

INTET MENNESKE ER EN ØY

**Rapport fra evalueringen av
tiltak i Satsing mot frafall**

**Trond Buland og Vidar Havn
i samarbeid med Liv Finbak og Thomas Dahl**

**SINTEF Teknologi og samfunn
Gruppe for skole- og utdanningsforskning**

Trondheim februar 2007

Gruppe for skole- og utdanningsforskning er en del av konsernområdet SINTEF Teknologi og samfunn. Konsernområdets formål er å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurransevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn. Stikkord er bedriftsutvikling, produksjon, produktivitet, produktutvikling, optimering, logistikk, økonomi, sikkerhet, arbeidsmiljø, kvalitet, kunnskapsforvaltning, innovasjon og teknologioverføring. <http://www.sintef.no>

ISBN: 978-82-14-04149-1

Trykk: Tapir Uttrykk

Gruppe for skole- og utdanningsforsknings publikasjoner kan siteres fritt, men med klar angivelse av kilden.

SINTEF RAPPORT

SINTEF Teknologi og samfunn
 Gruppe for skole- og
 utdanningsforskning

Postadresse: 7465 Trondheim
 Besøksadresse: Klæbuveien 153
 7031 Trondheim
 Telefon: 73 59 25 59
 Telefaks: 73 59 25 70

Foretaksregisteret: NO 948 007 029 MVA

TITTEL

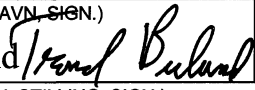

INTET MENNESKE ER EN ØY
Rapport fra evaluering av tiltak i Satsing mot frafall

FORFATTER(E)

Trond Buland og Vidar Havn, i samarbeid med Liv Finbak
 og Thomas Dahl

OPPDRAGSGIVER(E)

Utdanningsdirektoratet

RAPPORTNR. STF50 A07023	GRADERING Åpen	OPPDRAGSGIVERS REF. Tone Abrahamsen	
GRADER. DENNE SIDE Åpen	ISBN 978-82-14-04149-1	PROSJEKTNR. 505029.00	ANTALL SIDER OG BILAG 86 + 6
ELEKTRONISK ARKIVKODE S:\5093\505029\Sluttrapport		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.) Trond Buland 	VERIFISERT AV (NAVN, SIGN.) Thomas Dahl
ARKIVKODE	DATO 2007-02-18	GODKJENT AV (NAVN, STILLING, SIGN.) Thomas Dahl 	

SAMMENDRAG

Satsing mot frafall i videregående skole ble ledet av Utdanningsdirektoratet, og pågikk fra 2003 til 2005, med forlengelse til 2006. I 2003 ble arbeidet gjennomført i fire fylkeskommuner, mens resten av perioden har omfattet alle fylker. Målet for satsingen var å forebygge og forhindre frafall fra videregående opplæring, fange opp og veilede ungdom som faller ut tilbake i arbeid eller utdanning og å videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon på feltet. Hovedfokus for arbeidet i fylkene har vært å utvikle effektive tiltak for både forebygging og oppfølging av frafall/bortvalg. Evalueringen viser at satsingen har bidratt til en viktig bevisstgjøing og fokusering på frafallsproblematikken. Dette har i seg selv vært et viktig resultat. I alle fylker har man også utviklet et betydelig tiltaksmangfold, rettet både mot forebygging og oppfølging. Noen viktige stikkord her er yrkes- og utdanningsveiledning, alternative læringsarenaer og opplæringsløp, foreldreinvolvering og overgang mellom skoleslag. Selv om det ennå er for tidlig å vurdere aggregerte effekter på landsbasis, ser mange skoler som har gjennomført tiltak en klar lokal effekt på frafallet. Enkelttiltak er ikke det avgjørende for å oppnå resultater. Derimot er det avgjørende at man klarer å utvikle et lokalt utviklet tiltaksmangfold, der tiltak inngår i et system, og der nettverket av aktører i frafallsarbeidet er velutviklet og godt fungerende, både i og utenom skolen. Videre er det utført et betydelig arbeid med kompetanseheving av sentrale aktører, i første rekke rådgivere. Her er også fokus i økende grad lagt på kontaktlærer, som er en sentral aktør i arbeidet. Av sentral betydning for å oppnå gode resultater, er det at arbeidet er solid forankret hos skoleledelsen, hos skoleeier, og i planapparatet både til skoler og hos skoleeier. Arbeidet må være hele skolens oppgave, men noen må ha et klart ansvar for at det blir gjort. Dette ansvaret må ligge hos skoleleder og skoleeier i fellesskap.

STIKKORD	NORSK	ENGELSK
GRUPPE 1	Samfunnsvitenskap	Social Science
GRUPPE 2	Evaluering	Evaluation
EGENVALGTE	Frafall	Drop out

INNHold

FORORD	iii
1. Innledning	1
1.1 Om Satsing mot frafall og noen metodiske betraktninger knyttet til evalueringen	1
1.2 Om evaluering av tiltak i satsing mot frafall	6
1.3 Metode og gjennomføring	9
2. Tiltaksprofilen – Hva var egentlig Satsing mot frafall?	11
2.1 Kompetanseutvikling	12
2.2 Samarbeid og nettverk mellom sentrale aktører	14
2.3 Minoritetsspråklige elever	18
2.4 Alternative opplæringsarenaer i skole eller arbeidsliv	19
2.5 Fagopplæring, lærekandidater og opplæringsavtaler	20
2.6 Verktøy	24
2.7 Foreldre	24
3. Dokumentasjon og rapportering av frafall	27
3.1 Utgangspunktet – et sammensatt bilde	27
3.2 Endringer og status i dag.	31
4. Utvalgte tiltak - Læringshistorier	37
4.1 ”Motivasjon, dannelse og arbeidsdisiplin” – Vestfold	37
4.2 Forebyggende foreldrekontakt – Troms	41
4.3 Jobbkarusell i Østfold	43
4.4 Nettverksgrupper rundt minoritetsspråklige elever – Akershus	47
4.5 Aksjonsteam Heimdal bydel, Trondheim	50
4.6 Kontaktlærerordningen ved Klosterskogen videregående skole – Telemark	52
4.7 Tiltak for hybelboere	54
4.8 Bedre samhandling mellom ungdomsskole og videregående skole i Nord-Trøndelag	57
4.9 Statistikk og dokumentasjon om frafall – Vestfold	61
5. Helhet, ikke enkelttiltak – Hva har vi lært av satsing mot frafall?	65
5.1 Tiltaksprofil og effekter	65
5.2 Fravær og nærvær, valg og bortvalg	66
5.3 Helhet og system, mer enn revolusjonerende enkelttiltak	69
5.4 Bevisste valg reduserer bortvalg	70
5.5 Mange veier til mange slags kompetanse	71
5.6 Et sammenhengende løp - men med ulik sporvidde?	73
5.7 Bedre skolehverdag gir mer nærvær	75
5.8 Økt kompetanse - en forutsetning	76
5.9 Nettverk gir styrke	77
5.10 Foreldre og foresatte – også i videregående opplæring?	78
5.11 Intet menneske er en øy – nettverk gir nærvær	79
5.12 Suksessfaktorer: Fokusering, systematikk og forankring i alle ledd	80
5.13 Hele skolens oppgave, men noen må ha ansvaret	81
6. Litteratur	85
7. Vedlegg til læringshistorier	i

FORORD

Med dette foreligger rapporten fra evalueringen av Satsing mot frafall i videregående skole.

Evalueringen er gjennomført av seniorforsker Vidar Havn og seniorforsker Trond Buland ved SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning, i samarbeid med forsker Liv Finbak ved NTNU ViLL. Trond Buland har vært prosjektleder for evalueringen, og i tillegg til de nevnte har seniorforsker Thomas Dahl bistått i arbeidet med rapporten.

Vi vil her benytte anledningen til å takke alle våre informanter, i Utdanningsdirektoratet, i fylkeskommunene og i involverte skoler, for at de har tatt seg tid til å snakke med oss. Uten dere, og den dokumentasjon dere har kunnet bidra med, ville det vært umulig å gjennomføre evalueringen.

Vi håper at denne rapporten kan være nyttig også for dere som utfører dette svært viktige arbeidet ute i norsk skole, og at vi dermed kan være med og gi et lite et bidrag til den videre innsatsen med forebygging og oppfølging av frafall/ bortvalg i norsk skole.

Trondheim, 16. februar 2007

Trond Buland og Vidar Havn

Sammendrag

Satsing mot frafall i videregående opplæring ble gjennomført i årene 2003 – 2006, med utgangspunkt i regjeringens handlingsplan mot fattigdom. I 2003 gjennomførte man satsingen som en pilotsatsing i fire fylker, mens alle fylker har vært involvert i arbeidet i den påfølgende perioden. Utdanningsdirektoratet har vært ansvarlig for den nasjonale prosjektledelsen

Satsing mot frafall har vært preget av stort tiltaksmangfold, med tiltak både rettet mot individ og systemnivå, med fokus i første rekke i, men i betydelig grad også utenfor skolen. Satsingen har også ført til betydelig økt aktørmangfold i arbeidet. Flere, både i og utenfor skolen, er nå aktivt og målrettet involvert i både forebygging og oppfølging av frafall.

Satsingen er preget av til dels store regionale forskjeller i problem og problemforståelse. Dette har ført til betydelige regionale forskjeller i utforming av tiltak. Likevel ser vi mange beslektede tiltak på de samme områdene. Mange har utviklet varianter av tiltak på de samme områdene, og mange har utviklet og gjennomført sammensatte tiltak med fokus på samme problemområdet.

Det er ennå for tidlig å se målbare effekter av satsingen på nasjonalt nivå. Mange av tiltakene har langsiktige, forebyggende ambisjoner, og virkningene av disse vil man se over flere år framover. Derimot ser man klare målbare effekter av satsingen lokalt. Mange skoler som har gjennomført tiltak ser også at de har redusert frafallet i samme periode. Et sentralt spørsmål er om dette er et resultat av de konkrete tiltakene, eller av den økte fokusering og bevissthet rundt fenomenet frafall. Evalueringen viser at det her er snakk om et samspill. Både økt generell fokusering og konkrete tiltak er med på å redusere frafallet. Og tiltak skaper igjen fokusering og bevisstgjøring.

I analysen av tiltaksmangfoldet har evalueringen tatt utgangspunkt i begrepsparet fraværs- og nærværsfaktorer, hentet fra arbeidslivsforskningens arbeid omkring årsaker til og forebygging av sykefravær. Oversatt til frafallsproblematikken, vil fraværsfaktorer være de umiddelbare grunnene elever har til å velge bort skolen. Tilsvarende vil nærværsfaktorer være de umiddelbare grunnene elever har til å velge å forbli i skolen. Både nærværs- og fraværsfaktorer finner vi i og utenom skolen.

Både fraværs- og nærværsfaktorer er mange og sammensatte, og finnes både i og utenom skolen. Fravær fra skole/undervisning, og senere frafall/bortvalg, blir i et slikt perspektiv en mestringsstrategi for eleven. Stilt overfor overveldende fraværsfaktorer, blir frafall et "fornuftig" valg. Hovedutfordringen blir å skape en situasjon rundt elevene som beveger seg fra få og svake nærværsfaktorer og mange/sterke fraværsfaktorer, i retning av få og svake fraværsfaktorer, og tilsvarende mange og sterke nærværsfaktorer. Denne utfordringen har de aktive i satsing mot frafall grepet fatt i. Mye av arbeidet har handlet om ulike tiltak for å skape alternative mestringsstrategier for elevene, strategier som ikke innebærer eller nødvendiggjør bortvalg.

Det er ikke de revolusjonerende, universelle enkelttiltakene, "tryllestavene", som er avgjørende hvis man ønsker å oppnå resultater i arbeidet. Langt viktigere er ting som fokusering og bevisstgjøring, og ikke minst helhetstenking og systematikk. Det er et mangfold av tiltak og kombinasjoner av tiltak sett i sammenheng som skaper nødvendige nærværsfaktorer. Tiltak bør rettes både mot læringsmiljø og sosialt miljø, både mot skolen og elevens liv utenfor skoleporten. Poenget er at man ønsker å få fram en helhet av tiltak som angriper

problemet, heller enn enkeltstående ”gode ideer” som gjennomføres isolert fra resten av skolen og elevenes hverdag.

To andre sentrale knagger for forståelsen av tiltakene handler om skillet mellom forebygging og oppfølging. Mye arbeid er utført på begge områder. For det første handler forebygging om å skape generelle rammer og forutsetninger for nærværsfaktorer. Den generelle skolehverdagen må få en form som motvirker bortvalg. For det andre handler god forebygging om gode rutiner og systemer for å se faresignaler i tide, og reagere på dem.

Oppfølgingen handler mye om å ha gode rutiner og systemer for reagere og handle på bakgrunn av de faresignaler man fange opp. Dermed kan man fange opp elever i faresonen, og forhåpentligvis påvirke deres hverdag slik at de velger å fortsette i opplæring. Videre må det satses på å bringe de som allerede har falt ut, tilbake i et planlagt og systematisk opplæringsløp.

”Riktig valg” av fag er sentralt i forhold til å redusere frafall. Mye av arbeidet rundt om i fylkene har også hatt fokus på dette. Arbeidet i og med rådgivningstjenesten har vært sentralt. Videre har det blitt lagt vekt på tiltak som ansvarliggjøring og ansvarsfordeling i dette arbeidet. Kompetanseheving av rådgivningstjenesten har det også blitt satset bevisst på. Det har blitt utført viktig arbeid for å bygge og styrke nettverk, både i og rundt skolen, knyttet til yrkes- og utdanningsrådgivning/karriereplanlegging. Betydelig fokus har også blitt rettet mot minoritetsspråklige og karriereplanlegging, men mange gir fortsatt uttrykk for at dette er en særskilt utfordring.

