fra en av to intervjuede jenter med utplassering på sykehjem. En annen elev, var heller ikke begeistret over utplasseringen:

- Det er som andre dager, bare at vi gjør noe annet.

Karakteristikken av arbeidsplassen var langt fra entydig negativ. Men svarene tydet på at arbeidet ved et sykehjem ga forholdsvis lite erfaring med yrkesrelaterte arbeidsoppgaver:

- Det er veldig interessant, men vi får ikke være med på morgenstellet. Vi tar oppvask, dekker på bord, mater dem. Men vi gjør ikke noe pleierelatert. Hjelpepleierne og sykepleierne som er der, har mye å gjøre. Da tørker vi støv i stua.

Elevene fikk følge de eldre til arbeidsstue eller "hjelp dem med å finne tilbake til rommene", men de fortalte at arbeidet likevel besto forholdsvis mye av å "dekke bord, rydde, lage mat".

Andre elever på helse- og sosiallinje arbeidet i barnehage og var langt mer positive i sine vurderinger: "Det er veldig gøy." Erfaringen gjennom utplassering kunne bli positiv sammenliknet med skolehverdagen:

- Det er mer interessant å leke med barna.

Mens utplassering gir avveksling og erfaring, innebærer det også at eleven mister skoledager. I prosjektklassen på mekanisk linje på Skole 2 hadde noen elever sine erfaringer med dette fra ungdomsskolen og foretrakk derfor å være på skolen hver dag:

- Vi glemmer ellers for mye.

7.5 Ungdomsskoleelever som hospiterer på videregående (Skole 3)

I frafallsproblematikken fokuserer man vanligvis på elever som trekker seg eller av andre grunner faller ut av påbegynt undervisning. Tiltak rettes da gjerne inn mot elevene etter at de har begynt på den aktuelle skolen.

Skole 3 gir et mer nyskapende tilbud. Skolen inviterer 10. klassinger til kurs på tre uker for å hjelpe dem til å treffe eller kanskje revurdere sine valg for videre utdanning. Den vanlige framgangsmåten var at rådgiverne på elevens egen ungdomsskole anbefalte et opphold som

hospitant på den videregående skolen, det var så opp til eleven å si ja eller nei til dette tilbudet.

Mange av de hospiterende elvene var utpreget skolelei, det gjaldt også for fire av de fem elevene som vi intervjuet. Flere av dem hadde et meget negativt forhold til skolen og formidlet at de til dels "hatet" skolen og derfor hadde mye fravær. Da kunne tilbudet om å hospitere på en videregående skole bli en velkommen pause:

- Jeg tenkte at det en var god anledning til å komme seg unna denne skolen og se hvordan det var på videregående.

Da kurset ble lagt opp til å vare tre uker, kunne man bygge på det som erfaringene tilsa at fungerte best for denne type elever: praktisk arbeid og samtaler om den enkeltes framtid. Skolen gjennomførte kurset med fokus på to hovedmomenter:

- Eleven arbeidet på *verksted* og laget hvert sitt CD- stativ. Samtidig snakket også lærer og elever om arbeidet der.
- Hver elev utviklet en *tidslinje* om sin egen framtid og elevene diskuterte løsninger sammen med læreren. Dette arbeidet var basert på bruk av et presentasjonsprogram på datamaskin, siden bruken av data gjorde det lettere å holde på elevenes interesse og konsentrasjon.
- Tre uker gjør dem husvarme. Men så lar vi dem slutte når de gjennom husvarme kunne utvikle mye fravær.

7.5.1 Elevenes generelle vurdering av tiden som hospitant

For å si det slik: Ingen av de intervjuede elevene kunne vise til noe de mislikte ved kurset på Skole 3. Det må være en god attest. To jenter trakk riktignok fram at de kunne oppleve eldre ungdom på denne videregående skolen som litt skummel, særlig russen. En annen jente sa at "alt var bra på [skolen], alle tre ukene", med unntak av en krangel som oppsto etter at en gutt kastet vann på en medelev.

Å få være tre uker på denne skolen var "deilig". For "der slapp vi lekser og begynte passe tid". Å begynne på et passende tidspunkt om morgenen var å begynne litt over ni framfor å måtte stille på skolen nærmere en time tidligere. Selv elever med uvanlig lite skolemotivasjon svarte at dette hadde vært "morsomt" og "kult".

To elever trakk også fram sammensetningen av elevgruppen. Den enkelte gruppen i kurset hadde få medlemmer. Da var det "mye lettere å snakke [men også] gjøre det vi skulle". Samtidig var de blant sine egne, "de var på vårt nivå".

Det praktiske arbeidet i verkstedet fikk lovord fra elevene. Det var "morsomt", og flere av elevene trakk fram at det var spennende å få bruke store maskiner i bearbeidingen av tremateriale. Det så også ut til at håndteringen av store maskiner i snekkerverkstedet (slik som båndslag) kunne påvirke selvbildet, kanskje særlig hos jenter: "Jeg turte i alle fall".

7.5.2 Tidslinje

Opplegget utviklet for hospiterende elever på Skole 3 syntes dermed å appellere til skolelei ungdom. Men fortsatt var det ifølge læreren vanskelig å arbeide teoretisk.

- Jo mer teoretisk vi gjør ting, jo vanskeligere er det å få med elevene. Skriftlige arbeider er det vanskelige.

Tre av i alt 15 elever hadde trukket seg etter første kursdag. Læreren mente at deres motstand oppsto da de ble reddet for at de måtte arbeide en del skriftlig når de skulle utvikle tidslinje for egen framtid.

For å øke bevisstheten om framtid og hvordan valg i nåtid påvirker muligheter senere, brukte man en tidslinje for hver elev, hvor eleven skulle fylle ut innholdet langs tidslinjen. Her kunne eleven sette inn sine ønsker for fremtiden, men ble også ledet til å forholde seg til hvordan virkeligheten var nå. Håpet var at dette arbeidet og diskusjon rundt tidslinjen skulle hjelpe elevene til å øke sine evner til å tenke i et lengre tidsperspektiv.

Da vi spurte læreren hva som hadde fungert best i kursene, trakk han fram nettopp fokuset på elevenes egen framtid. Han mente at elevene på kurset forsøkte å se lengre inn i egen framtid, ikke bare til neste år. Læreren trakk også fram at disse samtalene basert på elevens tidslinje ga eleven anledning til å tenke gjennom hva som måtte rettes opp for å nå drømmen eleven bar på. Diskusjoner med utgangspunkt i tidslinjen kunne for eksempel bevisstgjøre eleven om hvordan fortsatt fravær ville ødelegge for framtidsdrømmen.

Læreren trodde ikke at kursene hadde "noen voldsom effekt umiddelbart" på elevene. Men en viss utvikling mente han likevel at elevene ville ha i løpet av denne korte tiden:

- Ikke bare en framtid som står i tåka.

Han så for seg at elevens tid ved dette tiltaket skapte en visjon, hvor elevene fikk mer tro på egne framtidsmuligheter, men også mer realisme i sine framtidsvyer.

Intervjuene med elevene støttet det synet læreren hadde formidlet her. Vi lar tre sitater fra ulike elever illustrere erfaringene med tidslinjen som pedagogisk verktøy:

- Før jeg kom dit, visste jeg ikke hva jeg skulle bli. Da jeg var ferdig der, visste jeg akkurat hva jeg skulle bli. Det var mye lettere, liksom.
- Det sto mellom flere ting. På [skolen] fant jeg ut hva jeg vil bli.
- Vi fant ut hva vi skulle bli, hva vi skulle ta på videregående.

Men tidslinjen kunne også feile som følge av et klassisk problem med denne type elever:

- Det ble ikke så bra, fordi jeg skulka.

7.5.3 Fravær blant hospiterende elever

Tilbudet for hospiterende elever hadde delvis problemer med fravær, selv når vi ser bort fra de tre elevene som falt fra etter første kursdag. Én av de tre gruppene var preget av mye fravær, to elever fra denne gruppen inngikk i vårt utvalg av informanter. Læreren fortalte at ved slikt fravær ringte han elevens mobiltelefon i løpet av første time, så ringte han hjem til eleven og eventuelt til elevens rådgiver.

Men to av de intervjuede elevene hadde likevel en del fravær. Vi spurte dem om hvorfor.

- Fordi alle andre stakk av [de to andre elevene i gruppen], da gadd ikke vi bli sittende igjen.

Dette var en situasjon som læreren tidligere hadde vært inne på i sin samtale med oss. To av klassens elever stakk av fra undervisningen, de to gjenværende forsvant da også. De to intervjuede elevene

- Han ble ikke sur, men kjørte etter oss fordi vi hadde skulka.
- *Hvordan var det at han kjørte etter dere?*

- Det ble mer spennende å skulke når læreren kjørte etter.
fortsatte med å beskrive lærerens reaksjon:

Det ga tilsynelatende et lite kikk for disse elevene at fire elever stakk av og læreren kjørte etter:

- (a) Det var spennende, han mot oss.
- (b) Akkurat som sisten...
- (c) bare at han hadde bil ...
- (d) og vi hadde bein.

De tre intervjuede jentene fra kurset på Skole 3 bekreftet at de ikke hadde hatt fravær i løpet av de tre ukene, bortsett fra noe forsinket oppmøte en dag på grunn av forsovelse. Vi spurte hvorfor de ikke hadde hatt fravær. To jenter intervjuet sammen svarte rett og slett:

- Fordi vi gledet oss.

For én av dem viste det seg riktignok at en gutt som gikk på denne videregående skolen var viktig for hennes fascinasjon. Den andre jenta presiserte på følgende måte hvorfor hun gledet seg om morgenen til å dra til skolen:

- Å slappe av, at andre misunte oss, spise mat.

Gleden ved å delta på kurset lå kanskje ikke primært i arbeidet på verkstedet eller tidslinjen de utviklet. Men de positive følelsene elevene ga uttrykk for, kan ha vært en viktig ressurs for arbeidet, også for arbeidet med tidslinjen.

7.6 Spesialklasse for minoritets elever (Skole 4)

Prosjektet på Skole 4 skal være innrettet mot minoritetsungdom uten vitnemål fra 10. klasse. Det vil si at tilbudet skal gis til minoritets- elever med mangelfull utdanning på grunnskolenivå. Tilbudet er ment å være midlertidig, elevene går her ett eller to år, så flytter de tilbake til mer vanlig skolegang. I skoleåret 2003/2004 var det bare gutter i klassen, alle med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn

Vi intervjuet de fleste elevene i klassen, det vil si alle som var til stede da vi hadde våre intervjuer. Én elev ble intervjuet alene, de øvrige ble intervjuet to og to fordi elevene selv foretrakk det.