Mye fokus har vært rettet mot elever som ikke kan klare å oppnå full kompetanse. Det blir arbeidet med å prøve ut tiltak og rutiner rundt alternative veier gjennom opplæringsløpet for de elevene som ikke opplever det som realistisk å oppnå full fagkompetanse eller studiekompetanse. Arbeidet med lærekandidater, kompetanse på ”lavere nivå”/ delkompetanse har stått sentralt. Hovedpoenget her har vært å skape alternative løp som kan gi de elevene det gjelder mestringsopplevelser, og dermed stimulere til økt gjennomføring. Et viktig poeng er at dette må være planlagte og søkbare løp, og ikke bare nødløsninger når alt annet har vært mislykket.

Mye arbeid i satsingen har ført til økt bevissthet rundt det faktum at overgangene i utdanningsløpet er kritiske punkter, som for en del elever kan resultere i bortvalg/ frafall. Skolestart og overgangen mellom ulike skoleslag, mellom grunnkurs og videregående kurs, og mellom skole og lærebedrift, har derfor vært et satsingsområde for mange. En del av dette arbeidet har dreid seg om å dra bedre nytte av erfaringer fra ungdomsskolen ved start i videregående skole. Forskning har vist at man ser faresignalene allerede i ungdomsskolen, og at man der med rimelig grad av sikkerhet kan identifisere elever som står i fare for å velge bort videregående opplæring. Disse erfaringene er det viktig å kunne nyttiggjøre seg i forebygging når elevene skifter skole.

Samtidig opplever noen dette som litt problematisk. Utveksling av informasjon må skje på måter som ikke virker stigmatiserende, eller bryter med forvaltningsloven. Likevel mener mange at ønsket om ”blanke ark” er urealistisk, og at det man vinner ved å ha slik informasjon, langt overgår ulempene. Mye viktig arbeid er derfor gjort for å utvikle nettverk og samarbeidsrutiner mellom ungdomsskoler og videregående skole. Mange tiltak har hatt som mål å skape nærværsfaktorer gjennom å bygge en bedre skolehverdag for elevene. Fokus på tilpasset opplæring, for på den måten å skape

mestringsopplevelser, har vært viktig for mange. Tydelige rammer for skolehverdagen er også en del av dette; rammer som gir både trygghet og motivasjon, basert på klare grenser, synlighet, normer og ”folkeskikk”, arbeidsdisiplin etc. Målet har vært å skape struktur i lærings situasjonen, noe som gir trygghet og større mulighet for mestring.

I de deler av landet der dette er en viktig del av årsaks komplekset rundt frafall, har også mange arbeidet aktivt med borteboerproblematikken.

Når elever velger bort skolen, og årsaken er at han/hun ikke passer inn i ordinær klasseromsbasert undervisning, opplever mange det som vanskelig. Deres eneste alternativ er å lose dem tilbake inn i en skolesituasjon som fortsatt er problematisk. Mange opplever at tilbudet av alternative læringsarenaer ikke er godt nok. Mange forsøk har derfor blitt gjort på å etablere og utvikle modeller for alternative læringsarenaer. Bedre kontakt med næringslivet og bedre faste og varige nettverk er her sentralt. Også her er systematikk et viktig nøkkelord. Det må være et mål at hver skole skal ha et relativt fast nettverk av bedrifter og opplæringskontorer de samarbeider med, som støttespillere i karriereplanlegging og for elever som trenger alternativer til klasserommet.

Mange har fremholdt at kompetanseheving på mange områder er et nødvendig fundament for det videre arbeidet. Som en følge av dette har man også satset bevisst og målrettet på en rekke kompetansehevingstiltak. Når det gjelder hvem som har vært målgruppen i ulike kompetansehevingstiltak, er det særlig rådgivere og personale fra Oppfølgingstjenesten som i utgangspunktet ble omfattet. I tillegg har flere satset på skolering av kontaktlærere, med fokus på deres viktige rolle i forebygging av frafall. Skoleledere og faglærere er grupper som i mindre grad har vært fokusert i kompetanseutviklingsarbeidet. Her ligger det en utfordring i det videre arbeidet.

Hvilken kompetanse er det som særlig har blitt etterlyst? For det første har mange vært opptatt av mer kompetanse på det å utvikle evne til å ”se eleven”, se faresignalene, ”symptomene” på frafall, og kunne handle bakgrunn av dette. Dette oppfattes av mange som mer nødvendig enn spesifikk fagkompetanse. I forlengelsen av dette etterlyser noen også bedre kunnskaper om psykiske problemer, kompetanse om minoritetsspråklige, kulturforståelse osv. Knyttet til rådgiverens rolle, har man særlig etterlyst kompetanse rundt karriereplanlegging, arbeidslivskunnskap og det vi kan kalle veiledningskunnskap, kunnskap om ”hvordan å gjøre valg”.

Mye oppmerksomhet har vært rettet mot kontaktlæreren og dennes rolle i arbeidet mot frafall. Kontaktlæreren er kanskje den viktigste nøkkel til tidlig reaksjon. Dette er den aktøren i systemet som møter eleven først og nærmest; kontaktlæreren er den som er i en posisjon som gjør det mulig å fange opp signaler og sette inn nødvendig handling tidlig. Kontaktlæreren er en sentral frontlinjeaktør i arbeidet. Mye arbeid har derfor vært rettet inn mot bevisstgjøring, rolleavklaring, stillingsinstruks, systematikk osv knyttet til denne stillingen.

Videre må kontaktlæreren bli en del av et fungerende nettverk i arbeidet mot frafall. Kontaktlærer kan og skal ikke ha hele ansvaret og alle oppgavene. Arbeidsdelingen må være klar, slik at personer med rett kompetanse kan gå inn i arbeidet når behovet melder seg. Også her er helhet og systematikk sentrale stikkord.

Fraværsfaktorene finner vi i og utenom skolen og nærværsfaktorer må på samme måte etableres i og utenom skolen. Et viktig element i arbeidet har vært å etablere nettverk også mellom skolene og aktører utenom skolene. Disse beredskapsnettverkene må fungere på tvers av etater og profesjoner, og sørge for at man har den nødvendige kompetanse tilgjengelig når behovet oppstår.

Foreldre/foresatte er et sentralt ledd i nettverket rundt eleven og tiltak som kan bidra til økt foreldreinvolvering er derfor viktig. Viktig arbeid har blitt utført med sikte på å lage systemer og arenaer for foreldremedvirkning, for å dra foreldre tettere inn i oppfølging av egne barn, og for å utnytte foreldregruppens store kompetanse bedre.

Den kanskje viktigste suksessfaktoren i arbeidet, er forankring på ulike nivåer. For det første må dette arbeidet forankres hos skoleleder. For det andre er det en fordel hvis skoleeier er aktivt inne i arbeidet. Dette bidrar til å løfte arbeidet opp over enkeltskoler, bidrar til erfaringsutveksling mellom skoler, gir kontinuitet og kvalitetssikring i arbeidet. For det tredje må arbeidet forankres solid i skolens og skoleeieres planapparat.

Det er nødvendig at arbeidet forankres klart i lokale behov og problemer. Lokal forankring gir lokalt eierforhold til både problem og tiltak. Her er bedre registreringsrutiner og statistikk viktig. Slik dokumentasjon kan bli et grunnlag for lokal tiltaksutvikling. Det fordrer imidlertid at arbeidet med forbedring av rutiner for innhenting og rapportering av statistikk blir ført videre. I dag har dette ennå klare svakheter.

Vi mener videre at arbeidet mot frafall må være ”Hele skolens oppgave”. Alle i skolen har en potensiell rolle i arbeidet, og det er derfor viktig at alle er bevisste rundt problemstillingene og sine potensielle oppgaver. Arbeidet mot frafall er hele skolens oppgave, men noen må ha ansvaret. Ansvaret for at arbeidet blir gjort, må være klart fordelt, men den/de ansvarlige skal ikke sitte med alle oppgavene. Arbeidet må være preget av system, ansvarsfordeling og plan, som bidrar til at det blir ”Hele skolens oppgave”, og får en kontinuitet som er nødvendig for å opprettholde en kontinuerlig beredskap.

Summary in English

Due to concern over high drop out numbers in Norwegian upper secondary school, the Government decided to start a goal-oriented plan of action aimed at preventing and follow-up of drop-outs in school. The Plan of Action against Dropout in Upper Secondary School, financed under the government's Poverty Action Plan, was started in 2003, and was managed by the Norwegian Directorate for Education and Training.

The aim of the Plan against drop out in upper secondary education was to further develop the work done by The Follow-up Service to prevent young people from dropping out of upper secondary education. The aim was mixed with both preventive actions before actual drop-out occur and actions aimed at counselling and helping youths having already dropped out back to school and/or work.

The plan of action was completed in 2005, but prolonged for one year. During the first year, pilot action was carried out in four county municipalities. For the rest of the period, all county municipalities have been involved in the work.

The national management of the plan developed a model giving the local authorities a large degree of freedom in developing local action, within the frames of the national plan. This strong local focus, has resulted in an action being firmly rooted in local realities, and has given the local actors involved ownership to the work. This has strengthened the work.

The main focus of the work done in the local county municipalities has been on developing and implementing concrete, effective tools and instruments, both for prevention and follow-up action. The evaluation indicates that the Plan of action has contributed to an important consciousness-raising and focusing on the problem of drop-outs, in local schools and in local educational authorities. This increased consciousness and attention to the problem has in itself been an important result of the Plan for action.

In addition to and as a result of the increased attention and focusing, all local municipalities has developed a considerable diversity of actual tools of action, aimed at both prevention and follow up-action. Some important areas where new instruments of action are now implanted, are career and employment counselling in schools, better educational/working environment for students in school, better systems for early warning, new arenas for learning outside of ordinary school, greater parental involvement and the transition between different levels of education.

All these are areas shown to be important in understanding and preventing drop-outs. Helping young people to make better choices when entering upper secondary school, creating educational environments better adapted to individual students and making transition between levels easier especially for those belonging to the high-risk groups, have proven to be effective measures in the ongoing work.

As a result of the work done within the frames of the Plan of action, schools and local authorities are now better equipped for creating a total environment for preventing drop-out.

It is still too early to assess the effects of the Plan of action on an aggregated, national level. The effect of many of the efforts/actions taken can first be seen after a greater span of time. Still, it is important to note that schools having implemented new tools in the work against drop-out, clearly can see local effects on the drop-out number. The evolution's conclusion is

that a conscious use of more and diversified tools/actions in the area will have a considerable effect.

It is important to notice that the key to achieving effect lies not in singular, new and revolutionary tools being used. There is no magic wand in the work against drop-out, no single universal tool that will work equally well in all schools and all local settings.

What is important is that the local schools and authorities are able to implement a greater range of tools in this work. These tools should be rooted in and based on local problems and local resources, thus reflect the local realities. The reasons behind drop out are not the same in different regions, and this local diversity should be reflected in the work being done.

To be able to plan and implant such locally based tools, it is necessary to improve the system for recording, reporting and constructing statistics on drop out, both on a local and national level. Within the frames of the Plan of Action this important work has been started, but there is still some way to go before these systems are universally good enough to be a well functioning foundation for local work everywhere.

It is also of great importance, that work and concrete tools are put into working systems. Isolated, “stand-alone” actions carried out by isolated actors, as all-out efforts on handling what is seen as short term emergencies, are to be avoided. All tools and actions should be planned as parts of a greater system. The regular network of actors involved in the work against drop out, must involve the necessary actors and institutions, both within and outside the area of school and education. It is of great importance to involve actors from the local municipalities and local industry in the work. Better systems of cooperation between schools and their local communities, will be an important key to better work against drop out.

The same is true for better systems of cooperation between upper secondary schools, and lower levels of the educational system. Much of the important preventive work against drop out can and must be done in junior high school, the Norwegian “ungdomsskolen”. Focusing on youth in the critical transition between junior high school and upper secondary school is shown to give good results. In order to continue and strengthen this work, better systems of cooperation between different levels of the educational system is necessary. The complete education system must be seen and made to operate as a totality.

As result of the work done in the Plan of action, better actor-networks inside, outside and between schools are now operative in a lot of local communities. Important work has been done aimed at constructing and strengthening networks of support around pupils identified as being in danger of dropping out. Close, supporting networks are seen as a main key to prevention.

Important works has also been carried out in the field of skills upgrading. Key actors in schools have gone through various forms of post-qualifying education, in order to be better qualified for filling their roles in the work against drop-out. At the outset of the Plan of action, the main target group for such upgrading of skills, was the career and employment counsellors in schools. During the period of the Plan of action, the need for upgrading of other actors in school has been emphasised. Especially the teachers working most closely to the individual student during ordinary school hours, are now seen as key actors in the work, as the front-line actors. Much emphasis has therefore been placed on the need of these to upgrade their skills in handling problems associated with drop-out.

To get good results of the work, it is of main importance that the work within every school is firmly anchored at school management. The headmaster needs to be seen as the leading actor in this work. This is necessary to secure that all actors in school are able and willing to do their part of the job. It is also an advantage if the school owners/local school authorities are playing an active role in ensuring that all schools within a local community are taking part in the effort to reduce drop-outs.

To ensure a systematic and enduring work, the actions taken against drop-outs, should also be anchored in formalized plans, both at the individual school and at the local school authorities. The anti-drop out work in school should be firmly rooted in the educational system on all levels, not as a project, but as an ongoing, ordinary part of the main activities of every school. The work should be the commitment of everybody working within the educational system, but at the same time it is necessary that the responsibility for the work being placed at concrete actors. This responsibility must be the collective responsibility of individual school leaders/headmasters, and local school owners/authorities.

1. Innledning

1.1 Om Satsing mot frafall og noen metodiske betraktninger knyttet til evalueringen

Satsing mot frafall gikk i utgangspunktet fra 2003 til 2005. Arbeidet ble så videreført i 2006. Satsingen hadde sin bakgrunn i regjeringen Bondeviks tiltaksplan mot fattigdom. St.meld. nr. 6 (2002-2003) *Tiltaksplan mot fattigdom* vektla

”betydningen av fullføring av videregående opplæring og oppnådd studie- eller yrkeskompetanse som et viktig grunnlag for en god og varig tilknytning til arbeidslivet. Andelen elever som faller fra i løpet av videregående opplæring er stor for enkelte fag- og studieretninger i Norge.”

I lys av dette ble det satt i gang en satsing for å videreutvikle Oppfølgingstjenestens arbeid for å hindre at ungdom faller ut av videregående opplæring.¹ Departementet la opp til en satsing i 2003 i 4 regioner med en styrking av Oppfølgingstjenestens arbeid mot målgruppen. Rådgivningstjenesten og Aetat skulle være sentrale samarbeidspartnere i arbeidet. De to påfølgende år, 2004 og 2005, satset man på en nasjonal spredning av tiltakene, gjennom arbeid i alle landets fylker.²

Satsingens overordnede målsetting var å iverksette tiltak som skulle bidra til sikre all ungdom videregående opplæring eller tilbud om kompetansegivende arbeid.” En forventet å nå dette hovedmålet gjennom å iverksette tiltak rettet mot følgende 3 delmål:

1. *Forebygge og forhindre frafall fra videregående opplæring*
2. *Fange opp og veilede ungdom som faller ut tilbake i arbeid eller utdanning*
3. *Videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon på feltet*³

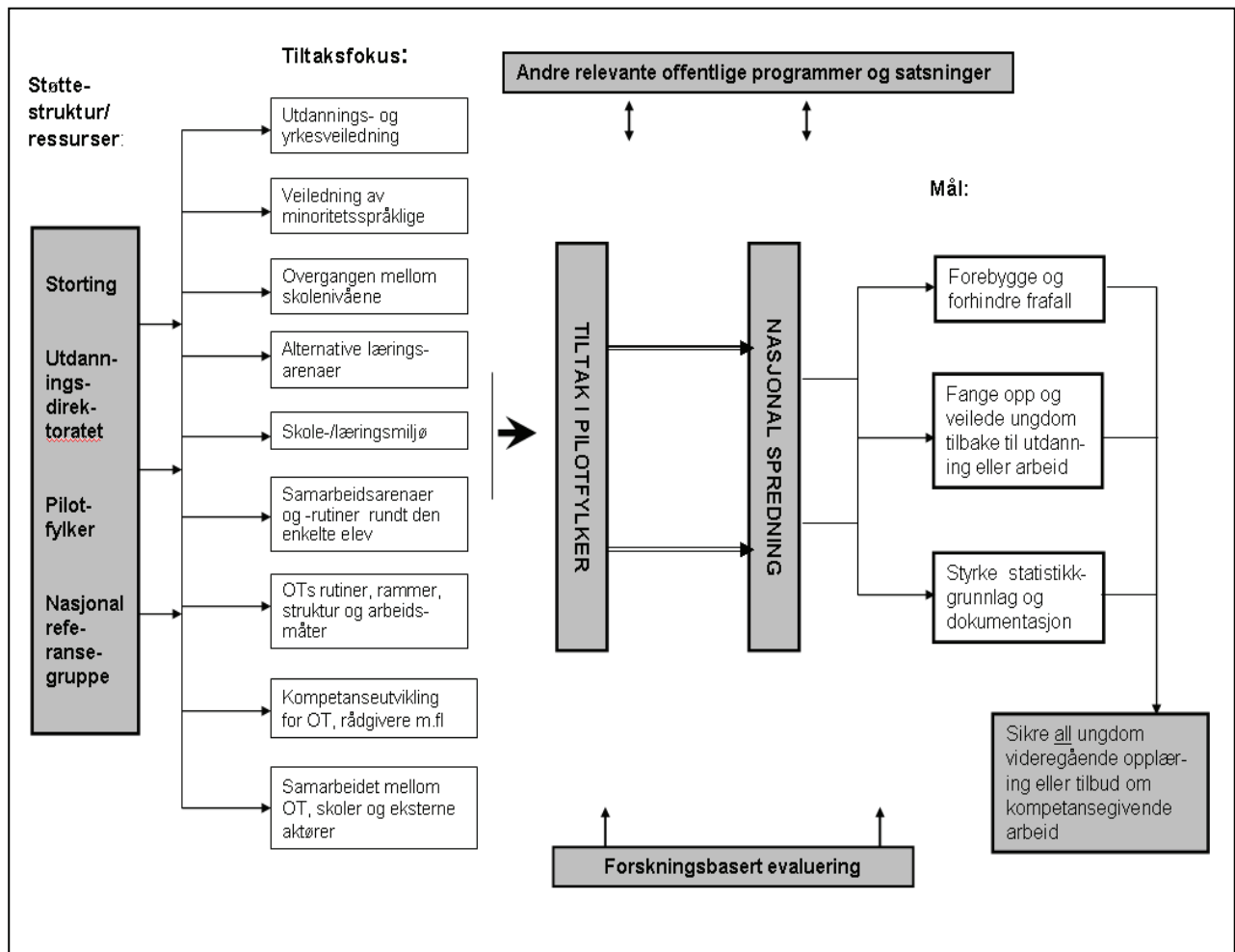
Dette overordnede målhierarkiet er vist til høyre i figur 1, der vi i form av en resonnementkjede har søkt å gi et bilde av satsingens oppbygning og sammenhengen mellom sentrale virkemidler og målsettinger.⁴

¹ Oppfølgingstjenesten forkortes ofte til OT videre i rapporten

² Jfr. Oppdragsbrev til Læringssenteret fra UFD, datert 10.12.2002

³ Læringssenteret: *Plan for satsing mot frafall i videregående skole*, Notat 12. februar 2003.
<http://www.drt.ls.no/index.db2?id=810>

⁴ Se for eksempel Chen, Huey-Tsyh: *Theory-driven evaluations*. Sage, Newbury Park CA 1990., eller Finne, Håkon, Morten Levin og Tore Nilssen: *Strategisk bedriftsutvikling på norsk. Sluttevaluering av BUNT-programmet*. Trondheim: SINTEF IFIM, Trondheim 1993



Figur 1: Satsingens resonnementkjede

Det var i første rekke de to første delmålene om forebygging av frafall og tilbakeføring av ungdom til utdanning og arbeid som ble vektlagt i oppdraget til prosjektfylkenes arbeid, mens tiltak under delmål 3 har hatt til hensikt å forbedre grunnlaget for realisering av delmål 1 og 2 gjennom å styrke kartlegging og dokumentasjon av den faktiske situasjonen innen dette problemfeltet. Bedre lokal og nasjonal kartlegging og statistikk, skulle være et grunnlag for bedre og mer målrettet lokal utforming av tiltak for forebygging og oppfølging.

Målgruppen for satsingen ble av departementet definert til:

”Ungdom i grunnskole og i videregående opplæring som står i fare for ikke å starte eller avbryte eller som allerede har avbrutt videregående opplæring, eller som ikke har annet arbeid.”

Satsingen skulle med andre ord gjelde alle elever, men det skulle samtidig rettes et ”særlig fokus mot elever med minoritetsspråklig bakgrunn og funksjonshemmede elever”.⁵

Et pilotprosjekt i 4 fylker, Finnmark, Sør-Trøndelag, Oslo og Vest-Agder, ble gjennomført etter planen i 2003, og ble også evaluert.⁶ Hovedprosjektet ble avsluttet sommeren 2006, men arbeidet mot frafall videreføres nå i ulike former.

⁵ Brev fra Læringscenteret til fylkeskommunene av 2.februar 2004

Som det framgår av figur 1 ble det fokusert på et bredt spekter av tiltaksområder både i pilot- og hovedprosjekt. Dette speiler det mangfoldet av målgrupper og årsaker til frafall som en finner ute i den videregående opplæringen. Følgende tiltaksområder ble særlig vektlagt av Utdanningsdirektoratet:

- Arbeidet med yrkes- og utdanningsveiledning ved ungdomsskoler og videregående skoler
- Yrkes- og utdanningsveiledning for minoritetsspråklige ungdommer
- Prosessene i overgangen mellom skolenivåene; fra ungdomsskole til videregående skole og mellom nivåene i videregående opplæring inkludert overgangen fra skole til læreplass.
- Tilbud om opplæring på alternative læringsarenaer i skolen og ute i arbeidslivet.
- Skole-/læringsmiljøet
- Utviklingen av gode samarbeidsarenaer og -rutiner rundt den enkelte elev. Sentrale aktører her ble sagt å være OT, skolen og skoleeksterne aktører som Aetat, arbeidsliv, sosialetat, fylkeslege, skolens helsetjeneste, PPT, politietat m.fl.
- Borteboende ungdoms behov for spesiell støtte i bosituasjonen
- OTs rutiner, rammer, struktur og arbeidsmåter
- Kompetanseutviklingstiltak for OT, rådgivere, Aetat mfl.

I gjennomføringen av programmet hadde direktoratet dessuten ambisjoner om at arbeidet, der var hensiktsmessig, skulle bygge på erfaringer fra andre relevante offentlige programmer eller satsinger som f.eks. Differensieringsprosjektet, Delt rådgivningstjeneste, Samtak⁷ mv. Særlig ser vi at erfaringene fra prosjekter for å styrke rådgivningstjenesten har vært et viktig utgangspunkt for mange.⁸

Dessuten har det arbeidet som er gjennomført i Østlandsregionen, i prosjektet Bortvalg og kompetanse, vært svært viktig for mange som har arbeidet med satsingen i fylkene.⁹ Funn og erfaringer fra dette prosjektet har på mange måter blitt en teoretisk og empirisk plattform for arbeidet med tiltaksutvikling. Mange har i stor grad hentet både terminologi og forståelsesapparat for sitt arbeid fra denne studien, som åpenbart har vært en viktig støtte i arbeidet for mange. På mange måter har dette prosjektet lagt mye av rammene for arbeidet mot frafall i en del av fylkene, og bidratt i betydelig grad til det fokus arbeidet mange steder har fått.

Satsingens målformuleringer og fokusområder reiser flere sentrale spørsmål knyttet til måloppnåelse. For det første må man vurdere hva satsingens mål er. Hva betyr "effektive" tiltak? For det andre er spørsmålet hvordan man måler suksess, effekt eller måloppnåelse.

⁶ Baklien, B., C. Bratt og N. Gotaas: *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*. NIBR-Rapport 2004:19, Oslo 2004

⁷ Samtak var et treårig utviklingsprogram som hadde som mål å gi ansatte i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og skoleledere høyere kompetanse på områdene lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker. Se for eksempel Lie, Terje m.fl.: *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*, Rapport RF – 2003/028, Rogalandforskning, Stavanger 2003

⁸ Se for eksempel Buland, T. og V. Havn: *De første skritt er tatt; veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"*, STF38 A03510, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2003 og Buland, T. og V. Havn: *"Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt.."* Sluttrapport fra evalueringen av "Bevisste utdanningsvalg", Rapport STF38 A01503, SINTEF IFIM, Trondheim 2001

⁹ Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg og N. Vibe: *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NIFU-STEP, Rapport 3/2006, Oslo 2006

Ett av satsingens hovedmål var, som vi har sett, å fortsette arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon på feltet. Årsaken til dette var at man ved prosjektets start rett og slett manglet en god oversikt over omfanget av frafall. Et reelt og utbredt problem for Oppfølgingstjenesten (OT) var at det var vanskelig å få oversikt over deres egentlige målgruppe. I følge svært mange av de ansvarlige for OT i fylkene var registrering av frafall for dårlig og svært varierende. Mye av OTs kapasitet gikk med til å skaffe oversikt over hvilke elever som reelt sett hadde behov for OTs oppfølging.¹⁰ En slik oversikt er et nødvendig grunnlag for et mer effektivt oppfølgings- og forebyggingsarbeid. Slik situasjonen var, ble foreliggende statistikk i liten grad benyttet som grunnlag for utvikling av lokale tiltak mot frafall.

At man har greid å etablere et bedre system for rapportering av frafall vil altså være et viktig mål for suksess på dette området. Bedre statistikk er også nødvendig for å kunne vurdere effekten av det arbeidet som utførtes.

Satsingens overordnede brukerrelaterte mål kan tilsynelatende etterprøves relativt lett, gjennom tilgjengelig eller innhentet tallmateriale, i alle fall hvis målet om å etablere bedre rapportrutiner og et mer solid statistikkgrunnlag er nådd. Hvis det er færre frafall/færre elever som avbryter videregående skole, og flere av de som slutter kommer tilbake i skole eller til en alternativ læringsarena, så kan man si at målet er nådd i større eller mindre grad. Samtidig kan man, hvis statistikkgrunnlaget altså er til stede, vurdere om det er flere som får en "verdige utgang" fra skolesystemet til annen tilpasset og meningsfull aktivitet.

Satsingen mot frafall pågikk i drøyt 3 år, når vi inkluderer pilotfasen som gikk forut for den landsomfattende satsingen. Mye av arbeidet har dreid seg om å utvikle tiltak, etablere nettverk og samarbeidsrutiner og styrke strukturer for arbeidet. Av mange grunner er det derfor kanskje ennå for tidlig å skulle måle effekter av tiltak som i mange tilfeller har vært implementert i skoler i relativt kort tid. Vi må forvente at en vesentlig del av resultatene her vil vise seg først i årene som kommer. Det er først da man virkelig vil kunne vurdere den varige effekten av satsingen. Etter vår mening vil det imidlertid også nå være fullt mulig å se tidlige effekter, og sannsynliggjøre om man er på rett vei eller ikke.