De intervjuede var fra 16 til 20 år og fylte dermed aldersspennet som skal dekkes av tilbudet. Noen var kommet til Norge gjennom familiejenforening, etter at far først hadde flyktet til Norge. Andre kom sammen med hele familien til Norge. De intervjuede elevene hadde vært i Norge mellom to og sju år og var dermed ikke ferske i det norske skolesystemet. Men ingen av elevene kunne sies å være god i norsk sett i forhold til hvor lenge de hadde bodd i landet.

I sin kommentar til et utkast til dette kapitlet understreket læreren for disse elevene at prosjektklassens oppgave først og fremst var å forhindre frafall, å ”forhindre at skolen mister elevene”. Dette var i seg selv en stor oppgave; disse elevene var kommet til skolen fordi de tidligere ikke hadde klart å følge undervisning i voksenopplæring eller vanlig skole. Vi har senere i kapitlet en kort diskusjon om den faglige utviklingen hos elevene. Til denne diskusjonen påpekte læreren at siden hensikten var å få elevene inn i skolen, var ikke det faglige ambisjonsnivået høyt. I stedet lå fokuset på personlig vekst hos elevene. Elevene skulle hjelpes til å få den nødvendige selvtillit for senere å kunne følge mer vanlig skolegang. Læreren påpekte at dette blir en lang prosess, som følge av elevenes bakgrunn.

7.6.1 Forholdet lærer – elev ved skole 4

Et helt sentralt moment for ved spesialtilbudet for minoritets elever er ønsket om å gi elevene en tettere voksenkontakt enn mange av dem tidligere har opplevd. Samtidig skal disse elevene ifølge skoleetaten i kommunen få en "helhetlig" oppfølging. Ut over faglig oppfølging og bistand i valg av praksisplass forsøker for eksempel skolen å hjelpe elevene overfor sosialkontoret eller med å få oppholdstillatelse når det er nødvendig. Hovedlæreren trakk fram denne ikke-faglige biten som helt avgjørende ved tilbudet for disse minoritets elevene. Han gikk også lenger:

- Jeg tror de har profitert veldig på et personlig forhold mellom lærer og elev. Forholdet er ikke avsluttet når skoledagen er over.

Han viste til at mange av elevene hadde mye erfaring med avvisning, noe som bidro til atferdsproblemer. Voksenkontakten på skolen skulle motvirke dette og det virket som om lærerne var opptatt av å vise elevene respekt som et markert skille fra det elevene oppgir å ha møtt på tidligere skoler. Hovedlæreren trakk fram at "det relasjonsbyggende er noe av det mest givende for elevene".

I elevintervjuene, gjennomført etter samtalen med læreren, ga elevene uttrykk for opplevelser som svarte godt med lærerens versjon:

- Jeg synes at lærere har hjulpet veldig, lært meg bedre enn før.
- Lærerne er snille, de hjelper deg med alt mulig. Hjulpet meg med jobb.

Disse to informantene summerte så opp sine erfaringer med lærerne med følgende ord:

- De hjelper oss med alt.
- De er veldig snille med oss. Hjelper med sosialkontor, UDI, Aetat. De passer på oss.

Vi spurte om noen hadde gitt slik hjelp tidligere.

- Nei, ingen.

På dette punktet ga beskrivelsen vi kunne få gjennom elevenes fortellinger en solskinnshistorie, sammenliknet med deres tidligere erfaringer. Oppfølgingen gikk også lenger enn saklig bistand overfor andre instanser enn skolen. Formuleringer fra to elever (intervjuet hver for seg) kan illustrere dette:

- Hvis de ser at jeg er i dårlig humør, de kommer og snakker med meg.
- Når jeg er sur, lærer spør hvorfor er sur.

Overfor den siste spurte vi om han mente trist da han sa sur, han svarte bekræftende.

Elevene sto nå foran oppløsningen av klassen og enkelte av elevene nevnte at de kom til å savne lærerne. Tapet av kontakt med en lærer som hadde vært hos dem den første tiden, før hun sa opp, var også et moment her:

- NN sa at skulle komme og besøke, hun kommer ikke. Kanskje hun har reist eller er opptatt.

Reist eller opptatt. For elever som har møtt mye avvisning, kan personer som gir dem omsorg bli viktige, og de kan bli savnet når de forsvinner fra arbeidsplassen.

En av elevene som skulle fortsette i prosjektklassen neste år sa også at han gledet seg til å fortsette – hvis hovedlæreren ble værende i stillingen:

- Han får oss til å le, får oss til å bli glad.

Den intervjuede hovedlæreren og elevene hadde til felles at de alle trakk fram det personlige forholdet og den konkrete hjelpen med utenomfaglige forhold som styrken ved tilbudet. Men når såpass mye oppmerksomhet må vies utenomfaglige forhold, vil kanskje den faglige oppfølgingen av elevene lide.

Selv i intervjuene med elevene fikk vi inntrykk av at den faglige siden av skolens tilbud led som følge av betingelsene prosjektet arbeidet under. Språket var fortsatt forholdsvis dårlig hos flere av dem. Prosjektklassen ved Skole 4 hadde tatt imot elever med store problemer i tidligere skolegang, da kan det ta tid for den enkelte av disse elevene å heve nivået på sine norskkunnskaper tilstrekkelig for å kunne gå over til vanlig skole.

Nytten ved økte norskkunnskaper kan komme ganske umiddelbart. En av elevene, en fotballinteressert gutt, hadde fått praksisplass (utplassering) som sportslig leder for åtte til tolv år gamle barn. Han fortalte at han mistet stillingen, fordi han ikke var god nok i muntlig norsk. Etter denne opplevelsen hadde han "søkt mange" arbeidssteder, men forble uten arbeidsplass.

7.6.2 Det faglige arbeidet ved Skole 4

Da elevenes hovedlærer ble bedt om å si hva han mente at fungerte mindre godt i tilbudet, trakk han fram nettopp den faglige biten. Han hadde opprinnelig håpet at det skulle være mer faglig fokus i prosjektet. To av elevene (som ble intervjuet sammen) ga uttrykk for liknende tanker. Den ene av dem sa:

- Jeg lærer ikke noe. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre i morgen, har eksamen da.

Læreren fortalte oss senere at dette ikke var en eksamen, men en test som minoritets elever går igjennom for å bli plassert på riktig nivå hvis de skal tilbake i grunnskoleopplæring for voksne. Men elevens utsagn tydet ikke desto mindre på at han var bekymret over sin faglige utvikling. De to elevene som savnet bedre faglig utvikling, la ansvaret på andre elever:

- Læreren snakker og skriver, folk skriker.
- Det er mye bråk i klassen. Klaske bøker, synger.

Det var nok et noe ensidig bilde, og de var alene blant elevene om denne beskrivelsen. Men etter det vi har forstått, kan uro i klassen bli et problem med elevene som skal få hjelp her. Disse to elevene savnet også strengere reaksjoner fra lærer, men deres beskrivelse av at det var andre som bråkete, ikke de selv, kan nok ha vært en beskrivelse øvrige elever og lærer kan nyansere. De ga imidlertid uttrykk for at de gjerne ville lære mer enn de gjorde:

- (a) Jeg liker å lære
- (b) Jeg liker å lære meg mye norsk.
- (c) Jeg liker å lære å lese og skrive.

Liker skal nok her forstås synonymt med *ønsker*. Disse to elevene fortalte videre at de ikke ønsket å slutte på denne skolen, og den skulle hjelpe dem med å få arbeid:

- Bare være her til får jobb. Trenger papir fra skolen.
- Jeg skal lære meg norsk, etterpå kan jeg selv gå og jobbe.

Blant de øvrige elevene ble det tegnet et annet – men neppe mer sannferdig – bilde av klassens liv. Vi spurte: Er det bråk i klassen?

- Noen ganger har vi det litt morsomt. Vi jobber, skriver, gjør som læreren sier.

Før det siste intervjuet hadde vi sittet en kort stund sammen med elevene i klasserommet da de snakket om avslutningen av skoleåret. En av elevene slo da hardt i bordet gjentatte ganger med sin mobiltelefon. I det påfølgende intervjuet kunne vi vise til denne hendelsen da elevene sa at det ikke var bråk i klassen. Svaret ble:

- Vi er stille.

Det faglige utbyttet i denne prosjektklassen virket begrenset, både svar fra enkelte av elevene og fra hovedlæreren tydet på det. For å forstå denne svakheten ved prosjektklassen for minoritets elever, må vi aller først huske at dette var elever som i stor grad var blitt gitt opp av deres tidligere skoler. Deres tidligere skoler hadde ikke maktet å gi disse elevene et tilfredsstillende tilbud, eller de hadde ikke maktet å håndtere disse elevenes atferdsmønstre. Det er nettopp derfor dette tilbudet ble opprettet. Innsatsen gjennom denne prosjektklassen så ut til å holde elevene i skolen, den motvirket trolig at de falt ut av skolegang. Men den faglige læringen var nok begrenset.

Vi skal senere i kapitlet ta opp spørsmålet om grensesetting i forhold til elever med atferds- og lærevansker. Det er mulig at en klarere grensesetting overfor elever ved denne prosjektklassen kunne vært formålstjenlig. Dette er for oss, med vår svært begrensede kunnskap om elevene og livet i klassen, et uavklart spørsmål. Det er imidlertid ett av spørsmålene som kan drøftes i forlengelse av arbeidet som er gjort så langt.

Et annet viktig moment er alt det praktiske arbeidet de to lærerne har måttet ta seg av. Dette var oppgaver som falt langt utenfor den vanlige lærerrollen – arbeidet med UDI, sosialtjeneste og Aetat hadde tatt oppmerksomhet, fortalte læreren vi intervjuet. I tillegg kom også "store problemer med å få utplassering på praksisplasser".

Dette gir ikke bare arbeid og krever at lærerstaben avsetter tid, samtidig som det også tar krefter. Læreren viste til at dette også kunne ta oppmerksomhet i klasserommet:

- Hvis fire elever er kjempemisfornøyd [med arbeidsplassen], er det vanskelig å ha undervisning.

7.6.3 Utplassering for elevene med minoritetsbakgrunn

Mens elevene på Skole 4 så ut til å møte mye forståelse, respekt og omsorg hos de to lærerne på skolen, kunne møtet med praksisplassen gi ganske andre erfaringer. Dette var også en negativ erfaring deres hovedlærer trakk fram:

- De har ikke fungert godt på arbeidsplasser. De har flyttet rundt mellom arbeidsplasser.