Som i alle slike satsinger, vil man stå overfor en utfordring knyttet til å påvise årsaks-sammenhenger. Selv om man kan registrere endringer i frafallstall, gjenstår det å vise at disse endringene er et resultat av Satsing mot frafall. Satsingen og konkrete tiltak mot frafall er bare en av mange faktorer i en kompleks verden som påvirker skoleelevers og lærlingers virkelighet, og dermed også frafall fra videregående opplæring.

Samtidig er det klart at målsettingene også på dette nivået ikke er fullt ut kvantifiserbare. Vi vil også her være avhengig av subjektive vurderinger av resultat og effekt, fra aktører på ulike nivå i arbeidet. Dette blir enda mer sentralt når vi går inn i resonnementkjeden og ser på de sentrale delmålene på veien mot de endelige målene. Slike subjektive vurderinger vil selvsagt ha svakheter, men disse kan i alle fall langt på vei oppheves ved at vi søker å dekke et relativt bredt utvalg av aktører som evalueringens informanter, og hele tiden sammenholder kvalitative og kvantitative mål.

Her er det imidlertid viktig å peke på at det i alle slike satsinger er vanskelig å definere og måle et godt sluttmaal. For det første vil man svært ofte oppleve at en satsing har mer enn én

¹⁰ Buland, Trond og Vidar Havn: *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen* STF38 A04507, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2004, side 24

måldefinisjon, mer enn ett formelt eller i alle fall uformelt, sluttmaal. Både eksplisitt og implisitt vil ulike aktører i en satsing forstå og definere målsettingene ulikt. Å kartlegge slike ulike, og av og til konkurrerende målforståelser, har vært en viktig del av evalueringen. I tillegg til å måle effekt på sluttmålene for satsingen, har evalueringen måttet se på og *synliggjøre veien mot sluttmalet*, den kjeden av delmål som leder fram mot de endelige målene, slik vi har prøvd å illustrere det i resonnementskjeden. I hvor stor grad man har oppnådd resultat og effekter på et tidlig ledd i kjeden, kan sannsynliggjøre om man er på vei til å nå mål lengre ute i målhierarkiet eller ikke.

Viktige delmål kan være at man:

- har greid å styrke Yrkes- og utdanningsrådgivningssystemet i skolene; i form av mer kompetanse, mer struktur, mer plan, større tiltaksmangfold, bedre samarbeid mellom flere aktører, at man når flere elever, og at flere elever velger ”riktig” fag. Dette delmålet må med andre ord også omfatte tiltak i ungdomsskolen.
- har greid å systematisere arbeidet med veiledning av minoritetsspråklige, at man når flere minoritetsspråklige elever/læringer og deres foreldre, og opplever at minoritetsspråklige velger med større grad av sikkerhet, på et bedre grunnlag enn før.
- har greid å etablere flere alternative læringsarenaer, i og utenfor skolen, for de som ikke passer inn i en klasseromsbasert undervisning, og dessuten flere egnede jobber for de slutterne som ikke er motivert og/eller egnet for videre opplæring på det tidspunktet. Nettopp dette framhever Oppfølgingstjenesten som en av deres hovedutfordringer i arbeidet framover. Sentralt i dette vil være å styrke samarbeidet mellom skolene og det lokale arbeidslivet.
- har arbeidet målbevisst med skole-/læringsmiljø, og opplever at elevenes vurderinger av dette (for eksempel gjennom elev- og lærling- inspektørene) er mer positive; at elevene trives bedre i skolesituasjonen.
- har greid å utvikle bedre systemer og rutiner for overgang mellom skoleslag. Både videregående skole og grunnskolen må altså være involvert i arbeidet.
- har greid å etablere godt fungerende systemer for samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og skolens system for yrkes- og utdanningsveiledning.
- har greid å styrke Oppfølgingstjenestens arbeid i fylkene, med hensyn til rutiner, kompetanse, virkemidler, stillingsbeskrivelse etc.
- har greid å styrke samarbeid og rutiner rundt arbeidet med å tilpasse tilbudet til den enkelte elev.
- har greid å etablere faste og varige nettverk mellom OT, skoler, PPT og eksterne aktører.
- har greid å gjøre skoleeier og skoleledere aktivt engasjert i arbeidet, at dette arbeidet er solid forankret hos skoleeier og skoleleder.

Dette er momenter/delmål som evalueringen i større eller mindre grad har vurdert, for på den måten å kunne sannsynliggjøre om og i hvilken grad man er på vei mot å nå de endelige målene for satsingen. I de fleste av tilfellene vil man her stå overfor en situasjon der målene bare delvis er kvantifiserbare og statistisk målbare, og der sentrale aktørers subjektive vurderinger må danne i alle fall deler av grunnlaget for å vurdere effekt/måloppnåelse.

I evalueringen er det av sentral betydning å kartlegge og analysere de ulike aktørenes målsettinger, scenarier og suksesskriterier. Ulike aktører kan ha ulik forståelse av målene for satsingen, på samme måte som en og samme aktør kan ha ulike, parallelle mål og suksesskriterier. Ofte kan slike scenarier og mål være parallelle og komplementære, men det kan også tenkes situasjoner der ulike aktørers eksplisitte eller implisitte mål med arbeidet kan stå i et konkurranseforhold til hverandre, at man faktisk kan stå overfor en situasjon med en nasjonal satsing og ulike lokale ”satsinger” som skiller seg fra den nasjonale.

I satsingen mot frafall, hadde man i den nasjonale prosjektledelsen dels prøvd å ta høyde for dette. En sentral del av strategien, et mål for arbeidet, var at de lokale satsingene i stor grad skulle springe ut fra de lokale virkelighetsbildene og målforståelsene. Det nasjonale prosjektet skulle få lokale utspring. I tillegg inneholdt den nasjonale strategien også noen klare forestillinger om virkemidler som man mente ga effekt, og som man ønsket at det skulle satses på, på tvers av eventuelle lokale problemforståelser. Etablering av tette nettverk rundt eleven, behov for særskilt fokus på minoritetsspråklige, og styrking av karriereplanleggingen i skolen, var tre slike overordnede områder. Ut over dette ga man bevisst stort spillerom for lokale fortolkninger. Satsingen fikk altså en bevisst tilsiktet ”fortolkningsmessig fleksibilitet”, med hensyn til lokale målformuleringer og virkemidler.

En sentral utfordring for evalueringen har vært å gripe og analysere disse forskjellige virkelighetsbildene. Vel så interessant og viktig som ren innsamling av ”fakta”, har det vært å få tak i de ulike aktørenes subjektive vurderinger av prosessene rundt utforming og iverksetting av den nasjonale satsingen på alle nivå, samt deres vurderinger av grad av suksess i forhold til de mål og suksesskriterier som er definert. Som vi har vært inne på, har vi analysert og vurdert gjennomføring og effekter av tiltak mot frafall basert på *aggregerte subjektive holdnings-, atferds- og erfaringsdata* fra de aktører/informanter vi har intervjuet. Vi baserer altså våre vurderinger på informantenes subjektive framstillinger, med de svakheter det innebærer. Disse svakhetene oppheves etter vår mening langt på vei gjennom at vi har intervjuet og samlet inn data fra et relativt stort utvalg av informanter på ulike nivåer.

1.2 Om evaluering av tiltak i satsing mot frafall

I kravspesifikasjonen til evalueringsoppdraget fra Utdanningsdirektoratet, het det blant annet:

”Formålet med evalueringen er å framskaffe dokumentasjon om hvilke tiltak som er satt i verk i fylkenes arbeid med å forebygge og forhindre frafall, hvordan de er organisert, og hvilke tiltak som synes å ha effekt. Evalueringen skal også kartlegge og vurdere systemene for overlevering av frafallsrelatert statistikk mellom skole og fylkeskommune.”

Videre ble det presisert at evalueringen skulle inneholde følgende elementer:

Del 1: En kartlegging og vurdering av systemene for overlevering av frafallsrelatert statistikk (OT-statistikk) mellom skole og fylkeskommune.

Del 2: En kartlegging av tiltakene fylkene har satt i verk for å forebygge og forhindre frafall. Kartleggingen skal redegjøre for hvordan tiltakene er organisert og hvilke tiltak fylkeskommunene vurderer som effektive. Evalueringen skal inneholde en vurdering av hvorfor tiltakene virker.

Del 3: En mer inngående studie av utvalgte tiltak som fylkene fremhever som effektive.

Viktige problemstillinger i undersøkelsen skulle ifølge konkurransegrunnlaget være:

1. I hvilken grad har fylket satt i gang spesifikke tiltak på bakgrunn av særskilte forhold ved frafall i fylket, og hvilke av disse synes å bidra til å redusere frafallet?
2. Hvilke hindringer ser fylkeskommunene for å gjennomføre effektive tiltak?
3. Hvordan vurderer lærere, skoleledere og instruktører i lærebedrifter tiltakene de har tatt i bruk, og hvilke resultater mener de å ha oppnådd?
4. I hvilken grad er de ulike tiltakene og strategiene implementert på en systematisk måte og over tid i de enkelte skolene/lærebedriftene?
5. Hvordan spres tiltakene i hvert fylke? Hvordan legger fylkeskommunen til rette for å spre tiltakene? I hvilken grad er tiltakene spredt i prosjektperioden?

Oppdraget la altså i første rekke vekt på dokumentasjon og vurdering av ”effektive” tiltak, og dette har utgjort hovedtyngden i vårt arbeid. Evalueringen har ikke gjennomført en total vurdering av implementering og resultatoppnåelse av Satsing mot frafall som helhet. Vi har, i tråd med direktoratets bestilling, konsentrert oss om kartlegge tiltaks mangfoldet og å vurdere fylkenes erfaringer med konkrete tiltak i arbeidet mot frafall.

Gjennom dette mener vi å ha kommet fram til viktig kunnskap i forhold til det viktigste formålet med evalueringen, nemlig å bidra med konstruktive innspill til det videre arbeidet med tiltaksutvikling i fylkene og til arbeidet med spredning av gode tiltak både innen og mellom fylker. Vi har også lagt vekt på å presentere det vi, på grunnlag av våre kilder, vurderer som sentrale suksessfaktorer, altså sider ved tiltaksarbeidet som vi tror er særlig viktig å være oppmerksom på mht å oppnå ønskede resultater,

Konkurransegrunnlaget understreker videre at det er ønskelig med en dokumentasjon av hva fylkeskommunene vurderer som gode tiltak når det gjelder:

1. Ulike grupper av frafallsutsatt ungdom
2. Prosessene i skoleovergangene
3. Opplæringstilbudet i videregående opplæring

Ad 1: Ulike grupper

Selv om ulike kategorier av frafallsutsatt ungdom i mange tilfelle vil kunne ha glede av samme type tiltak, vil det ofte være behov for skreddersøm av tiltak til de ulike gruppens særegne behov. Særlig antar vi at dette gjelder minoritetsspråklige elever og lærlinger.

Erfaringer både fra evalueringen av prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste” og annen forskning¹¹ viser at arbeidet med denne ungdomsgruppen representerer en særlig utfordring innen skolens yrkes- og utdanningsveiledning og dermed også i arbeidet med å hindre feilvalg og/eller frafall. Minoritetsspråklig ungdom er overrepresentert i frafallstatistikken. Denne gruppen har særskilte problemer knyttet til språk, kulturbakgrunn, foreldres holdninger til valg av utdanning/ yrke osv som gjør skreddersøm av veilednings- og støttetiltak nødvendig.

Andre grupper det vil være nødvendig å se spesielt på er bl.a. borteboerne, siden borteboerproblematikk åpenbart er en sentral faktor i forklaring av frafall i enkelte fylker og regioner. Siden det også er klare kjønnsforskjeller når det gjelder frafall, vil det være viktig å ha med et kjønnsperspektiv i evalueringen.¹²

Ad 2: Søkelys på prosessene i overgangen mellom skolenivåene

Overgangen mellom skolenivåene representerer erfaringsmessig kritiske faser med hensyn til bortvalg og frafall blant ungdom. Dette gjelder både i overgangen mellom ungdomstrinnet i form av feilvalg eller ungdom som ikke søker videregående opplæring, og frafall i overgangen mellom nivåene i videregående opplæring. Tiltak som kan kvalitetssikre prosessene foran og under disse overgangene vil derfor være svært viktige med tanke på å forebygge feilvalg og senere frafall. Kvaliteten på skolens yrkes- og utdanningsveiledning vil være sentral i slike sammenhenger.

Erfaringer fra prosjektet ”Delt rådgivningstjeneste” tyder på at både elever og rådgivere opplever at en utvikling i retning av mer individuelt tilpassede tiltak, en større bredde i tiltak og det å tenke helhetlige tiltakspakker gjennom hele utdanningsløpet, bidrar til en kvalitativt bedre yrkes- og utdanningsveiledning. For Satsing mot frafalls sentrale målgruppe; de mest frafallsutsatte ungdomsgruppene, vil mer skreddersyde, individorienterte tiltak basert på disse elevenes egne interesser og behov være viktigere enn mer kollektive tiltak. Samtidig er dette ungdommer som kanskje mer enn andre trenger tid og kontinuitet i veiledningen for å gjøre det riktige valget. Det å utvikle helhetlige, sammenhengende tiltakskjeder som løper over flere klassetrinn vil være viktige bidrag i retning av å imøtekomme denne typen behov hos disse ungdomsgruppene.

Ad 3: Opplæringstilbudet i videregående opplæring

Studier av OT viser at både elever og skoler har utfordringer med å finne individuelt tilpassede karriereveier og opplæringsløp i et standardisert utdanningssystem.

Mangel på gode alternativer til ordinær opplæring representerer en stor utfordring for mange skoler. Prosjektets fokus på tiltak som kan bidra til å utvikle tilbud om opplæring på alternative læringsarenaer i samarbeid med arbeidslivet er derfor viktig. De frafallsutsatte ungdommenes behov for skreddersøm og individuelt tilpassede tiltak gjelder også på dette området. En bredere tilbudspakke når det gjelder alternativ opplæring vil i større grad kunne forenkle arbeidet med å finne fram til opplæringstilbud tilpasset den enkelte ungdoms forutsetninger, interesser og behov.

¹¹ Bl a Lødding, Berit: *Ut av videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94 – kullet*; NIFU, 2002.

¹² Se for eksempel ”Gutta er samfunnets tapere”, Dagbladet.no onsdag 01.02.06 <http://www.dagbladet.no/nyheter/2006/02/01/456452.html>

Dette gjelder ikke bare i forhold til arbeidslivet, men selvsagt også den opplæring som skolene sjøl gir. Målgruppene for prosjektet består av ungdom som alle, på ulike måter, har et stort behov for opplæringstilbud som er tilpasset deres særegne forutsetninger, behov og interesser og som de derfor blir motivert for å nyttiggjøre seg. Prosjektplanen vektlegger i denne sammenheng forhold som elevmedvirkning, valg av arbeidsmåter og god veiledning, både i valg av studieretning, fag og arbeidsoppgaver, og i sosialpedagogiske spørsmål som viktige.

Evalueringen har prøvd å rette et spesielt fokus mot tiltak innenfor disse 3 områdene i vårt utvalg av tiltak vi har studert med dyptgående.

1.3 Metode og gjennomføring

Evalueringen er basert på etablert kvalitativ samfunnsvitenskapelig metode. Studiens intensjon har vært å gi en forståelse av et sosialt fenomen, evalueringsobjektet, basert på fylldige data om personer og situasjoner.¹³ Som kvalitativ studie har den hatt som mål å beskrive og analysere virkeligheten slik den forstås og oppleves av de involverte aktørene. Den kvalitative studien har ikke hatt intensjoner om å kvantifisere for eksempel deltakernes opplevelser og vurderinger, men om å gi et kvalitativt, dypere bilde av disse erfaringene.

De intervjuene vi har gjennomført har vært kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der vi har lagt vekt på å la informantene få fortelle sin historie, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere setter. Data som framkommer fra slike intervjuer er ikke og har ikke til hensikt å kvantifisere forhold, men å bidra til forskerens analyse, og formidling av en menings-sammenheng som gir forskeren, og senere leseren, forståelse av de sosiale fenomener som utforskes. Intervjuene har hatt som formål å framskaffe en fylldig og omfattende informasjon om hvordan aktører oppfatter sin situasjon, sine erfaringer, og sine opplevelser med objektet for evalueringen.¹⁴ Våre intervjudata representerer meningskategorier, og ikke eksakte, tallfestede inndelinger. Det er datas meningsinnhold, ikke utbredelsen av tendenser, som er sentralt i presentasjonen.¹⁵

Vi har intervjuet nasjonal prosjektledelse for satsingen, de ansvarlige for arbeidet med statistikk og rapporteringsrutinene, og samtlige ansvarlige for arbeidet med satsingen i fylkeskommunene. Vi har også intervjuet et utvalg av personer som har hatt et særlig ansvar for arbeidet med statistikk og rapporteringsrutiner på fylkeskommunalt nivå. Videre har vi intervjuet et bredt utvalg av aktører som har vært involvert i gjennomføringen av konkrete tiltak, ved skoler og andre steder.

Intervjuene med de ansvarlige for arbeidet i fylkene har blitt supplert med et kort spørreskjema, der vi stilte noen nøkkelspørsmål til samtlige fylker.

Dokumentstudier har vært en annen svært viktig innfallsport til å få et bredt bilde av de mange og heterogene aktiviteter som har funnet sted innenfor rammene av satsingen. Vi har derfor brukt mye tid til å gjennomgå relevant prosjektdokumentasjon. I første rekke har dette

¹³ Se for eksempel Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, fagbokforlaget, Bergen 1998, side 11

¹⁴ Se for eksempel ibid side 79-96 og side 193

¹⁵ jfr. ibid side 198

vært fylkenes tiltaksplaner og statusrapporter sammen med referater/ dokumentasjon fra seminarer, konferanser, lokale evalueringer og samlinger.

Vi har videre gjennomgått alt vi har fått tilgang til av dokumentasjon knyttet til konkrete tiltak. Dette har dreid seg om tiltaksbeskrivelser, planer, referater, prosedyrer, evalueringsrapporter og ellers annen dokumentasjon av tiltak i prosjektet. Vi har gjennomgått, systematisert og analysert denne dokumentasjonen for å få en solid innsikt i og forståelse av tiltaksfloraen i frafallssatsingen.

I tillegg til dette har vi deltatt som observatører på to samlinger for fylkeskommunalt ansvarlige for arbeidet. Dette har gitt mulighet for en rekke nyttige samtaler med sentrale aktører, i tillegg til at vi har kunnet observere arbeidet deres. I forbindelse med avslutningen av satsingens første fase, deltok vi også på to spredningskonferanser, der erfaringer fra de fire opprinnelige prosjektfylkene ble spredt.

Med bakgrunn i den omfattende skriftlige dokumentasjonen som foreligger, og intervjuer både med nasjonal prosjektledelse og de ansvarlige for satsingen i alle fylkeskommunene, har vi valgt ut noen konkrete tiltak som vi har analysert og beskrevet i noe større dybde. Disse tiltakene er strategisk valgt ut for å få med tiltak der man har gode erfaringer med hva som kan gi effekt. De er altså ikke utvalgt fordi de representerer et representativt utvalg av tiltak, men fordi de, i tråd med det vi har sagt om den kvalitative metodens særpreg, kan belyse ulike sider og tendenser ved tiltaksfloraen. Videre har det vært et poeng å få med tiltak i ulike deler av landet, og på flest mulig av det som har vært satsingens fokusområder. Kildene for denne analysen har vært lokal dokumentasjon, og i tillegg intervjuer med aktører som har vært involvert i arbeidet med tiltaket.

Hensikten med presentasjonen av disse er å gi et bilde av hvordan man konkret har arbeidet med tiltak på ulike områder, hvilke utfordringer man har møtt, hvordan man har løst disse og hvilke effekter man ser. På den måten vil det være mulig å gi et konkret bilde av sentrale suksessfaktorer; ting som må være på plass for at et tiltak skal kunne gi effekter.

2. Tiltaksprofilen – Hva var egentlig Satsing mot frafall?

Når en analyserer tiltaksprofilen til Satsing mot frafall, er det flere ting som det er interessant å kommentere. For det første er det klart at satsingen slett ikke har bestått bare av nye tiltak. Tiltaksprofilen som framkommer av en totalgjennomgang av fylkenes rapporter, består ikke bare av tiltak som har blitt til som et resultat av Satsing mot frafall.

Satsingen har dels støttet/finansiert tiltak fullt ut, og dels delfinansiert tiltak der fylkeskommuner sjøl har gått inn med finansiering. I tillegg har mange fylker satt i gang tiltak som er helt finansiert av egne midler, uten støtte fra satsingen, men med samme formål. Og ikke minst: Mange fylkeskommuner hadde egne tiltak allerede før satsingen. De har videreført og videreutviklet disse og inkludert dette som en del av satsingen.

Dette er positivt; hvis satsingen har ført til at fylkeskommunene har startet tiltak over egne budsjetter, har satsingen fungert som en katalysator og utløser for innsats ut over egne rammer.

At man har videreført gamle og velkjente tiltak innenfor satsingens rammer, er også en styrke. Selv om mye fokus har vært rettet mot behovet for å komme opp med nyskapende tiltak, er det også naturlig at gode, velprøvde tiltak som skoler vet gir effekter, blir videreført og eventuelt videreutviklet gjennom satsingen. Det nye må ikke bli det godes fiende, i den forstand at jakten på nyskaping resulterer i at tradisjonelle tiltak som virker blir forkastet.

Dessuten er det viktig å huske at et tiltak som er kjent og velprøvd ved en skole eller i en fylkeskommune, kan være nye for andre. Konstruktive effekter og erfaringer oppstår gjerne når en planter gamle tiltak om i ny jord. Erfarings- og tiltaksspredning må selvsagt være en sentral del av arbeidet. Alle trenger ikke å oppfinne alle hjulene på nytt.

Dessuten må en huske at det å oppfinne hjulet på nytt også kan være en nyttig øvelse. Når nye aktører utvikler et tiltak som andre har prøvd før, under andre forhold og med nye rammebetingelser, oppstår gjerne nye og interessante effekter og resultater. Den kjente får gjerne nye elementer, og framstår som nytt i sin nye kontekst. Mye innovasjon er et resultat av videreføring og videreutvikling av det gamle.

Flere av våre informanter gir uttrykk for at Satsing mot frafall har ført til økt fokusering og oppmerksomhet om temaet, og at dette på mange måter er det aller viktigste resultatet. Dette økte fokuset har også ført til at man har videreført mange tiltak med økt energi og konsentrasjon. Dette er etter vår mening positivt; en satsing av denne typen skal nettopp ta tak i gode, eksisterende tiltak, og videreføre disse, samtidig som man tenker nytt og kreativt.

Når alt dette er sagt, kan en også slå Satsing mot frafall helt klart har ført til aktivitet/tiltak som ellers ikke ville blitt realisert. Satsingen har stimulert til kreativitet rundt frafallsarbeidet på ulike nivåer, nye samarbeidsrelasjoner har vokst fram, nye tiltak er prøvd ut. Satsingen har uten tvil ført til at man nå sitter med en bredere tiltaksportefølje på området, og at man har gjort seg en rekke viktige erfaringer som vil være av nytte i det videre arbeidet.

Vi ser vel noen steder en viss tendens til at man også har inkludert prosjekter/tiltak som er utviklet i andre sammenhenger under overskriften "Frafall" når man har rapportert om

arbeidet. Tiltak som i utgangspunktet har hatt andre motiver og målsettinger, framstår i denne sammenheng som frafallsforebyggende tiltak. Både ”Mot” og ulike tilbud om leksehjelp har blitt trukket fram som frafallsforebyggende tiltak, til tross for at dette er tiltak som har blitt utviklet primært med helt andre mål for øyet.

Noen av våre informanter har antydnet at det har vært en viss tendens til å ”døpe om” tiltak for å framstå med en bredere satsing på frafallsarbeidet enn det man ellers ville gjort. Dette kan sikkert i noen tilfeller være riktig, men dette er i så fall heller ikke nødvendigvis uheldig. Alt som fører til mer tilpasset opplæring, bedre læringsmiljø og et sterkere støttenettverk rundt elevene, vil også bidra til reduksjon i frafall. Satt på spissen: Alt som skjer i skolen, fra å male veggene i klasserommet, via rusforebyggende arbeid og arbeid med konflikthåndtering, til forbedret kantinetilbud, endret fagtilbud og nye læringsstrategier, kan på en eller annen måte ha innvirkning på frafall/bortvalg,

Men betyr dette at alle tiltak, all virksomhet på en skole kan plasseres under ”forebygging av frafall”? Vårt svar er et betinget kanskje, men bare hvis man faktisk klarer å skape en sammenheng, en overbygning, slik at alle ulike tiltak ikke blir stående alene, men faktisk får en retning og får lov til å trekke sammen. Tiltakskjeder, nettverk av ulike heterogene tiltak som på ulike måter virker sammen og støtter opp om hverandre, er en stor fordel for dette arbeidet. De fleste tiltak vil ha flere effekter, effekter på flere ting, det gjelder bare å skape tiltakskjeder der ulike ting bevisst brukes og settes i sammenheng, som bevisste virkemidler også for å forebygge frafall.

Det er ikke primært enkelttiltak som gir effekter mot frafall: Det at man fokuserer på frafall som problem, og satser på et helhetlig, mangfoldig arbeid, er det som gir effekter.

I det følgende presenteres og kommenteres noen eksempler på tiltak innen hvert av de viktigste tiltaksområdene i Satsing mot frafall. Tiltak innen området statistikk og dokumentasjon presenteres i kapittel 3.

2.1 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling har vært en sentral målsetting for satsingen. En skulle bidra til økt kompetanse for rådgivere og Oppfølgingstjenesten i veiledning av minoritetsspråklige, til økt kompetanse i veiledningsmetodikk og til økt kompetanse i håndtering av bortvalgsproblematikk for kontaktlærere.

Kompetanseutvikling framheves da også av alle våre informanter som et nødvendig virkemiddel i arbeidet med å forebygge frafall. Dette er det tiltaksområdet i satsingen som favner flest tiltak. Alle fylker har iverksatt aktiviteter på dette feltet. Kompetanseutvikling er dermed det tiltaksområdet som er best dekket nasjonalt sett. Dette reflekterer en stor grad av bevissthet om at en god håndtering av møtet med elevene og utvikling og tilrettelegging av tilpassede tiltak for den enkelte elev som risikerer å falle ut av opplæringen, forutsetter både god kompetanse og kompetanse innen et bredt spekter av områder.

De viktigste målgruppene for disse tiltakene har i første rekke vært kontaktlærere, rådgivere i begge skoleslag og OT - veiledere, alle aktører som bør være sentrale støttespillere for ungdom i OTs målgruppe.

De tre dominerende temaområdene for slike kompetanseutviklingstiltak har vært karriereveiledning, kontaktlærerrollen og minoritetsspråklige elever.

Karriereveiledning er det temaområdet som favner flest tiltak og som er fokusert i de fleste av fylkene. Ikke alltid er dette tiltak som inngår i satsingen som sådan; i en del fylker har det skjedd en satsing på slike utdanningstilbud uavhengig av frafallssatsingen. Disse opplever det likevel som naturlig å se slike tilbud i sammenheng med arbeidet med frafall.