Også på dette punktet kom det beskyldninger fra to av elevene overfor andre i klassen om at de ødela for øvrige elever. Vi fikk høre at to elever hadde oppført seg på en måte som svekket klassens rykte på bestemte arbeidsplasser. Et oppfølgende spørsmål til læreren viste at slike anklager kunne være preget av religiøse motsetninger. Han viste til at de to kritikerne og de kritiserte tilhørte hver sin hovedgren innen islam (sunni og shia).

Generelt var fortellingene fra arbeidsplassene påfallende uklare. Vi *tror* at dette ikke bare skyldes språkproblemer, det kan også ha vært et emne flere av elevene ikke ønsket å snakke for detaljert om. Erfaringene fra arbeidsplasser var generelt ikke så gode. Men dette kunne også skyldes elevenes problemer med å finne seg til rette på en

arbeidsplass. Flere av elevene hadde tidligere vist atferdsproblemer, slike kan også ha dukket opp på arbeidsplasser.

For noen kan arbeidsplassen også gi for lite når den konfronteres med de ønskene eleven bærer i seg. Vi vil trekke fram én elev som en illustrasjon. Eleven var opptatt av å være tidlig på skolen hver dag og ikke å skulke. For slik var det i arbeidslivet, og skolen ga på denne måten læring for arbeidslivet. Men han hadde ingen praksisplass den siste tiden i skoleåret.

Først hadde han vært på en arbeidsplass med plantestell og liknende (eleven beskrev arbeidsplassen rett og slett som "raking"). Dette fikk han etter hvert nok av:

- Ville ikke gjøre det, vil bli noe annet.

Han ble så overført til en arbeidsplass med skrivejobb. Vi forsto ham dit hen at han først måtte lære seg touch-metoden. Det ville han ikke. Og han likte seg ikke, han ville bort:

- Det var bare gamle mennesker

Så kom han til en barnehage.

- Var ikke bra. Kjedelig. Kjedelig å passe på barna.

Denne eleven ville bli lege. Elevens fortelling var ikke representativ for de øvrige intervjuede. Men den kan tjene som en spissformulering av problemer deler av disse elevene kan stri med. Det kan være avstand mellom ambisjoner og muligheter eller hva eleven kan yte der han er i dag. En av de øvrige elevene så ut til å ha trukket en litt vond lærdom:

- Jeg trodde at jeg skulle få jobb med en gang og bli rik mann. Nå har jeg våknet, jeg må drømme andre drømmer.

Flere var misfornøyd med arbeidsplassen, samtidig som enkelte av dem hadde hatt problemer med å få oppholdstillatelse fra UDI og derfor ikke fikk lønn for sitt strev. I det minste én var derimot fornøyd, kanskje nettopp fordi drømmer og virkelighet var lett å forene:

- Jeg vil være snekker. Lærerne skaffet meg snekkerjobb.

7.6.4 Framtidstanker hos elever i prosjektklassen på Skole 4

De to siste intervjuene med elever ved prosjektklassen for minoritets-elever ble som nevnt gjennomført dagen før klassen skulle oppløses. Etter det første intervjuet denne dagen satt vi en kort tid sammen med elevene i klasserommet deres. Bare to av de fem tilstedeværende elevene skulle fortsette i klassen fra høsten. Klassen måtte nå bestemme hvordan avslutningen av skoleåret skulle markeres.

Det ble stille. Læreren oppfordret dem til å komme med forslag, for de pleide jo ikke være så stille. En av elevene slo da gjentatte ganger mobiltelefonen sin hardt i pulten.

Dette var en av de to elevene som i sitt intervju hadde klaget over at øvrige elever var bråkete. Handlingen passet etter det vi forsto på læreren heller ikke inn i et vanlig mønster hos denne eleven. Men, den kom som nevnt da klassen var i ferd med å snakke om sin egen oppløsning.

Tre av elevene i klassen skulle til voksenopplæring på en yrkesfaglig videregående skole, to skulle over til opplæring i bedrift. Overgangen til yrkesskolen var ikke nødvendigvis noe elevene gledet seg til.

- Ja, det er bedre her. Jeg vil fortsatt her, men de sa at jeg kan ikke. Fordi jeg må. Jeg skal tilbake på [navngitt yrkesskole], grunnkurs i to år. Jeg er ikke enig, jeg vil heller fortsette her.

Lærerne hadde åpenbart tatt valg på vegne av en del av guttene, basert på sin kunnskap om elevene og hvilke muligheter de faktisk har i samfunnet. Det hadde de også gjort for i alle fall én av elevene som ble værende i klassen:

- Neste år skal fortsette her. Jeg ville nå til [en navngitt videregående skole], men lærer sa at burde fortsette ett år til her. [Den andre skolen] har for stor klasse for meg som er dårlig i norsk.

Dette var unge menn med drømmer, ulike drømmer. Hva så slik ungdom for seg hvis de tenkte tre år framover? Vi lar svarene fra to elever som ble intervjuet samtidig avslutte beskrivelsen av elevene i denne prosjektklassen.

- Gifte meg. Jeg liker å jobbe og hjelpe folk. Håper å bli vekter.
- Helst bilmekaniker, men kan være vanskelig på grunn av sosialkontor.

Han tenker seg om et øyeblikk, og fortsetter:

- Hvis ikke får den, jeg skal jobbe any jobb.

Uttrykket "any job(b)" blir hengende litt i luften, så fortsetter han, med utsagnet vi allerede har referert til:

- Jeg trodde at jeg skulle få jobb med en gang og bli rik mann. Nå har jeg våknet; jeg må drømme andre drømmer.

Så ser han intervjueren i øynene:

- Fra dere få jobb.

7.7 Når læreren bryr seg

Tiltakene som settes inn mot frafall kan være mange. Det vil da være naturlig for evalueringer å rette søkelyset mot metoder i undervisningen og organisering av elevinntak samt den formelle ledelsen av tiltakene i fylke og kommuner. Men et slikt fokus kan få oss til å overse at lærernes væremåte overfor elevene vil være en sentral faktor, både for utvikling av skoletrøtthet og for effekter av målrettede tiltak mot frafall. Det er naturligvis ikke noen overraskende konklusjon at lærerens engasjement og væremåte har betydning for elevers velvære og holdning til skolen. Tendensen virket påfallende sterk i flere av intervjuene.

Intervjuene viste at enkelte elever som slet på skolen og manglet læringslyst kunne plassere ansvaret hos læreren. I intervjuene kunne elever som gikk i vanlige klasser (med eller uten utplassering) plukke ut enkeltlærere som henholdsvis dårlige og gode i deres øyne.

- Når vi hadde en annen lærer, gikk alt mye bedre.

På spørsmålet om det var noen skoletimer de likte, viste elever fra en vanlig klasse på helse- og sosiallinje til de sammen fagene. Begrunnelsen for ett av fagene var rett og slett:

- Ho er flink til å lære ut.

Gjentatte ganger fikk vi inntrykk av at lærerens engasjement i den enkelte elev kan vise seg å bli et helt sentralt moment for tiltakets suksess. Vi har sett at minoritetsungdom i en prosjektklasse lovpriste sine lærere fordi de var så opptatt av deres ve og vel, en imøtekommenhet disse elevene ikke var vant til fra andre skoler.

I prosjektklassen på Skole 2 var situasjonen i utgangspunktet en annen, med en annen type elever. Men også her så det personlige engasjementet fra skolens stab ut til å være svært viktig. En av elevene i prosjektklassen beskrev sin klasse slik:

- Egentlig er klassen full av folk som er dritlei av skolen.

Og likevel fortsatte eleven slik:

- Det er en veldig grei klasse å gå i.

Utsagnet virket ganske representativt for de intervjuede elevene fra denne klassen. Den siterte eleven og hans klassekamerat, intervjuet samtidig med ham, fokuserte på lærernes og OT-leders takling av klassen:

- De tar jo veldig godt vare på oss. Passer på at vi ikke slutter på skolen.
- Lærerne er like opptatt av alle, lærerne har tid til alle.

Sammen formulerte disse to elevene en setning som viste selverkjennelse og antydte en anerkjennelse av lærerne:

- (a) Lærerne vet hva vi har vært gjennom. Vi kan jo virke litt tøffe i kjeften. Det kan være...
- (b) ... aggresjoner. De har lært oss å kjenne.

Lærerne som sto for gjennomføringen av tiltakene var ikke vanlige lærere. På Skole 2 virket OT-lederen som en viktig person for elever med fare for å falle ut av skolen. Hun engasjerte seg sterkt i elevene. OT-lederen fulgte opp elevene med en bestemt hånd. Her var omsorg forent med krav og tidvis intens oppfølging. Det var ikke alltid like behagelig for eleven, for eksempel når han valgte å holde seg borte fra skolen en dag:

- Det er kjipt at de ringer hjem til meg. Kjipt at bare vi skal ha det sånn.
- *Så det er dumt at skolen ringer hjem til dere?*
- Vi vet at det er riktig. Men resultatet er ikke så bra der og da. Det er litt irriterende at de ringer hjem når jeg er sjuk hjemme.

Den andre eleven falt inn:

- Vi blir forbanna i øyeblikket, men tenker etterpå at det er bra. Vi får ikke det fraværet.

Det var en opplevelse å høre de to elevene utfylle hverandre, i et ganske sunt tvisyn og en tilsynelatende evne til å håndtere sine ambivalente reaksjoner på at læreren kunne bry seg så mye om dem:

- (a) Jeg gleder meg til jeg kommer bort herfra, til at det er jeg selv som bestemmer ...
- (b) ... men så kan man jo tenke på hvordan det ville vært hvis vi selv skulle bestemme, ...
- (c) ... i begynnelsen skulka jeg hver dag i en periode.

Den ene av disse to elevene hadde nok større lyst til å komme seg bort. Han svarte slik på vårt spørsmål om han hadde tenkt på å slutte:

- Jeg har alltid hatt det i hodet siden jeg begynte her. Av og til kan det bli litt mye. Jeg føler meg litt forfulgt av og til.

Forfølgelsen besto i at han ikke fikk være i fred når han uteble fra skolen. I stedet ringte skolen ved OT-lederen hjem til ham.

OT-lederes blanding av omsorg og markert grensesetting kunne likne litt på en morsrolle, i positiv forstand. Vi ble minnet om dette bildet da vi intervjuet læreren ved prosjektklassen for minoritets elever. Han fortalte at "enkelte av elevene sier at jeg er faren deres på skolen". Vi skal ikke overfortolke slike utsagn fra elever; det kan være snakk om kulturelt pregede talemåter. Men vi kan holde litt fast ved det bildet, slik vi også gjorde i intervjuet.

Fedre gir omsorg og råd. Men fedre setter også grenser når de veileder sine unge sønner inn i de voksnes verden. Vi tok opp dette overfor hovedlæreren i prosjektklassen for minoritets elever.