Dette er gjerne utdanningstilbud som tilbys av lokale høyskoler, men hvor utvikling og utforming av undervisningsopplegget flere steder har skjedd i et samarbeid mellom høyskolene og fylkeskommunene.

Utdannings-/studietilbud innen karriereveiledning har i første rekke vært rettet mot rådgivere i ungdomsskoler og i videregående skoler; blant annet som et ledd i profesjonaliseringen av rådgivningstjenesten. Det er viktig å merke seg at de fleste av disse tilbudene retter seg mot rådgivere ved begge skoleslag

Vi ser imidlertid også at mange av tilbudene også benyttes av andre som f.eks. OT-veiledere, PPT- rådgivere, konsulenter på fagopplæringskontor osv.

Kontaktlæreren betraktes av de fleste som en nøkkelperson i arbeidet med frafall; særlig i det forebyggende arbeidet. Kontaktlæreren er den som først møter elevene når de kommer til videregående opplæring og som vil ha en sentral rolle både for elevenes både personlige og sosiale utvikling og dermed også i karriereveiledning. Skolering av kontaktlærere slik at de kan håndtere dette første møtet og denne nære relasjonen særlig til elever som står i fare for å droppe ut av opplæringen, blir dermed svært viktig. Flere av våre informanter mener at det å utvikle kompetanse og holdninger hos kontaktlærere på dette feltet er det som kanskje har hatt mest effekt når det gjelder forebygging av frafall.

Kompetanseutviklingstiltak rettet mot kontaktlærere har omfattet et bredt spekter av temaer og kurstilbud. Noen eksempler er:

- Kontaktlærers rolle og ansvar; spesielt arbeidet med individuelle opplæringsplaner. Kontaktlærerens betydning for bedre gjennomføring/fracfallsforebygging.
- Veiledning av minoritetsspråklige elever
- Om ulike psykiske problemer hos ungdom; angst/ depresjon, sjølskading, ADHD, spiseforstyrrelser, selvmordsproblematikk, rusmidler. Utvikle evne til å se symptomer; og håndtere pedagogiske utfordringer knyttet til ungdom med slike lidelser. Noen legger spesiell vekt på evnen til å se "den stille eleven".
- Systematisk elevutvikling. Praktisk pedagogisk verktøy til bruk for lærere i deres oppfølging av elevenes faglige og personlige utvikling gjennom skoleåret. Det er i kurset lagt vekt på de første kritiske månedene av skoleåret der frafallet er størst.

Veiledning og tilrettelegging for **minoritetsspråklige elever** er et område hvor svært mange i skolene i følge våre informanter har altfor lite kompetanse. Flere understreker at kompetanseutvikling er et nødvendig virkemiddel i fracfallsarbeidet, men kanskje særlig når det gjelder minoritetsspråklige. Det framheves av noen også som et problem at skolene for ofte sender rådgiverne, PPT- og OT-medarbeidere på kurs/ utdanningstilbud innen dette området, og i for liten grad lærere/ kontaktlærere som er de som står i "førstelinja"; de som møter eleven hver dag.

De fleste fylkene har gjennomført kurs for rådgivere, Oppfølgingstjenesten, PP-tjenesten og aetat, med utgangspunkt i kurs/ressursheftet ”Er gode råd dyre?”. Kurset har fokus på kulturell forståelse, rådgivning og karriereveiledning for minoritetsspråklige, og er utviklet av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.¹⁶ Bare noen få steder har dette kurset vært tilbudt kontaktlærere / lærere.

Sett i lys av det store behovet for kompetanseheving som det gis uttrykk for, er det ikke veldig mange skolerings tiltak utover det forannevnte som er iverksatt gjennom frafallssatsingen. De tiltakene som er gjennomført har imidlertid i noe større grad vært rettet mot lærere /kontaktlærere. Noen eksempler er:

- Kurs i hvordan bedre læringsbetingelsene slik at minoritetsspråklige elever gjennomfører videregående skole. Målsetting: Øke kompetansen i veiledning av minoritetsspråklige. Temaer: Frafall av minoritetsspråklige elever i videregående skole. Å forstå anderledeshet. Målgruppen var kontaktlærere med liten eller ingen erfaring med minoritetsspråklige elever i klassen.
- Videreutdanning i migrasjonspedagogikk ble tilbudt lærere i et fylke. Samarbeid med den lokale høgsolen.
- To-dagerskurs; ”Tilpasning, kulturell identitet – utfordringer” gjennomført for deltakere fra begge skolenivåene, OT og PPT, konsulenter fra fagopplæringskontoret og noen avdelingsledere fra videregående skoler

Karriereveiledning, kontaktlærerrollen og minoritetsspråklige elever utgjør de tre hovedtemaene i kompetanseutviklingstiltakene i satsingen. Vi registrerer at det er svært lite av kompetanseutviklingstiltak rettet mot instruktører og faglig ansvarlige i lærebedrifter med lærekandidater eller lærlinger.

2.2 Samarbeid og nettverk mellom sentrale aktører

En målsetting i frafallssatsingen har vært å utvikle gode samarbeidsstrukturer for å forebygge at ungdom velger bort videregående opplæring og for å hjelpe elever tilbake til skole eller arbeid når de faller fra.

Flere av våre informanter trekker fram samarbeid og samkjøring mellom de sentrale aktørene og mellom skoleslagene som viktige suksessfaktorer i frafallsarbeidet. Ingen løser frafall/bortvalgsproblemet på egen hånd. Nettverksbygging og samarbeid på alle nivå framheves som en viktig forutsetning for å lykkes.

Ser vi på rapportene fra fylkene i denne satsingen er det kanskje bredden i aktører som har vært involvert i tiltak noe av det mest slående. Alle relevante etater innen fylkeskommuner og kommuner sammen med aktører på alle nivå internt i skolene har vært engasjert i arbeidet. Unntaket er i noen grad arbeidslivet.

Internt i skolene

På den ene siden har vi et inntrykk av at det ekstra fokus satsingen har satt på dette temaet, flere steder har ført til et mer målrettet og regelmessig tverrfaglig samarbeid omkring frafallsproblematikk internt ved skolene.

¹⁶ Se <http://drt.udir.no>

På den andre siden kommer det fram flere eksempler på svak forankring av dette arbeidet i skoleledelsen. Vi så dette i forbindelse med avbruddsregistrering, og det synes også å gjelde for arbeidet med frafallsproblematikk mer generelt. Flere av våre informanter peker på manglende forankring i skoleledelsen som ett av de viktigste hindrene i arbeidet med tiltak:

”De som har ansvaret for tiltakene ute har ofte ikke hatt nok tid til å jobbe med dem; dette handler om ressurser. Noen jobbet vettet av seg; andre kunne ha stått på vesentlig mer. Jeg er usikker på hvor godt forankret prosjektene har vært i ledelsen på skolene; de har sittet i styringsgrupper osv, men oppbakkinga av ”fotfolket” har nok variert.”

”Vi ser manglende vilje i både skoleledelse og i politisk og administrativ ledelse til å ta ungdom som ikke er i opplæring nok på alvor. Det er mye synsing; ”vi klarte å komme gjennom skolen sjøl og da bør andre kunne klare det også.” Det er mye greiere å lage et tilbud til de elevene som sitter pent på pulten sin enn til de som trenger noen omveier. Dette er holdninger vi finner i hele systemet.”

Vi får altså likevel et inntrykk av et tettere samarbeid mellom skolenes egne aktører på dette feltet; kontaktlærere, faglærere, rådgivere, helsetjeneste, lokal OT, PPT og også skoleledelsen.

Vi ser ikke veldig mange tiltak som i seg sjøl setter søkelyset på det interne samarbeidet, men fokuset på frafallsproblematikken synes å ha bidratt til en større bevissthet om ansvars- og arbeidsdelingen mellom aktørene på dette feltet.

Kontaktlærerordningen kom i 2004. Mange ser kontaktlæreren som en nøkkelperson i frafallsarbeidet; som 1.linje mot elevene; som den som (bør) se ting først og som kan initiativet til et samarbeid med det øvrige hjelpeapparatet i skolen. Utformingen av den nye kontaktlærerordningen handler i stor grad også om hvordan en organiserer arbeidet med frafallsutsatt ungdom. Noen skoler har jobbet med utforming av kontaktlærerrollen i lys av dette. I kapittel 4 kommer vi tilbake med en beskrivelse av et slikt arbeid hvor en søker å se oppgavene til kontaktlæreren opp mot oppgavene til alle de andre hjelperne i skolen. Målsettingen er å avklare arbeids-/ansvarsdelingen mellom disse ulike aktørene.

Samarbeid mellom skoleslagene

I ulike sammenhenger snakkes det i dag ofte om skolen som en helhet. Det 13-årige løpet er begrepet som stadig oftere brukes om veien fra første klasse i barneskolen til fullført videregående opplæring. I dette ligger det også en forutsetning og en ambisjon om at dette skal sees i sammenheng, som en ubrutt prosess der eleven planmessig og lineært går mot stadige høyere nivå i kunnskap og utvikling.

Denne tilsynelatende helheten er imidlertid ikke så hel og ubrutt som noe av retorikken kan antyde. På vei fra første klasse gjennomgår elevene flere viktige overganger; barneskole – ungdomsskole, ungdomsskole – videregående skole, grunnkurs – videregående kurs, skole – bedrift, der man i mange tilfelle også fysisk skifter skole. Man må med jevne mellomrom lære å forholde seg til nye skolebygninger, nye fysiske omgivelser. Samtidig møter man nye medelever, må skifte kamerater og forholde seg til nye lærere og nye fag. De ulike skoleslagene karakteriseres videre av ulike skoleeiere, ulike kulturer og tradisjoner, ulikheter i pedagogikk, ulike utfordringer, krav og rammer.

På mange måter er det helhetlige skoleløpet mye mer en stafett, med ulike baneforhold på hver etappe, enn ett sammenhengende løp. Noen av våre informanter har brukt bildet av en

jernbanelinje der sporvidden med jevne mellomrom skifter, slik at man må gjøre spesielle grep for å kunne fortsette reisen.

Mye erfaring viser dessuten at disse overgangene er særlig kritiske punkter med hensyn til frafall/bortvalg. Slike overganger medfører endringer på mange ulike måter, og slike endringer skaper usikkerhet. Dette er generelt en utfordring for alle elever, men kanskje særlig for de elevene som sliter og befinner seg i faresonen for bortvalg/avbrudd.

Derfor er mange opptatt av at disse overgangene, disse ”skift av sporvidde”, må tilrettelegges slik at de går mest mulig friksjonsfritt for elevene, og at skolen kan tilpasse seg til de behov elevene har, og skreddersy opplegg for de som er i faresonene.

Siden mange av de som står i fare for å velge bort videregående skole, har hatt problemer av ulik art i ungdomskolen, er det viktig å ha nær kontakt med ungdomsskolen. Tett dialog og samarbeid rundt overgangen mellom skoleslagene, er viktig. Derfor, og fordi dette tradisjonelt har vært av noe varierende omfang, har flere søkt å utvikle dette i løpet av Satsing mot frafall.

Fokus på overgangene i det 13-årige løpet er altså viktig. Overgangen fra grunnskole til videregående skole er den første kritiske fase for elever mht å velge bort videregående opplæring. Samarbeid mellom skoleslagene og det å utvikle gode modeller for å håndtere overgangen mellom skoleslagene, framheves av de fleste som en forutsetning for å forebygge frafall. Ungdomstrinnet vet hvem de utsatte ungdommene er. Denne kunnskapen må overføres til personer som vil ha med dem å gjøre i videregående. Dette forutsetter tilgang på møteplasser/ arenaer for dialog og samarbeid.

Alle fylkene er opptatt av denne overgangsproblematikken; noen hadde allerede gode tiltak her, andre har iverksatt tiltak gjennom satsingen. Vi registrerte foran at mange kompetanse-utviklingstiltak i økende grad synes å favne aktører fra begge skoleslag.

Noen eksempler på samarbeidstiltak er:

- **Frafallsforebyggende samarbeid** mellom grunn- og videregående skole. Tiltak hvor oppdraget var å vurdere gjeldende rutiner i det frafallsforebyggende arbeidet mellom grunn- og videregående skole, - og implementeringen av den nye OT -statuskoden ELEV i saksbehandlingssystemet OTTO. Koden definerer ungdommer som skolene arbeider frafallsforebyggende med. ELEV – koden skal benyttes av både grunn- og videregående skole. Koden skal styrke sammenhenger mellom det frafallsforebyggende arbeidet både i grunn- og videregående skole og Oppfølgingstjenestens oppfølgingsarbeid etter frafall. Et viktig element i arbeidet er å avklare hva slags informasjon rådgiver fra grunnskolen kan overføre, med samtykke fra eleven og foresatte, og hva slags informasjon rådgivere i videregående opplæring har nytte av å motta. Gjennom kjennskap til grunnskolen vurderinger av elevens behov og det arbeidet grunnskolen har gjort med eleven tidligere, skal den videregående skole være bedre forberedt mht. tilpasning av elevens opplæringssituasjon. Oslo har tatt i bruk denne statuskoden.
- Samarbeid mellom skoleslagene om **Programfag til valg**. Noen peker på at dette har ført til at grunnskolen i større grad enn ser nytten av samarbeidet. Arbeidet med Programfag til valg og gjennomgående læreplaner skaper en samarbeidsarena for rådgivere og lærere ved de to skoleslagene som i større grad tilrettelegger for frafallsforebyggende arbeid.

- **Rådgivernettsverk** mellom rådgivere ved ungdomsskolene og videregående skoler med temaer som individuell karriereveiledning og tettere oppfølging av elever med høyt fravær i ungdomsskolen
- **Samarbeidsutvalg** mellom videregående skoler og ungdomsskoler som planlegger felles kompetanse- og utviklingstiltak.
- Samarbeid om overgangen med fokus på bl.a. **karriereveiledning**, utvikling av felles mal for karriereplan fra 8. klasse og ut videregående, strategier for bedre overgang for utsatte elever og om innsats for bedre samarbeidsrutiner både internt på den enkelte skole, med OT og med eksterne etater.
- **Fast samarbeidsgruppe** mellom en videregående skole og ”tilhørende” ungdomsskoler. Tema er bl a diskusjon av konkrete tiltak rundt elever med stort fravær. Deltakere: Rådgivere og sosiallærere fra ungdomsskolene, rådgivere, spespedkoordinator og representanter fra administrasjonen på den videregående skolen, samt PPT fra begge skoleslag. Gruppen møtes to ganger pr måned.
- Rådgiver fra videregående skole har **fast kontortid** en dag i uka i ungdomsskolen.
- **Kurset ”Rett førstevalg”**; et kurs for å bevisstgjøre ungdomsskoleelever på valg av yrkesretning før videregående opplæring. Kurset er videreført til å omfatte alle yrkesfaglige utdanningsprogram samt studiespesialiserende.¹⁷

Vi ser ikke så mange nye arenaer/ nettverk mellom skoleslagene; men heller en økt intensitet i samarbeidet om tiltak og mer regelmessig bruk av allerede eksisterende arenaer.

Samspill skole/ skoleeier – eksterne aktører

En økende grad av samarbeid på tvers av skoleslagene forutsetter også økt fokus på samarbeidet mellom de respektive skoleeierne. Arbeidet med å støtte opp om og utvikle og tilrettelegge alternative løsninger for utsatt ungdom krever på sin side et samarbeid mellom skolene og aktuelle fylkeskommunale og kommunale etater, arbeidsliv mv.

Vi ser i satsingen en lang rekke tiltak som enkeltvis og samlet har involvert et svært bredt spekter av ulike aktører i og utenfor skolene. Eksempler på dette er:

- I alle de 6 prosjektene i Buskerud er det etablert samarbeid mellom flere parter. Det er mellom skole og arbeidsliv, mellom skolenivåene, foreldre og skole m.fl. I tillegg til at interne nettverk er opprettet, som mellom fagopplæring og OT, mellom arbeidsinstitutter (AI) og fagopplæring, mellom utdanningsavdelingen og PPOT, og mellom AI og skole.
- **Drop-out systemarbeid** Målsetting: Implementere metoder/modeller som vil redusere drop out - tallet og/eller hjelpe de unge tilbake til systemet. Formidle en mer effektiv måte å organisere arbeidet med de unge og hjelpeapparatet rundt dem. Tiltak: Etablere samarbeid med ulike etater i kommunen. Implementere en modell der ulike etater samarbeider omkring ungdom som dropper ut av videregående opplæring. Etablere en kjernegruppe der faste medlemmer arbeider direkte mot målgruppen.
- Tverretatlig samarbeidsforum for flere kommuner mellom OT, PPTvgo, aetat, videregående skoler; tiltakstjenester på kommunalt nivå i regionen
- Minoritetsspråklig nettverk regionalt. Deltakere: Videregående skoler, voksenopplæring, kommuner, flyktningskontoret, OPUS og aetat.
- **Tverretatlig team** bestående av representanter for Barne- og familietjenesten, Sosialtjenesten og Arbeid og kompetanse fra kommunen, tre videregående skoler og PPT fra fylkeskommunen samt for trygdekontoret, og aetat (nå NAV) Teamet har ukentlige

¹⁷ Kurset er evaluert av NIFU STEP

møter og behandler saker vedrørende elever ved de tre skolene som kommer i faresonen for frafall og som er så komplekse at skolene alene ikke kan ordne opp i dem. Alle som sitter i teamet har fullmakt til å fatte vedtak og iverksette tiltak, inkludert økonomiske fullmakter.

- ”**Forebyggingsprosjektet**”. Etablering av et samarbeidsnettverk mellom: Fylkesmannen, fylkeskommunen, kommuner, politi, NAV (Aetat og trygdeetat), Høgskolen og NHO. Målsetting med prosjektet er å utvikle samarbeidet og en modell for samhandling som forebygger at barn og unge faller ut av skole og/eller arbeidsliv og blir/forblir stønadsmottagere. Fokus på forebygging fremfor reparasjon.
- **Prosjekt Trondheim Torg. Involverte er** Politiet, Trondheim Torg, Barne- og familietjenesten, Helseteamet, Ungdomsbasen, Ressurssenteret for barn og unge, ungdomsskolene, videregående skoler og Kirkens Bymisjon.

Denne bredden i aktører reflekterer på mange måter at dette er et komplekst arbeidsfelt, med en målgruppe som består av ungdommer med ulike og samtidig ofte svært sammensatte, individuelle behov for støtte og tilrettelegging. Det finnes ikke standardtiltak som kan hjelpe alle disse tilbake til ordinær opplæring, til å få et arbeid eller for den del, tilbake til et levelig liv. Det er behov for individuelle grep som fordrer tilgang på et bredt spekter av kompetanser og tilbud, og som fordrer kreativitet og fleksibilitet i bruken av slik kompetanse; slike tilbud. Støttenettverkene vil nødvendigvis ofte måtte være forskjellig fra ungdom til ungdom. Mange har et ansvar og mange kan bidra i arbeidet med de som i utgangspunktet er Oppfølgingstjenestens målgruppe.

2.3 Minoritetsspråklige elever

Mange skoler har utviklet tiltak for minoritetsspråklige elever som et ledd i denne satsingen. Kompetanseutvikling i tilknytning til veiledning og tilrettelegging for denne målgruppa har vi nevnt foran. Vi ser likevel en viss variasjon i omfanget av aktivitetene mellom fylkeskommunene på dette området. Noe av denne variasjonen skyldes naturlig nok at utfordringene knyttet til denne målgruppen ikke er de samme i alle fylker. Samtidig gis det i en del fylker uttrykk for at en ikke har vært flink nok på dette området. Det antydes også at holdningen til spesialtiltak for minoritetsspråklige ikke alltid er like positiv i enkelte fylkeskommuner.

Noen eksempler på tiltak for minoritetsspråklige er:

- **Innføringsklasse** for minoritetsspråklige i aldersgruppen 16-20 år, som gir en kombinert grunnskole og videregående skoletilbud for elever som egentlig ikke er klare for å skrives ut av grunnskolen, men som aldersmessig hører til videregående og har behov for å være med jevnaldrende. Tiltaket har bidratt til å redusere overgangsproblemene og frafallet på grunnkurs for denne målgruppen. En kritikk mot egne innføringsklasser er at de kan fungere stigmatiserende.
- **Nettbasert tilbud** for styrking av norskundervisning for språklige minoriteter.
- **Brukerorientert opplæring.** Gjennomført intervjuundersøkelse blant minoritetsspråklige elever som grunnlag for tiltak for mer tilpasset opplæring.
- Ulike former for **leksehjelptilbud.** Blant annet bruk av elever som leksehjelpere med tanke på integrering av de minoritetsspråklige elevene
- Utprøving av **alternative opplæringsarenaer for minoritetsspråklig ungdom** som følger grunnskoleopplæring for 16 – 20 åringer; en gruppe som er særlig utsatt for frafall.

Erfaringen er at arbeidstreningsplasser til deler av denne elevgruppen er vanskelig å oppdrive i det ordinære arbeidslivet. (Se også nedenfor)

- **Individuell veiledning til minoritetsspråklige foresatte** i grunnskole foran overgangen til videregående.
- **Nettverksgrupper** rundt minoritetsspråklige elever for å forebygge frafall første året på videregående.

Et eksempel på en enkeltskole som har iverksatt en rekke tiltak for minoritetsspråklige er Dale vidaregående skule i Sogn og Fjordane. Skolens satsing beskrives slik i fylkets rapport:

- *”Skulen har satsa breitt på dei minoritetsspråklege elevane. Satsinga har vore retta mot kartlegging, ekstra oppfølging av kontaktlærer, faglig oppfølging spesielt i norsk og sosial oppfølging/ integrering retta mot dei elevane som førre skuleår gjekk i eiga innføringsklasse for minoritetsspråklege. Ein har gitt fagleg oppfølging i fag, spesielt norsk og matematikk og rettleiingstid. Det har vore lagt vekt på samarbeid med andre faglærarar, bruke fagtekstar, leksehjelp og forklare nye ord og omgrep. I tillegg til løype differensiering på grunnkurs (nivådifferensiering) har dei sett inn ekstra lærarressurs i norsk og matematikk. Vidare har dei nytta timar på 40min og har samla opp 5 min kvar time og slik gitt elevane høve til å nytte denne tida til ekstra rettleiing medan faglærer er tilgjengeleg i gruppa /klassen.”*

2.4 Alternative opplæringsarenaer i skole eller arbeidsliv

Informantene våre er relativt samstemte når det gjelder alternative opplæringsarenaer for OT- ungdom; det er altfor få av dem innenfor skolen, og det er vanskelig å skaffe slike plasser ute i næringslivet. Tilgangen på alternative plasser er med andre ord samlet sett alt for liten i forhold til behovet.

”Så lenge skolen er slik skolen er vil vi aldri kunne finne tilpassede alternativer for alle elevene hvis en ikke tenker nytt og annerledes; bl a se alternativer utenfor skolen.. Viljen til dette kan være så forskjellig både i skolene og hos skoleeier.

Vi vil alltid ha ei gruppe elever som ikke passer inn; som representerer et problem. Jeg tror ikke vi kan nulle denne gruppen. Poenget må være å finne de gode alternativene til det som i dag er A4. Alternativer som OT kan rådgi dem om og være behjelpelige med å starte opp. Vi må skape bedre alternativer for dem enn dagens; denne gruppa vil alltid være der.”

Mange peker på det urealistiske i at all ungdom skal kunne gjennomføre det samme løpet; mestre den samme opplæringsmodellen. Større fleksibilitet, flere alternativer er nødvendig, også innenfor skolen. Det forutsetter med andre ord også sterkere innsats fra skoler og skoleeier, slik sitatet foran antyder.

I frafallssatsingen er det mange som har gjort en innsats på dette området. Noen eksempler fra de helt enkle til de mer ressurskrevende tiltakene:

- **Framtidsverksted** - En ukes kurs med fokus på bevisstgjøring av elever i faresonen ved videregående skoler mht hva de ser for seg framover i livet sitt.
- **Alternative læringsarenaer.** En videregående skole hadde for noen år siden en elevgruppe på VKI med store vansker i forhold til å mestre skole og fritid. Lærere ved skolen så at for å holde disse elevene i skole og dermed berge dem fra kanskje både rus og

kriminalitet, måtte noe gjøres med opplærings situasjonen. Skolen gjorde avtale med bedrifter som mot at skolen hadde tett oppfølging, tok inn elevene 3 dager pr uke. De andre dagene hadde elevene undervisning på skolen i liten gruppe. Tiltaket var svært vellykket. Elevene opplevde for første gang mestring, og læring som noe positivt. Bare en av sju droppet ut. De øvrige har i ettertid fått arbeid, lærekontrakt eller er i skole.

- **Målretta bruk av arbeidspraksis.** Samarbeid mellom en fylkeskommune og aetat om et tiltak som skal fange opp og gi en ungdomsgruppe som ikke er i skolen et bedre tilbud. Gi ungdommene veiledning mot fremtidig jobb, læreplass eller skolegang. Skaffe praksisplasser, følge opp underveis og evaluere i samarbeid med bedrift og ungdom. Tiltaket har jobb, læreplass eller retur til skole for flest mulig av deltakerne som mål. Et klart flertall av deltakerne går nå i skole, har fått læreplass eller er i arbeid. Tiltaket videreføres med en noe mer avgrenset målgruppe; ungdom som etter VKI på skole sliter med å få seg lærekontrakt.
- **Et modningsår i Veksthuset.** Tiltaket er rettet mot ungdommer som ikke er klar for videregående opplæring og som etter alle beregninger heller ikke vil være i stand til å fullføre videregående opplæring. De får et modningsår sammen med voksenpersoner med lang erfaring fra arbeid med utsatte ungdomsgrupper. Målet er at ungdommene skal få hjelp til å bygge opp sitt eget selvbilde, sin egen selvtilit og sin sosiale kompetanse og dermed også bli i stand til å foreta et bevisst og riktig valg av utdanningsprogram. Prosjektet er inne i sitt 3. år, og er fra og med dette skoleåret et samarbeidsprosjekt mellom fylkeskommunen, 3 kommuner og 2 videregående skoler. Målet er at de aktuelle kommunene etter en 4-årsperiode skal overta ansvaret for å gjøre også denne elevgruppen forberedt for vgo.
- **Oasen;** eget pedagogisk tilbud i egne lokaler ved videregående skole for elever som ikke har vært i ordinært opplæringsløp. Mange ungdommer trenger et tilbud på dagtid som kan motivere for opplæring og som er med på å heve selvfølelsen og troen på seg selv. Mål: Opparbeide motivasjon og trygghet. Gi positive mestringsopplevelser. Utvikle sosial kompetanse. Gi kjennskap til ulike studieretninger. Gi faglig styrkning gjennom utviklingsmappe. Endelig mål er at ungdommene skal starte med ordinær opplæring etterfølgende år. En informant uttalte om prosjektet: *”Svært vellykket tiltak. De har tatt hver enkelt ungdom på alvor utfra den enkeltes ståsted.. Ikke si at ”nå må du, nå må du!”, men finne ut ”hva vil du, hva vil du?”.*”

De fleste av fylkene har prøvd ut tiltak på dette området, mange som vi ser, med gode resultater. Alternative arenaer er viktige for ungdommer som trenger tid til å få orden på livet sitt, som trenger et modningsår/ tid til å tenke/ nå fram til avklaring om hva de vil, som trenger å bli motivert på nytt osv. Satsingen synes å ha frambrakt mange tiltak på dette området. Samtidig er, som nevnt, behovet for slike tiltak vesentlig større enn tilgangen i de fleste fylker.