- Min svakhet har kanskje vært grensesetting. Det blir lett ekskluderende med grensesetting. Når for eksempel eleven er uteblitt noen dager uten å gi beskjed, da strammes han ikke opp, vi sier heller at det er hyggelig at du er her når han kommer tilbake. Vi vil at de skal lære å ta ansvaret selv.

Vi fulgte opp med et spørsmål om hva de gjorde hvis eleven ikke stilte om morgenen.

- Vi noterer det og forteller det til eleven. Vi ringer også til eleven.

Vi spurte *når* de ringer.

- Når vi har mistanke om at eleven trenger å bli minnet om at vi er der.

I denne forståelsen var ikke skolen noe som ble valgt bort en dag for å gjøre mer fristende ting, slik andre fraværs-elever fortalte om. I denne forståelsen var skolen tvert om ofte et bedre sted:

- De har det ofte tøft når de drar hjem. Det er forskjellige grunner til fravær.

Læreren så dette også som tillærte handlemønstre hos denne type elever, preget av selvbilde utviklet gjennom en delvis traumatisk bakgrunn:

- Det er noe destruktivt, noen av dem kan holde seg borte på grunn av selvbildet de har utviklet.

Læreren i prosjektklassen for minoritets elever så ut til å ha stor suksess med å nå fram til sine elever, noe få eller ingen av deres tidligere lærere hadde klart. Men på sikt vil det ikke være nok å nå fram til elever på det personlige plan. Et spørsmål for den videre driften av denne prosjektklassen kan være hvordan grensesetting skal håndteres. Da vi på slutten av intervjuet tok opp spørsmålet om hovedlæreren så noen dilemmaer i tilbudet til elevene sine, viste han nettopp til hvordan han skulle reagere overfor elevene:

- Grensesetting. Når sier man at nok er nok?

Han tenkte seg om litt og ga sin egen vri på ordet grensesetting:

- Det er grenser for hvilken hjelp de trenger.

Men så fulgte han opp med:

- Hva tolerer du av vanskelig atferd og ting i timene?

Åpenbart så han ikke dette som et spørsmål med et enkelt svar:

- Konflikt med lærer er de vant til. Den blir bare destruktiv.

Enkelte elever kan reagere svært aggressivt overfor selv velment kritikk. Det kan trolig gjelde for en del minoritets elever som i varierende grad har en traumatisk bakgrunn og alle har dårlige erfaringer fra norske skoler. Men også flere av de etnisk norske elevene innrømmet at de kunne reagere hissig. Noen av denne type elever kan være vanskelig å nå fram til gjennom vanlige metoder for grensesetting. For eksempel kan det gjelde eleven som ga følgende svar da vi spurte hva han syntes om at læreren ble sint eller brydde seg:

- Jeg gir faen i hva den andre vil. Jeg tenker bare på meg selv.

7.8 Avslutning

Ser vi på intervjuene med elever fra Skole 2, Skole 3 og Skole 4, finner vi at elevenes opplysninger på flere måter ga inntrykk av prosjekter som hjalp elevene. Vi har imidlertid begrensede data, og vi har brukt en metode i datainnsamlingen som ikke gjør det mulig å uttale seg om effekter, for eksempel i forhold til frafall.⁷⁸ Men elevenes fortellinger kan gi viktige innspill til den videre utviklingen av tiltak mot frafall.

Et annet moment er at vi ikke har kunnet vurdere den faglige utviklingen hos elevene i løpet av skoleåret. Derimot kan vi trekke den konklusjon at teoribasert lærdom så ut til å bli et gjennomgående problem. Dette var så vidt vi kunne forstå ikke en konsekvens av tiltakene, men snarere et resultat av hvilken type elever det her er snakk om. Ikke desto mindre er dette et moment som kunne fortjent nærmere oppfølging, for eksempel ved å se på ulike undervisningsmetoder brukt i timene.

Elevenes opplysninger indikerte at utplassering i arbeidspraksis kan oppleves som noe godt av eleven selv, hvis arbeidsstedet gir eleven anledning til bruke sine evner og interesser. Et eksempel var gutter på mekanisk linje på Skole 2 som arbeidet med maskinvedlikehold, et annet eksempel elever ved Skole 1 som hadde sin praksis i barnehage. Men vi så også at utplassering kan gi forholdsvis lite hvis eleven bare i begrenset grad får arbeide praksisorientert.

Skolenes valg av praksisplass for elevene må nok gjøres med omhu. Opplysninger gitt av elever ved Skole 1 indikerte at en arbeidsplass med tidspress kan være mindre egnet. Selv om de ansatte her kunne ha godt av litt avlastning, vil de kanskje ha vanskelig for å gi elevene den nødvendige innføringen og veiledningen. Da kan det bli til at elevene på et pleiehjem kanskje bruker mer tid på å holde det rent enn å omgås pasienter.

Vi må imidlertid ta forbehold. Denne evalueringen kommer etter noen måneders arbeid med de nye tiltakene. Det er neppe tidspunktet for å formulere bastante konklusjoner, uavhengig av metode som er brukt

⁷⁸ Både utvalgsstørrelse, skjevheter i utvalget, den subjektivitet som alltid vil prege intervjuer og forskjellen mellom informanters begrunnelser og reelle årsaksforhold gjør at vi ikke kan konkludere om effekter. Er vi for eksempel opptatt av effekter på frafall, bør vi ha statistiske analyser for å teste holdbarheten i tolkningene. Slike statistiske analyser bør inkludere kontrollgrupper, det vil si elever uten spesielle tiltak eller i det minste andre tiltak som kan brukes som sammenlikningsgrunnlag.

for å samle inn data. Men kanskje et dette et egnet tidspunkt for å formulere noen hypoteser. Videre kan tidspunktet trolig være egnet til å vurdere om erfaringer fra én skole kan utnyttes også på andre skoler.

7.8.1 En sammenlikning av Skole 1 og Skole 2

De fire skolene som danner utgangspunktet for dette kapitlet skiller seg fra hverandre på flere punkter. Det er imidlertid også mulig å foreta en enkel gruppering: Skole 1 og Skole 2 i én kategori, Skole 3 og Skole 4 i en annen.

De intervjuede elevene på Skole 1 og Skole 2 gikk alle på yrkesrettede utdanninger på videregående skole. I utgangspunktet var hensikten at de skulle fullføre sine utdannelser på skolen de allerede gikk på. Slik sett kan det være naturlig å sammenlikne disse skolene. Tilbudene ved Skole 3 og Skole 4 var på sin side ment å være midlertidige.

Vi skal formulere noen hypoteser om Skole 1 og Skole 2. Vi vil understreke at dette utelukkende er hypoteser. Sannhetsgehalten i disse kan bare avgjøres gjennom senere statistiske tester.

For det første virker det rimelig å anta at tiltak som bruker en metode som prosjektklassen på Skole 2 vil ha en betydelig nedgang i frafall, sammenliknet med utviklingen hos tilsvarende elever uten denne type tiltak.

Elevene fra prosjektklassen på Skole 2 ga uttrykk for at de trivdes i klassen og ønsket å fortsette. Én av dem var riktignok tilsynelatende i faresonen for å falle ut etter først år. Men basert på elevenes uttrykte synspunkter, blir det rimelig å forvente at elever i en slik klasse kan skilte med lavt frafall sammenliknet med liknende elever uten tilsvarende tiltak. Det er også mulig at Skole 2 over tid vil vise mindre frafall enn mange andre skoler med liknende prosjektklasser, som følge av lærernes sterke og personlige engasjement i elevene.

På intervjutidspunktet var ikke tiltakene på Skole 1 kommet like langt. Samtidig fortalte flere av de intervjuede elevene på denne skolens helse- og sosiallinje om vanskelige klasse miljøer. Vi kan derfor også formulere en hypotese som setter de to skolene opp mot hverandre:

Basert på de svært begrensede data vi har, vil vi anta at en sammenlikning av elever som sliter på skolen vil vise større frafall på Skole 1 enn på Skole 2.

Skulle den siste hypotesen få støtte, kan en rekke forhold være relevante som forklaring. Flere elever på Skole 1 klaget over en skole

med dårlig elevmiljø, mens elevene på Skole 2 ga inntrykk av en skole med forholdsvis godt elevmiljø. Kanskje er skolens størrelse et viktig moment i denne sammenhengen; Skole 1 er en stor skole. Men den viktigste forskjellen kan fortsatt være at de intervjuede elevene på Skole 2 gikk i en prosjektklasse, mens de intervjuede elevene på Skole 1 ikke gjorde det.

Gjennomgående trakk elevene fram egenskaper ved lærerne, enten som gode eller mindre gode. Statistiske analyser som ser på utvikling i frafall vil kunne fange opp dette, forutsatt at de anvender egnede målinger av hvordan elevene opplever sine lærere som pedagoger og omsorgspersoner. Det gir følgende hypotese:

En kvantitativt orientert evaluering av tiltakenes effekt på frafall vil bli vesentlig styrket om den kan inkludere målinger av lærerens kontakt med elevene og den oppfølging som faller utenfor det faglige arbeidet.

7.8.2 De midlertidige tilbudene ved Skole 3 og Skole 4

De to tilbudene gitt av Skole 3 og Skole 4 har et viktig moment til felles: begge skal være midlertidige tilbud. De skal styrke elevens evne til å fortsette med vanlig skolegang eller forberede eleven til videre utdanning. Tilbudet skal ikke erstatte vanlig skolegang, noe prosjektklassen ved Skole 2 skulle.

Skole 3 tilbyr ungdomsskoleelever å ha en periode som hospiterende elev. Høsten 2003 slet skolen med det som ble forløperen til tilbudet gitt våren 2004. Tilbudet i 2003 gikk til bare tre elever, og det fungerte ikke så godt. Læreren sammenfattet erfaringen fra den tiden på følgende måte: "Vi fikk [...] den samme problematikken som deres skoler tidligere". Og, videre: "Vi løste et elevproblem for tre skoler."

Sett i forhold til et slikt utgangspunkt, kan prosjektklassen for minoritets elever ha kommet langt. Elever med problematferd og utstrakt erfaring i avvisning opplevde å bli møtt og tatt vare på av sine lærere. Et slikt tillitsbyggende arbeid kan gi positive virkninger for videre skolegang, også ved å øke den enkeltes selvtillit. Men for det videre arbeidet for denne type elever tror vi at erfaringene fra tilbudet med kurs for hospiterende ungdomsskoleelever kan være en interessant inspirasjon.

Fokuset i det treukers lange kurset for hospiterende elever fra ungdomsskoler ble trukket bort fra generell undervisning og over på

langsiktig tekning i forhold til skolevalg, samt positive opplevelser gjennom praktisk arbeid. Samtidig var grunnlaget for denne endringen i fokus at tilbudet ble kortvarig: tre uker i stedet for et halvt år. På dette midlertidige tilbudet for minoritets elever går noen elever opp til to år i strekk. Er det ønskelig?

Da vi spurte læreren for denne klassen om han så noen dilemma i tilbudet til sine elever, trakk han fram spørsmålet om grensesetting. Vi deler det syn at dette er et viktig spørsmål for den videre driften. Vi vil imidlertid også trekke fram et annet dilemma som dette tilbudet synes å stå overfor. Gjennom å samle minoritetsungdom med problematferd (og en vanskelig bakgrunn), kan man konsentrere oppmerksomheten om disse over lang tid. Videre kan man la elevene utvikle seg og bli sosialt mer trygge fordi de får oppmerksomhet og omsorg. Samtidig er de sammen med andre elever som er forholdsvis like dem selv. De skiller seg ikke lenger så lett ut fra de øvrige elevene i klassen.

Men da går elevene i en segregert klasse og de intervjuede elevene ved prosjektklassen for minoritets elever gikk i realiteten på en segregert skole. En av dem fortalte at det var to etnisk norske jenter på skolen (ikke i selve klassen), men "de snakker ikke med oss".

Den segregerte tilværelsen som disse elevene hadde, kan kanskje bidra til trygghet gjennom et fellesskap basert på likhet. (På den andre siden kan også her motsetninger oppstå basert på etniske eller religiøse skillelinjer.) Men en slik segregert tilværelse over lengre tid vil svekke elevenes integrasjon i det norske samfunn. Dette blir særlig et viktig moment når en elev må gå to år i en segregert klasse med spesialtilbud før han slippes ut til vanlig skole igjen.⁷⁹

Det var ikke bare varierende grad av tilpasningsvasker elevene ved prosjektklassen for minoritets elever slet med. De hadde også problemer med det norske språk. Det fikk betydning; for én ved at han mistet en kjærkommen praksisplass som sportslig leder for barn; for en annen ved at han ble bedt om å gå ett år til i denne prosjektklassen, ifølge ham selv fordi han ennå var for dårlig i norsk til å gå over på vanlig skole.

Det muntlige språk læres ikke primært på skolebenken, men i sosial omgang med familie eller venner. Samtidig gjør kjennskap til det muntlige språket det mye lettere å tilegne seg skriftspråket. Ett eller to

⁷⁹ Hovedlæreren for denne prosjektklassen skriver følgende i en kommentar til spørsmålet vi reiser her: "Sett i et utviklingsperspektiv hos våre ungdommer synes vi ikke at to år er lang tid. Mange av dem har tross alt hatt mye problemer i mange, mange år og trenger tid til å endre kursen."

år på en segregert skole vil svekke muligheten til å stifte og vedlikeholde vennskap med norsk ungdom. Det er i seg selv et vesentlig moment i forhold til integrasjon. Men det får også betydning for en av de sentrale målsettingene for prosjektklassen for minoritetsspråklige elever, å utvikle bedre språkforståelse hos minoritetselevne.

Tre uker i denne klassen er åpenbart ikke løsningen, men kanskje ikke to år heller. Derimot kan et avbrekk med tre uker eller mer som hospitant på tilbudet gitt av Skole 3, med arbeid på snekkerverkstedet så vel som arbeid med tidslinjen, kanskje være inspirerende for enkelte av elevene ved prosjektklassen med minoritets elever. Riktignok manglet de intervjuede elevene i denne prosjektklassen ikke framtidsvisjoner. Men for noen av dem var det vanskelig å se forbindelsen mellom situasjonen de var i og framtidsvisjonen de bar på. De midlertidige tilbudene gitt ved Skole 3 og Skole 4 ønsker begge å hjelpe elever til å utvikle styrke til å stå imot frafall. Trolig har de såpass mye til felles at de både kan lære av hverandres erfaringer og dra nytte av et samarbeid.

8 Likheter og forskjeller mellom fylkene

8.1 Flere forskjeller enn likheter

Foran har vi sett på hva som har skjedd i de enkelte fylkene, og vi har latt elevenes stemme slippe til. Dette kapitlet drøfter forskjeller og likheter mellom fylkene. Til tross for at fylkene stilte ganske likt i utgangspunktet, er forskjellene mer påfallende enn likhetene. Det gjelder både med hensyn til hvilke områder de har satset på, og i hvilken grad de har tenkt nytt, eller om de har bygget på mer velprøvde tiltak som de hadde gode erfaringer med fra før av. Det er utvilsomt mange årsaker til forskjellene. For det første har fylkene ulike problemer. Borteboerne fra grisgrendte strøk i Finnmark, trenger andre typer tiltak enn de unge innvandrerne i Oslo, som noen ganger stiller med temmelig mangelfull grunnskoleopplæring fra hjemlandet. For det andre har initiativtakerne og iverksetterne i fylkene ulikt ståsted, ulik bakgrunn, kompetanse og interesser. Dessuten har oppfølgingstjenesten, som vi har sett at er en viktig aktør i arbeidet mot frafall, ulik organisering og plassering i de fire fylkene. Og sist, men ikke minst, kontakten med og rådene fra Læringscenteret har artet seg forskjellig.

8.2 Nytenkning - eller stifinning på motorveien?

Alle de fire pilotfylkene foretok viktige valg da de bestemte hvilke tiltak de skulle iverksette for den støtten de mottok. Vi kan liste opp noen av de viktigste valgene:

- Skulle de velge utprøving av nye tiltak, en prøving og feiling som kanskje eller kanskje ikke bidro til å forebygge frafall, eller

skulle de bruke midlene til tiltak som de hadde erfaring med at fungerte? Her må vi ta med i betraktningen at midlene kom inn i en hverdag preget av knapphet.

- Skulle de bruke midlene til å utvide tiltak som allerede var i gang, eller skulle de sette i gang noe nytt?
- Skulle de gå rett på tiltak som var elevrettet, eller skulle de gi seg selv tid til å utrede problemet, bygge nettverk og legge grunnlaget for vel planlagte tiltak som skulle realiseres seinere?

Til dels ble disse valgene tatt av fylkene i samråd med Lærings-senteret. Vi har imidlertid sett at den sentrale instansen har hatt ulik grad av medvirkning eller påvirkning i de ulike fylkene. Våre opplysninger fra fylkene tyder på at den har vært størst i Oslo. Det er det eneste pilotfylket som har fortalt om direkte samarbeid med Lærings-senteret, og om at Lærings-senteret har vært inne i en prosess knyttet til et elevrettet tiltak. I følge Lærings-senterets prosjektleder, har også de andre fylkene blitt fulgt opp med besøk og med råd.

Alle valgene som er listet opp ovenfor, har konsekvenser for hvilke evalueringsspørsmål som er relevante å stille. I tillegg kommer de valgene som har å gjøre med om tiltakene skulle være brede, rettet inn på alle eller mange elever, eller om de skulle spisses for å fange opp elever med særlige behov.

Vår analyse viser at pilotfylkene har valgt svært forskjellig i forhold til alternativene ovenfor. I ett fylke er det knapt noen elever som har merket at det har foregått et frafallsprosjekt der, selv det har skjedd mye, ikke minst med tanke på å kartlegge problemet og å utrede løsninger. Andre steder har de elevrettede tiltakene dominert.

Det innebærer at fylkene har valgt ulikt i forholdet mellom ny tenkning og gammel tenkning. En konsekvens av dette, er at de befinner seg på ulikt sted i prosessen sin. En indikator på det har vi i hvordan de forholder seg til evalueringen. Flere informanter, særlig i ett av fylkene, mente at evalueringen kom alt for tidlig. Selv om de hadde jobbet hardt og gjort mye, var det ingen resultater å måle enda. I Sør-Trøndelag beskrev en informant denne situasjonen ved å si at nå er tegningene klare, nå kan vi begynne å bygge huset. I Finnmark har de først og fremst satset på å gjøre mer av det de allerede vet at virker, i tillegg til at de har fokusert på en omorganisering av skolen, med vekt på basisgrupper, kontaktlærere og utvikling av en ny pedagogisk plattform.

Et annet av pilotfylkene, Oslo, ser ut til å befinne seg et helt annet sted i sin prosess. Der hadde de både lagt vekt på å være nyskapende, samtidig som de gikk rett på elevrettede tiltak. I Oslo hr de vært flinke til prøving og feiling. En konsekvens av denne forskjellen mellom pilotfylkene, er at de er ganske usammenliknbare. For å bli i bildet fra Trøndelag, har noen lagt stor vekt på arkitekttegningen, andre har flyttet rett inn i et velprøvd ferdighus, mens andre igjen har latt veien bli til mens de gikk, eller ”bygget huset mens vi bor”.

8.3 Implementering som prosess og utvikling i Oslo

Pilotfylket Oslo skiller seg fra de andre ved at det er få tiltak, og at de er spisse og smale i den forstand at de hovedsakelig har vært rettet inn mot få elever. Beslutningen om denne spesielle utformingen av satsingen i Oslo, ble tatt i samråd med Læringscenterets prosjektleder, og hadde sin bakgrunn i fylkets særlige behov, dvs at dette er en storbykontekst, med et sterkt innslag av etniske minoriteter. De to elevrettede tiltakene har vært:

- OMAMU for elever med etnisk minoritetsbakgrunn
- Overgangen for et mindre antall utvalgte elever

Begge tiltakene startet opp ved skolestart høsten 2003. Det har vært endringer underveis i begge tiltakene. I det ene har det vært utskifting av personale, mens i det andre er innholdet i tiltaket lagt helt om. I begge tiltakene har det blitt ansatt prosjektledere for en periode på 10 måneder.

”Overgangen” er også et eksempel på et delprosjekt der iverksetterne tillot seg å prøve og feile i utviklingen av prosjektet. Skissen for hva de skulle gjøre var i utgangspunktet dårlig og famlende. Men i vårsemesteret hadde de funnet formen. De skaper og re-skaper noen strukturer som ser ut til å innebære en reell endring for et antall elever. Dette er et godt eksempel på at det er noen iverksettere som faktisk har vært opptatt av prosess og utvikling, og det minner om noen viktige spørsmål som bør stilles: I hvilken grad har satsingen gitt rom for utvikling? I hvilken grad er også andre iverksettere andre steder opptatt av utvikling og prosess? Eller er de mer produktorientet, et produkt som de skal kunne vise fram, for eks for Læringscenteret?

8.4 Mer av det gamle

Som vi var inne på i kapittel 1, var Læringscenterets strategi at man både skulle prøve ut nye tiltak, og at man skulle bygge på det som allerede fantes og utvide/spre det man visste fungerte. Vi tolker dette som at det både skulle være rom for nytenkning, og for å gjøre mer av det gamle, selv om Læringscenteret også har presisert at de ønsket dristighet. Men akkurat som det understrekes i evalueringen av Delt rådgivningstjeneste, er det ikke så lett å komme opp med de helt unike virkemidlene i et prosjekt som dette (Havn og Buland 2003:32). Det innovative kan like gjerne ligge i å sette kjente virkemidler i system, og å ta dem i bruk i nye sammenhenger. En velkjent blomst plantet i en uvant kontekst, i et nytt blomsterbed, kan gi en annen effekt enn før. Dette sitatet fra en prosjektleder som ble intervjuet i evalueringen av Delt rådgivningstjeneste, kunne like gjerne kommet fra en av våre informanter (Havn og Buland 2003:51):

Tror vi har lyktes fordi vi var veldig konkrete i utgangspunktet, og fordi vi kobla det til ting som skolene allerede hadde jobba litt med fra før, der de fleste hadde litt erfaringer i alle fall. Skolene fikk rydda opp i ting som allerede var der, fikk bygge videre på det gode de hadde. De måtte ikke nødvendigvis finne opp kruttet hele tiden.

Eksempler på videreføring av tiltak som allerede er prøvd ut, er frokostserveringen i Trøndelag, og vertsfamiliene for borteboere i Finnmark. Det som er litt spesielt i disse tiltakene, er at satsingsmidlene her har gått til drift av tiltak, heller enn til utvikling. Samtidig har imidlertid de sentrale midlene utløst lokale penger. Det kan også være et spørsmål om det kanskje er viktig med sentral støtte til slike ”mer av det gamle”-tiltak ved at lokale ildsjeler på den måten får demonstrert for lokal forvaltning at man her har noe som er verd lokal støtte. Hvis vi holder fast ved at en satsing som dette skal virke til å utvide handlingsrommet for iverksetterne, er en slik begrunnelse svært relevant.

8.5 Tiltaksområder

I kapittel 1 listet vi opp de områdene som var nevnt som aktuelle i Satsingens tiltaksplan. Analysen av hva som har skjedd i pilotfylkene tyder på at dette var tiltaksområder som passet bra i forhold til fylkenes problemer og til hva de ønsket å ta fatt i.

De to første tiltaksområdene dreide seg for det første om utvikling av samarbeidsarenaer og samarbeidsrutiner, og for det andre om karriereplanlegging, utdannings- og yrkesveiledning. Begge temaene har stått sentralt, om enn på litt ulik måte i alle fylkene. I Vest-Agder har de prøvd ut karriereveiledning ved hjelp av et elektronisk verktøy. I følge informantene fungerer det bra og fører til gode samtaler med klassestyrer og med foreldre.

At karriereplanlegging også kan dreie seg om realitetsforankring, viste vi også i kapitlet om elevene, der vi siterte en elev som sa:

Jeg trodde jeg skulle få jobb med en gang og bli en rik mann. Nå har jeg våknet, jeg må drømme andre drømmer.

De tre neste tiltaksområdene, skolekultur, elevmedvirkning og foreldrenes rolle/behov, er mindre synlige i pilotfylkenes prosjekter. En del av det de har gjort i Finnmark, berører imidlertid slike temaer, både i utviklingen av nye pedagogiske plattformer, og når foreldrene til nye elever inviteres til søndagsbesøk på den videregående skolen.

Det sjette tiltaksområdet er utviklingen av alternative læringsarenaer, noe som har vært viktig i prosjektene både i Vest-Agder, Oslo og til dels også i Trøndelag, med deres prosjekt i Orkdalsregionen.

Overgangen fra ungdomstrinnet til videregående opplæring representerer det syvende området, som særlig har vært fokusert gjennom hospiteringsordningene i Oslo. Et annet eksempel er interesse- og ferdighets testene som er prøvd ut i Vest-Agder. Et tredje er forsøkene i Finnmark der nye elever og deres foreldre i inviteres til dagsbesøk på den videregående skolen i vår-semesteret. Vi har også sett at både Finnmark og Vest-Agder prøver ut hver sine tiltak kalt ”Aktiv skolestart”.

Det siste området dreier seg om kompetansehevingstiltak. Det har foregått i alle fylkene, først og fremst gjennom konferanser og seminarer. NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, har spilt en viktig rolle denne kompetansebyggingen.

8.6 Bredt eller smalt

Fylkene har satsset svært forskjellig når det gjelder prioritering av henholdsvis brede eller smale tiltak. De bredeste tiltakene er de som legger opp til å endre den pedagogiske plattformen for alle elever, som

de gjør i Finnmark. De smaleste plukker ut noen få elever og utvikler et spesielt tiltak for dem, slik man gjør i Orkdal og i Oslo.

En annen måte å beskrive dette på, er å betrakte de bredeste tiltakene som primærforebyggende. Det er tiltak som rent generelt reduserer faren for frafall. De smalere tiltakene er sekundærforebyggende, i det de er utformet for spesielle målgrupper som enten har falt ut av skolesystemet eller er i ferd med å gjøre det.

Også når det gjelder geografisk bredde, er det store forskjeller mellom fylkene. I Vest-Agder var det som vi har sett, en klar og eksplisitt prioritering at alle de videregående skolene i fylket skulle være med i frafallsprosjektet. Dette var en naturlig konsekvens av at iverksettingen foregikk gjennom det lokale OT-nettet. I de andre fylkene er satsingen mer konsentrert. Finnmark har for eksempel åtte videregående skoler, og bare tre av dem ble plukket ut som prosjektskoler.

For øvrig vil vi minne om at den mye brukte dikotomien bredt-smalt, også kan ha andre tolkninger. For eksempel er det ”smale” tiltaket OMAMU i Oslo bredt i den forstand at det favner hele eleven i hele hans bredde.

8.7 Ulike kontekster krever ulike tiltak

Når de fire pilotfylkene har valgt forskjellig og konsentrert seg om ulike tiltak, har det også sammenheng med at konteksten stiller ulike krav. Tiltak for borteboere er naturlig og nødvendig i Finnmark, mens det er uaktuelt andre steder.

Men også mer kulturelle forhold ved konteksten er viktig. Heggen med flere beskriver i sin kvalitative undersøkelse av ungdom uten videregående utdanning, tilværelsen i et lite lokalsamfunn i Finnmark (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003:163). Dette er et samfunn som etterspør ukvalifisert arbeidskraft, og som har lange tradisjoner med kort ungdomstid og tidlig inkludering i det lokale arbeidslivet. Her verdsettes ikke skoleprestasjoner på samme måte som for eksempel i Oslo, der etterspørselen etter høyt kvalifisert arbeidskraft er stor. I slike lokalsamfunn er det lite push mot utdanning, og det å velge skolen, vil samtidig ofte bety å velge bort det lokalsamfunnet en kommer fra.

Det er altså spørsmål om hva skolen og utdanningssystemet skal konkurrere med eller mot, når det skal forsøke å holde på elevene og å forebygge frafall. Heggen med flere viser hvordan de ungdommene

som tillegger arbeid en større verdi enn skolegang, vektlegger andre former for kapital en den som etterspørres og verdsettes innen utdanningssamfunnet (2003:171). De peker også på at vi her har å gjøre med en videreføring av oppfatninger og erfaringer som har eksistert i generasjoner.

Ulike kontekster gir også ulike rammebetingelser for tiltakene. I Vest-Agder prosjektet så vi hvordan tilgjengelige arbeidsplasser var med på å bestemme tiltaket "samarbeid skole/bedrift".

8.8 For elevene eller for iverksetterne?

I noen av fylkene, kanskje særlig i Vest-Agder og Oslo, var det veldig tydelig at det var elevene og deres situasjon som sto i fokus. Mye av aktiviteten i disse fylkene var elevrettet. I disse fylkene hadde vi også lokale prosjektledere som selv hadde hatt mye direkte elevkontakt, enten ganske nylig, eller til og med parallelt med at de drev frafallsprosjektet

I andre fylker, kanskje særlig i Sør-Trøndelag, var tilnærmingen mer systemrettet og dermed indirekte. Prosjektets iverksettere, dvs veilederne, deltakerne fra aetat og sosialtjenesten og andre relevante etater var de som sto i fokus i utformingen av delprosjektene. Dette står selvfølgelig ikke i motstrid til at vi også i Sør-Trøndelag traff på personer som var svært opptatt av den enkelte elev og hans eller hennes problemer.

Den motsetningen som ligger i spørsmålet om hvem satsingen egentlig er for, er så vidt vi kan se aldri blitt eksplisitt uttrykt. I andre evalueringer har vi sett at tilsvarende spørsmål har ført til ganske lammende konflikter (se Baklien 1998).

8.9 Nettverk og møteplasser

Fordi det er nødvendig med gode samarbeidsarenaer både for å forebygge frafall, og for å bringe elever som har falt ut tilbake i skole eller arbeid, er nettverksbygging viktig. I pilotfylkene ser vi at nettverk har vært en eksplisitt målsetting for arbeidet i flere fylker, kanskje særlig i Finnmark. Vi ser også at nettverk har vært en bi-effekt av prosjektene i fylkene, fordi prosjektene har ført sammen personer og posisjoner som ellers ikke har så mye kontakt. Dette ser vi både i Vest-Agder og i Trøndelag. I Trøndelag ble det største og viktigste delprosjektet,

Aktiv ungdom til som resultat av to idedugnader. Allerede på ide-stadiet, ble det altså bygget nettverk.

At nettverk er viktig, ser vi også fordi våre samtaler med informantene så tydelig har avdekket at alle naturlig nok har tendens til å fortolke og forstå frafallsproblemet ut fra sitt ståsted. For å sette det på spissen kunne vi si at alle vil ha en satsing mot frafall som gjør deres egen jobb mer meningsfylt og som utvikler og utvider det egne handlingsrommet best mulig. Vi har også sett at det finnes fordommer og negative oppfatninger om hvordan andre etater, institusjoner og personer forholder seg til frafall og til ungdom med problemer. Møteplasser og samhandlingsarenaer er en forutsetning for å få bukt med fordommer og stereotypier.

Mye tyder på at det vi kan kalle nettverkseffekten har vært minst i Oslo. Kanskje er det slik at jo spissere tiltakene er, jo færre personer og institusjoner blir involvert. Dermed blir utvikler det seg heller ikke naturlige samarbeidsarenaer på samme måte som i de mer mangfoldige prosjektene.

8.10 Forankring kan skape forandring

For at prosjektene skal få virkning på lengre sikt, er det nødvendig med forankring. Der prosjektet er knyttet til en skole, er det viktig at det forankres i skolens struktur og hverdag. Vi har sett slik forankring i de tre prosjektskolene i Finnmark, mens andre steder virker det som skolene har et svakere eierforhold til prosjekt. En informant som vi snakket med, mente det var et paradoks at skolen, ut fra hans erfaring, ikke er en lærende organisasjon. Også evalueringen av Differensieringsprosjektet, understreker skoleeiers ansvar for at skolen blir en lærende organisasjon (Dale og Wærness 2003:190) I den samme evalueringen rapporteres det om endringstrøtte lærere som er lei av programmer og prosjekter (Dale og Wærness 2003:64-65)

For at prosjektet skal kunne påvirke det framtidige arbeidet mot frafall, er det trolig også viktig at det forankres i oppfølgingstjensten. Forutsetningene for å få til det, henger sammen med hvordan oppfølgingstjensten er organisert og plassert. Det ser ut til at denne forankringen er best i Vest-Agder, der satsingen blir omtalt som OT-prosjektet, og i Oslo, der prosjektet er plassert hos de to sentrale OT-rådgiverne. I Vest-Agder har forankringen sammenheng med deres erfaringer fra Leonardo-prosjektet, som har omfattet veileder-nettverket ”Dropouts back on track”.

I Sør-Trøndelag var oppfølgingstjenesten påfallende usynlig, både i våre samtaler med informantene, og i rapportering og planer. Trolig har dette sammenheng med at de ikke har definert noen egen OT-stilling verken på fylkeskommunalt eller regionalt nivå. OT-ressursen er tildelt de enkelte skolene, der oppgavene i det alt vesentlige ivaretas av rådgiverne (jf. Buland og Havn 2004:10).

For så vidt gjelder det både for Vest-Agder og Oslo at det var sterke organisatoriske føringer, både for hvordan prosjektene ble utformet og hvordan de ble forankret.

Forankningen i de fylkeskommunale strukturene varierer også mye mellom fylkene. Det ser ut til at denne forankningen er tydeligst og best i Sør-Trøndelag og i Vest-Agder. I Sør-Trøndelag hadde frafallet i videregående opplæring vært en sak på den lokale, politiske dagsorden allerede før den sentrale satsingen ble presentert. Saken kom fra rådgiverne i ungdomsskolen og fra pp-tjenesten, og ble tatt opp som sak i fylkestingets hovedutvalg for utdanning. En av vår informanter på grunnplanet i Sør-Trøndelag mente for øvrig at fylkeskommunen hadde økt sin oppmerksomhet mot utdanningspolitiske saker etter at de ”mistet” sykehussektoren. Også i Finnmark har det vært lagt stor vekt på å ansvarliggjøre beslutningstakerne.

9 Utvidelse av handlingsrommet

9.1 Begrensninger i handlingsrommet

De to hovedmålene for satsingen mot frafall, dreide seg for det første om å forhindre at ungdom faller ut av videregående skole, og for det andre å fange opp de som var på vei ut eller kanskje allerede hadde forlatt skolen, og veilede dem tilbake til arbeid eller skole. Evalueringen har pekt på tiltak som har virket positivt i forhold til disse målene. Samtidig har både evalueringens fokus og satsingens utforming vært slik at vi ikke har kunnet måle i hvilken grad disse målsettingene er nådd. En sentral problemstilling i evalueringen, har imidlertid vært å vurdere hvordan og eventuelt på hvilke måter satsingen har virket til å utvide handlingsrommet for de aktørene som arbeider for å forebygge frafall og å veilede ungdom tilbake til skole og utdanning.

I dette sluttkapitlet vil vi se satsingen mot frafall i forhold til noen av de strukturelle begrensningene som informantene våre har vært opptatt av. Vi vil også spørre om handlingsrommet faktisk er blitt utvidet, og om repertoaret av tiltak og reaksjonsmåter nå er større. Et annet, sentralt spørsmål er om satsingen har tydeliggjort noen problemer og sammenhenger som er viktige i arbeidet mot frafall. Dessuten vil vi peke på noen typer tiltak som skiller seg ut, og trekke noen konklusjoner om veien videre.

9.2 Skolen er ikke et sted å være for alle

De gode intensjonene om at skolen skal være et sted for all ungdom, kan være problematiske for noen. I kapitlet om prosjektet i Vest-

Agder, har vi sitert en ungdom som har falt ut av skolen, og som uttrykte seg slik:

Før kunne en skylde på at en ikke kom inn. Nå får alle muligheten, og da blir det tydeligere at det er jeg som ikke duger.

Skolen er ikke et sted å være for alle, til tross for lovverket og for intensjonene i Reform 94. Som vi har nevnt foran, viser forskningen om frafall, at de som dropper ut ofte har høyt fravær, dårlige karakterer og mistriivsel i ungdomsskolen.

Fattigdomsmeldingen, som er grunnlaget for satsingen mot frafall, la vekt på at for å få til en god og varig tilknytning til arbeidslivet, må flest mulig ungdommer fullføre videregående opplæring og oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Videregående opplæring skal tilrettelegges slik at den kan gi tilpassede tilbud til all ungdom, også de som ikke er teoristerke eller skolemotiverte, gjennom blant annet praksisrettede opplæringstilbud. Dette er altså den offentlige politikken. Men som en av informantene i Vest-Agder uttrykte det:

Dette handler egentlig om kvalitet i opplæringen. Vi kan bli gode på å holde dem der, men har de det bra der de er?

Satsingen mot frafall dreier seg om å gjøre skolen til et sted å være for flere. Dels ser vi at det er gjort ved å gjøre den alminnelige, vanlige skolehverdagen bedre for alle elever, for eksempel med utvikling av en bedre pedagogisk plattform som gir mer rom for elevmedvirkning og mer oppmerksomhet på den enkelte elev. Dels er det også gjort gjennom å lage spesielle opplegg for ungdom som har spesielle problemer, for eksempel med en minoritetsspråklig bakgrunn og dårlige norskkunnskaper.

Slik sett er satsingen mot frafall et av mange svar på den kritikken undervisningsminister Kristin Clemet kom med i Aftenposten 19.4 2004:

Undervisningen og opplæringen er i alt for liten grad differensiert og tilpasset den enkelte elev. Skolen er i for stor grad innrettet på en gjennomsnittselev som ikke finnes.

9.3 To typer tiltak skiller seg ut

Evalueringen av satsingen mot frafall, har vist at det er to typer tiltak som skiller seg ut. Den første typen omfatter alle tiltak som virker til å forebygge feilvalg. Mye frafall, eller bortvalg, dreier seg om elever som har valgt feil og som havner på en linje og kanskje også en skole der de ikke skulle ha vært. Dette har vi fått høre igjen og igjen fra informantene våre, ikke minst fra rådgivere i grunnskolen. Å forebygge feilvalg, er altså noe som må foregå før elevene forlater grunnskolen. Vi har også, mange ganger, blitt minnet om at noen elever er mer utsatt for feilvalg enn andre. Noen har dårligere forutsetninger enn andre i valgsituasjonen. Ikke minst dreier det seg om minoritetsspråklige elever. Alt som kan motvirke feilvalg, forebygger frafall.

Den andre typen tiltak dreier seg om å gjøre skolehverdagen lettere å holde ut når elevene først er kommet til videregående, forhåpentligvis etter det best mulige linjevalget. Alt som gjør skolehverdagen lettere, forebygger også frafall. Noen tiltak gjør skolehverdagen lettere for alle elever. Enkelte elever har imidlertid særlige problemer, og trenger derfor særlige tiltak.

Noen tiltak virker både til å forebygge feilvalg, og til å gjøre skolehverdagen lettere. Et eksempel som vi har beskrevet foran, har minoritetsspråklige elever som målgruppe. Målet for prosjektet er å ”bidra til at minoritetsspråklige elever får samme mulighet som norske elever til å velge og å gjennomføre videregående opplæring, ved å utarbeide gode rutiner for overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen, og ved å forbedre tilretteleggingen og rådgivningen i begge skoleslag.

9.4 Prosesser

Problemstillingene for evalueringen er rettet inn på prosessene, og har ikke som intensjon å måle effekter, eller for den saks skyld å peke ut tiltak som er særlig effektive mht å forebygge frafall. Dette er i samsvar med utformingen av selve satsingen, som heller ikke har hatt en slik utprøving for øye. Dessuten har informantene våre igjen og igjen fortalt oss at det som virker er langsiktige holdnings- og strukturendringer, heller enn kortsiktige satsinger. En informant sa det slik:

Målet må være at skolen skal gi et tilpasset tilbud, men det forutsetter noen ressurser som ikke er der.

Som nevnt foran, ser vi imidlertid tydelig at de viktige tiltakene for å forebygge frafall, er de som forhindrer feilvalg, og de som gjør skolehverdagen lettere for elevene. Men mye av det som har blitt gjort i regi av satsingen mot frafall, har ikke hatt konsekvenser for elevene på kort sikt. Vi ville komme til å overse viktige innsatser, dersom vi vurderte tiltakenes vellykkethet bare ut fra hvordan de virker for elevene. Derfor har vi også sett på hvordan det som er gjort kan virke til å utvide handlingsrommet for dem som på lokalnivået er opptatt av å forebygge frafall.

9.5 Prosjektsatsing og hverdagsliv

I kapittel 1.6 stilte vi spørsmålet slik: Har aktørene i de lokale prosjektene kunnet se tiltakene inn i sin lokale hverdag? Og svaret er utvilsomt ja. Likevel er forholdet mellom prosjektsatsing og hverdagsliv problematisk.

Som vi har sett av eksemplene foran, er det mange tiltak innenfor satsingen som på en vellykket måte har klart å forebygge feilvalg og å gjøre skolehverdagen bedre for de frafallsutsatte. Samtidig er det mange begrensninger som ligger i en satsing som denne. Mange av våre informanter snakket mye om forholdet mellom prosjekt og hverdagsliv. Flere av dem hevdet med styrke og overbevisning at det som egentlig virker er strukturendringer som det ikke er rom for innenfor denne satsingen. Noen bekymret seg også over det de kalte prosjektmakeriet som virket til å skape uro. Andre pekte på strukturelle tendenser som de mente kunne øke frafallet, for eksempel forslagene om fritt skolevalg som kan forverre situasjonen for frafallsutsatte elever.

Noen informanter pekte på at de egentlig hadde søkt om å få støtte til tiltak som i større grad ville føre til strukturendringer, men de hadde blitt for ressurskrevende for sentrale myndigheter. For eksempel hadde Sør-Trøndelag opprinnelig et ønske om å utvikle et forsøk med et 13-årig løp som skulle være helhetlig og sammenhengende, samtidig som det gav muligheter for individuelle tilpasninger. Ved å tilpasse kravene til den enkelte elevens evner og forutsetninger, skulle alle kunne oppleve mestring, noe som ville redusere behovet for spesielle opplegg. Intensjonen var å prøve ut dette i tre kommuner. Det var imidlertid ikke mulig å skaffe økonomisk støtte til prosjektet innenfor rammen av satsing mot frafall.

Dessuten er det et faktum at tiltak som nå får prosjektstøtte, dreier seg om varige behov eller problemer. Dette er et erkjent problem både for

skolene, fylkeskommunene som prosjekteiere, og for Læringscenteret. Frokostserveringen får prosjektstøtte i år, men neste skoleår kommer nye elever med akkurat samme behov som de som går der i år. Det samme gjelder de minoritetselevne som nå får veiledning og støtte i videregående av sine morsmåslærere fra grunnskolen. Slik sett er de mer kortsiktige utredningsoppgavene mer ”prosjekt-egnet”. Også i andre evalueringer har vi sett denne motsetningen mellom prosjekt og hverdagsliv⁸⁰. Motsetningen dreier seg også om at det som kanskje trengs, er mer dyptgripende strukturendringer. Eller som spørsmålet stilles av Dale og Wærness (2003:190): ”Hvordan kan skolen – som et læringsorientert lærested – legge til rette for at tilpasset og differensiert opplæring blir et vedvarende kjennetegn ved skolens kvalitetsforbedringer?” Eller som en informant sa det: ”Prosjektet gjør det mulig å vise engasjement for en ganske billig penge. Å endre hverdagen kan være dyrt.”

”Det er naivt å tro at man kan løse dette ved hjelp av små og kortsiktige penger”, sa en annen. Han mente også at skal man holde opp entusiasmen hos folk, så er det nødvendig med ressurser.

Samtidig som vi åpner opp for disse klagene, må det også understrekes at satsingen har utvidet handlingsrommet for ildsjeler som ønsket å prøve ut nye tiltak. Uten satsingen mot frafall, ville mange elever ikke fått de spesialoppleggene som nå har gitt dem helt nye og andre muligheter.

9.6 Et samfunnsproblem

Å problematisere forholdet mellom prosjekt og hverdagsliv, er én måte å sette frafallsproblemet inn i en større sammenheng på. En annen måte, som også ble understreket av flere av våre informanter, er å minne om at dette er ikke bare et problem for den enkelte elev eller den enkelte skole, det er et samfunnsproblem. Og som en av dem sa, fordi det er et samfunnsproblem, er det også en samfunnsoppgave å gjøre noe med det. En litt annen måte å se det på, er å si at problemet er at vi har laget et samfunn der alle må gå på skolen.

Andre informanter var mer opptatt av de samfunnsproblemene som fører til frafall. Som en av informantene på en yrkesfaglig videregående skole sa: ”Noen elever har så mye negativ ballast at det er rart

⁸⁰ Se for eksempel Sverdrup og Baklien 2002:120-22. I denne evalueringen av skolens forebygging av spiseforstyrrelser snakket vi med lærere som viste til at det viktigste for dem, var å forholde seg til fag og pensum.

at de er her i det hele tatt. Dette er en liten gruppe, men de er veldig tidkrevende.” Eller som Jens B. Grøgaard har uttrykt det i et notat til Læringscenteret: De som faller fra har problemer i skolen, og bakom lurer forskjeller i sosiale ressurser (Grøgaard 2001).

Slik sett er det naturlig at satsingen mot frafall i videregående opplæring er en del av tiltaksplanen mot fattigdom⁸¹. Fattigdom, i vid forstand, fører til frafall, og frafall fører til, eller forsterker fattigdom. Begge deler krever offentlig oppmerksomhet og innsats. Forebygging av frafall i videregående opplæring er en viktig satsing i så måte, og flere av de tiltakene vi har fulgt i denne evalueringen tyder på at man er på rett vei.

⁸¹ St.meld.nr.6 (2002-2003), har en samlet ramme for økte bevilgninger på 335 mill kroner. Stortinget har i forbindelse med behandling av statsbudsjettet for 2004 vedtatt en ytterligere styrking av tiltakene mot fattigdom med 239 mill kroner. Tidsrammen for tiltaksplanen er perioden 2002-2005.

Litteratur

- Baklien, Bergljot (1998): *Prosjektbyggere og gode hjelpere*. Oslo: NIBR prosjektrapport 1998:7.
- Baklien, Bergljot (2000): "Evalueringsforskning for og om forvaltningen". Side 52-72 i Mønnesland og Foss (red): *Evaluering av offentlig virksomhet*. NIBR Pluss-serie 4-2000.
- Baklien Bergljot og Carlsson, Yngve (2000): *Helse og kultur*. Prosessevaluering av en nasjonal satsing på kultur som helsefremmende virkemiddel. NIBR prosjektrapport 2000:11.
- Baklien, Bergljot og Krogh, Unni (2002): *Evaluering av Mosaikk - et program under Norsk kulturråd*. Norsk kulturråd rapportserien nr 29.
- Baklien, Bergljot og Solberg, Anne (1997): *Dialogen og bevegelsen*. Prosessevaluering av utviklingsprosjektet VEPS. Oslo: NIBR prosjektrapport 1997:30
- Bateson, Gregory (1985): *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books, New York.
- Brox, Ottar (2000): "Norsk sosiologi ved tusenårsskiftet". *Sosiologi i dag*, vol. 30, pp. 25-34.
- Buland, Trond og Havn, Vidar (2004): *Organisering av oppfølgingstjenesten – en kartlegging*. Utkast til rapport. Trondheim: SINTEF IFIM.
- Carlsson, Y. (1992): *Det kompliserte nærmiljøarbeidet*. Oslo: NIBR-rapport 1992:12

- Carlsson, Y. og von der Lippe, H. (1997): *Industribygda og rasismen. Utvikling og avvikling av et fremmedfiendtlig ungdomsmiljø i Vennesla 1991 – 1996*. NIBR prosjektrapport 1997:17.
- Cronbach, L. (1982): *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cronberg, Tarja (1992): "Skraldespand og kompas." I: Clausen, C., Lorentzen, B. og Rasmussen, L.B. (red.): *Deltakelse i teknologisk utvikling*, s. 254-266. København: Framad
- Czarniawska-Joerges, B. (1992): *Styrningens paradokser*. Stockholm: Norstedts juridik
- Dale, Lars Erling og Wærness, Jarl Inge (2003): *Diffrensiering og tilpasning i grunnopplæringen*.
- Egge, Marit (1999): "Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten", side 31-44 i Grøgaard, Jens B., Midtsundstad, Tove og Egge Marit: *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Fafo-rapport 263.
- Finnut (2003): *Frafall blant borteboende elever ved videregående skoler i Finnmark*. Rapport 2003.
- Fossåskaret, E. (1997): "Ustrukturerde intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse." I: Fossåskaret, E., Fuglestad, L. og Aase, T.H. (red.): *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*, s. 11-48. Oslo: Universitetsforlaget
- Giddens, A. (1976): *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. New York: Basic Books.
- Grøgaard, Jens B. (2001): *Frafall i videregående opplæring i Norge på 1990-tallet*. Notat, Læringssenteret.
- Grøgaard, Jens B. (1997): "En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår." side 177-216 i Lødding, Berit og Tornes, Kristin (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano – Aschehoug.

- Grøgaard, Jens B. og Midtsundstad, Tove (1999): "Oppfølgingstjenesten - Quo vadis?" Side 224-260 i Kvalsund, Rune, Deichman-Sørensen, Trine og Aamodt, Per Olav (red.): *videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano – Aschehoug.
- Grøgaard, Jens B., Midtsundstad, Tove, og Egge, Marit (1999): *Følge opp – eller forfølge*. Oslo: Fafo-rapport.
- Havn, Vidar og Buland, Trond (2003): *Sluttevaluering av delt rådgivningstjeneste*. Trondheim: IFIM.
- Heggen, Kåre, Jørgensen, Gunnar, og Paulgaard, Gry (2003): *De andre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jessen, J.T. (1994): *Tverrfaglig iverksetting*. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- Lindensjö, B. og Lundgren, U.P. (1986): *Politisk styring och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber
- Lundin, R.A. och Wirdenius, H. (1990): "Interactive Research". *Scandinavian Journal of Management*, vol. 6, pp. 125-142
- Lødding, Berit (1999): "Alt å vinne eller lite å tape? Rekruttering og progresjon i videregående opplæring blant jenter og gutter med innvandrerbakgrunn". I Kvalsund, Rune, Deichman-Sørensen, Trine og Aamodt, Per O. (red.): *Videregående opplæring - ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. NIFU skriftserie nr 1/2003
- Markussen, Eifred og Sandberg, Nina (2004): *Bortvalg og prestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. NIFU skriftserie 4/2004
- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage
- Prieur, Annick (2004): *Balbansekunst*. Oslo: Pax
- Rose, Larry (1986): *Læring gjennom forsøksordninger*. Norsk institutt for by- og regionforskning. NIBR-notat 1986:144.

- Ryen, A. (1993): "Nye organisasjoner i gamle strukturer. Om koordineringsvansker ved samordning av offentlige tjenester gjennom prosjekter." I Repstad, P. (red.): *Dugnadsånd og forsvarsverker*. Tano, Oslo. Side 298-321.
- Røe, Per Gunnar og Vestby, Guri-Mette (2004): Fortellingen om en stedsutvikling – en sosiokulturell prosess. Evalueringsrapport fra arbeidet med sentrumsutvikling i Eidskog. NIBR-notat 2004:101
- Støren, L.A. (2003): Videregående opplæring gjennom ti år blant gutter og jenter, minoritet og majoritet. NIFU skriftserie nr 36/2003.
- Støren, L.A. (2002): "Minoritets elever i videregående opplæring: en økende andel fullfører, men utfordringene er fortsatt store" Tidsskrift for ungdomsforskning, 2 (2):109-117.
- St.meld.nr.6 (2002-2003) Fattigdomsmeldingen.
- Sverdrup, Sidsel (2002): Evaluering: Faser, design og gjennomføring. Fagbokforlaget, Bergen.
- Sverdrup, Sidsel og Baklien, Bergljot (2002): *Informasjon, kommunikasjon og forebygging*. Oslo: NIBR-rapport 2002:13.
- Sætersmoen, Gro og Glomvoll, Arne (2003): *Oppfølgingstjenesten i Hedmark fylke*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim
- UDI (1998): *Innvandrerbefolkningens bosettingsmønster og flytting*. UDI-rapport
- Westhagen, H. (1991): *Prosjektarbeid: Utviklings- og endringskompetanse*. Universitetsforlaget, Oslo