2.5 Fagopplæring, lærekandidater og opplæringsavtaler

Arbeid med å hindre frafall blant ordinære lærlinger synes i relativt liten grad å ha vært et tema i satsningen. Fokus har i første rekke vært knyttet til bruk/ videreutvikling av Lærerkandidatordningen som et virkemiddel for å hindre frafall. Samtidig er naturligvis en overgang til lærekandidatordningen et alternativ til frafall for lærlinger som ikke mestrer den ordinære fagopplæringen.

Mange av våre informanter framhever mangel på læreplasser som kanskje den viktigste årsaken til frafall blant (potensielle) lærlinger. Resultatet er at mange enten velger å avbryte den videregående opplæringen, får opplæring i skole framfor lærebedrift eller gjør omvalg. Det å skaffe nok læreplasser er et nødvendig frafallsforebyggende tiltak som det må jobbes kontinuerlig med. Utover dette ser vi i satsningen noen få enkelttiltak som setter søkelyset på frafall blant lærlinger:

- Oppfølging av lærlinger i faresonen for heving av lærekontrakt. Et fylke har gjennomført dagsseminarer for ansatte i opplæringskontor med ansvar for oppfølging av lærlinger. Et sentralt tema der var mangelfull informasjon og rolleavklaring mellom fagopplæringsseksjonen i fylket og opplæringskontorene når det gjelder lærlinger i faresonen.
- I et annet fylke er det etablert et fast nettverk mellom fylkeskommunen v/Inntak og fagopplæring, opplæringskontor, en frittstående lærebedrift, oppfølgings- og PP-tjenesten og videregående skoler med fokus på å forebygge frafall og øke gjennomstrømningen i fagopplæringen. I tillegg har de nedsatt et mindre arbeidsutvalg som prøver ut metoder og iverksetter de mer konkrete tiltakene. Det er blant annet opprettet en kontakttelefon på fagopplæringskontoret for lærlinger og lære kandidater som trenger råd og veiledning; et tiltak som videreføres. Videre arbeides det med gjennomgang og oppgradering av rutiner og prosedyrer som forebygger frafall i fagopplæringen.
- Informasjonssamlinger for nye lærlinger, for å ansvarliggjøre Opplæringskontorene og styrke lærlingenes kjennskap til retningslinjer og rettigheter. Systematisering av informasjonsarbeidet overfor nye lærlinger er et viktig ledd i dette arbeidet.

Lærekandidatordningen¹⁸ er et tilbud til elever som sliter, eller forventes å ville slite, med å gjennomføre ordinær fagopplæring. En lærekandidat tar sikte på kompetanse på et lavere nivå enn fag-/svennebrev, og gjennomfører opplæring innenfor et begrenset antall mål eller moduler i læreplan for opplæring i bedrift. Opplæringen avsluttes med en kompetanseprøve hvor lærekandidaten får kompetansebevis som sluttokumentasjon. Ordningen bygger på samme prinsipp som lærlingordningen, og lærekandidaten ansettes i en bedrift på lik linje med en lærling.

Til nå har det vært relativt få som har benyttet seg av denne ordningen; det gjelder for alle fylker.¹⁹ I forbindelse med Satsning mot frafall registrerer vi imidlertid at det er mange fylker som ser nærmere på Lærekandidatordningen som et mulig verktøy for å forhindre frafall. Flere fylker har gjennom satsningen iverksatt arbeid som dels handler om å øke bruken av denne ordningen, om å informere elever/ foresatte bedre om den; og dels om å videreutvikle ordningen gjennom å gjøre den mer fleksibel og bedre tilpasset ulike kategorier av ungdommer. Lærekandidatordningen har dermed i vesentlig større grad enn ordinære lærlinger vært i fokus i satsningsperioden. Det er likevel ikke overveldende mange konkrete tiltak som er utviklet gjennom satsningen; det meste handler, som nevnt, mer om informasjonsarbeid; det å selge ordningen overfor elever/ foresatte og skoler, i tillegg til refleksjon omkring hvordan ordningen best kan utnyttes. En informant sammenfatter mange av de momentene som trekkes fram av flere i denne sammenhengen:

¹⁸ Lovfestet 1. august 2000

¹⁹ GIVO- rapporten; *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*, Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet, 30. august 2006

”Vi har ikke sett på lærlinger, men på lærekandidater som har hatt alt for lite fokus. Det som virker der er tettere oppfølging. Det er ikke alltid like lett å få en elev /foresatte til å søke. Det handler om tåpelige begreper og oppfatninger om lavere status. Vi må bruke mye tid på å forklare mulighetene som ligger i ordningen og ikke alle begrensningene. I tillegg har mange av rådgiverne ofte negative holdninger til opplæringskontrakt; de ”håper på det beste”, men det håpet forsvinner gjerne til jul. De er velmenende; de vil at alle skal ha en sjanse, ... Videre tror de at folk ikke får jobb uten fagbrev. Dette stemmer ikke. Vi har gjort en undersøkelse på dette; det er absolutt mulig å få jobb.

Det er manglende kunnskap om dette i Utdanningsdirektoratet også; i den nye utlysningen av skoleutviklingsprogrammet var ikke lærekandidatordningen med i det hele tatt.

Tett oppfølging sammen med kompetanseheving blant de som skal jobbe med lærekandidatene, er en forutsetning for at ordningen skal fungere. I tillegg nødvendig med bedre info til de det gjelder, samtidig som samarbeidet skole- arbeidsliv må pleies.”

Ordningen er på flere måter blitt et lavstatusalternativ som mange elever/ foresatte, og som vi ser; også enkelte rådgivere, kvier seg for å ta i bruk. Det pekes dessuten på en utbredt, men etter flere informanters mening, feilaktig oppfatning av at lærekandidater ikke får arbeid etter avsluttet opplæring. Et første skritt i retning av å gjøre Lærekandidatordningen mer attraktiv er GIVO- rapportens forslag om å endre betegnelsen ”kompetanse på lavere nivå” til grunnkompetanse. Dette forslaget følges opp i St.meld. nr.16(2006-2007).²⁰

Behovet for å styrke informasjonsarbeidet rundt ordningen preger også tiltakene fylkene har iverksatt på dette området i Satsing mot frafall. Noen eksempler:

- I et fylke har ledelsen i OT, PPT og Seksjon for fagopplæring i fylkeskommunen gjennomført besøk ved samtlige videregående skoler for å tydeliggjøre/ implementere utarbeidete frafallsrutiner og fokusere på Lærekandidatordningen og kompetanse på lavere nivå. Denne besøksrunden vurderes som særdeles nyttig og inntrykket er at fokus på disse problemstillingene fører til stadige forbedringer.
- Som ledd i et annet fylkes frafallsforebyggende tiltak er to skoler plukket ut hvor det er blitt lagt spesiell fokus på elever innenfor hotell- og næringsmiddelfag og byggfag; dvs. fag som gjerne har høyt frafall. Målet har vært å heve kompetansen mht bruk av Lærekandidatordningen på disse skolene for at de skal kunne jobbe mer målrettet mot å planlegge kompetanse på et lavere nivå. Utprøvingen så langt har vist at det er et betydelig behov for informasjon om denne ordningen, og en har derfor blant annet laget en egen brosjyre som omtaler kompetanse på lavere nivå i fylket. Brosjyren er tiltenkt rådgivere, kontaktlærere og elever/foreldre.
- Et fylke prøver ut ulike ordninger ved ulike skoler for å bygge opp en “bank” med utplasseringsbedrifter som skolene kan bruke ved utplassering av elever i kortere eller lengre perioder. Lærekandidatordningen er målet for mange av de elevene som skal benytte seg av disse bedriftene. Utprøvingen så langt har vist at skal en lykkes med

²⁰ St.meld. nr. 16(2006-2007)... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring

lærekandidatordningen er det en forutsetning at skolen har et kontaktnett av bedrifter som elevene "kan prøves ut i". Deres erfaring er at uten utplassering i løpet av skoletida blir det vanskeligere å tegne en opplæringskontrakt. Erfaringene synes ellers å vise at det å benytte en fast kontaktperson i skolen for å tilrettelegge utplassering i bedrift, gir best muligheter for å lykkes i arbeidet med å gi flere elever et tilbud om tilrettelagt opplæring i bedrift.

- Et annet fylke har iverksatt ulike tiltak for å styrke lærekandidatordningen som frafallsforebyggende virkemiddel:
 - Bedre rutiner for og tettere oppfølging av lærekandidater
 - Utarbeidelse og spredning av håndbok for lærekandidatordningen
 - Kurs for instruktører i bedrifter med lærekandidater. Kurs i bruk av håndbok for lærekandidater for bedrifter, PPT/OT og lærere.
 - Bruk av alternative opplæringsarenaer for elever i Byggfag og Helse – og sosialfag, spesielt med tanke på kompetanse på lavere nivå ved en skole.

Flere av informantene vektlegger at ordningen i større grad må ses i en helhetlig sammenheng; at et løp mot opplæringskontrakt må planlegges allerede fra 8.klasse av og integreres i karriereplanleggingen til de aktuelle elevene:

"I en kommune starter vi nå i 8. klasse; - noen mener en burde startet i barnehagen -, der vi bygger opp en systematisk karriereplan, der vi ser på elevenes mestring og muligheter; de skal presumptivt oppleve mestring og vi lager planer som gir dem muligheter for å oppleve det. En plan der de går mot lærekandidatordning skal likevel ikke bli en begrensning. De skal hele tiden strekkes så langt som det folk som jobber med dem/ ser dem opplever at det er mulig. Ingenting skal være låst."

Mange vektlegger dessuten behovet for å etablere kontakt mellom potensielle lærekandidater og aktuelle bedrifter, f eks gjennom utplassering, i god tid før eventuell tegning av opplæringskontrakt.

Lærekandidatordningen har en sammensatt målgruppe. Den inkluderer i utgangspunktet alle som av ulike årsaker ikke mestrer et ordinært løp mot et fagbrev. Mange fungerer dårlig i skolen og vil ha behov for opplæring som i hovedsak gjennomføres i bedrift. Deler av målgruppen er dessuten ungdommer med atferdsproblemer i tillegg til de faglige som krever så mye oppfølging at mange lærebedrifter vegrer seg for å ha opplæringsansvaret. Begrenset verdiskaping i denne gruppen forsterker gjerne problemet med å rekruttere lærebedrifter. Dette er en dermed en gruppe som det ofte er vanskelig å opprette opplæringskontrakter for. Flere fylker ser med bakgrunn i dette et behov for en mer differensiert utforming av Lærekandidatordningen.

Opplæringsavtaler som er en variant av lærekandidatordningen, er prøvd ut i et fylke og planlegges prøvd ut i et annet. Slike avtaler anvendes der ungdom trenger ekstra oppfølging og støtte utover det ordinære lærekandidater krever; og ofte utover det en kan forvente at en lærebedrift vil kunne stille opp med. Ungdommene har elevstatus; dvs. at skolen har opplæringsansvaret også ved opplæring i bedrift.

Rogaland synes å være det eneste fylket som har prøvd ut dette med opplæringsavtaler i større omfang. Målgruppen er de svakeste blant elevene og har ofte så komplekse vansker at svært tett oppfølging er nødvendig. Mens en opplæringskontrakt pålegger lærebedriften lønnsplikt og ansvaret for opplæringen, er dette ikke tilfelle med opplæringsavtalene. Et VK2-tilbud ved videregående skole ble etablert som et alternativ. Disse ungdommene er

dermed elever; skolen har ansvaret når de utplasseres på opplæringsavtale i ulike bedrifter. Målsettingen er bl.a. å utvikle og prøve ut ny modell for ressursbruk og opplæring som ivaretar elevenes særskilte opplæringsbehov på en alternativ opplæringsarena. Ungdommene gir uttrykk for at uten dette tilbudet ville de ha falt utenfor skolesystemet og brukt mye lengre tid på å komme i mål. Prosjektet kan vise til både redusert fravær og redusert frafall. Ved at lønnsplikten og opplæringsansvaret for bedriftene er tatt bort for denne ungdomsgruppen har en i dette fylket heller ikke hatt de samme problemene med å rekruttere lærebedrifter.

Opplæringsavtaler representerer dermed et nytt element i lære kandidatordningen som gir et, i første rekke praksisbasert, opplæringsstilbud til de svakeste elevene. Samtidig vektlegges fleksibiliteten i dette systemet; ordinære lærlinger som sliter må kunne gå over på opplæringskontrakt, eventuelt opplæringsavtale, underveis i opplæringsløpet. Elever som starter med en opplæringsavtale, kan hvis ting går bra, etter hvert gå over på en opplæringskontrakt; eventuelt ordinær lærekontrakt.

2.6 Verktøy

Flere fylker har tatt i bruk eller deltatt i (videre)utvikling/-prøving av ulike former for verktøy til bruk i frafallsarbeidet. Noen eksempler på dette er

- Utprøving og videreutvikling av **interesse- og ferdighetstester** til bruk i karriereveiledningsarbeid ved både ungdoms- og videregående skoler.
- Utarbeidelse og bruk av **elektronisk karriereplan**. Denne er delt i to planer, en for ungdomsskole og en for videregående skole. En har prøvd ut flere overføringsmuligheter fra grunnskolen til de videregående skolene. Et samlende digitalt verktøy for elevenes karrierevalg.
- Oversettelse, implementering og kvalitativ evaluering av **Risk detektor**; et interaktivt, elektronisk verktøy, laget for rådgivere for at de skal kunne identifisere elever som står i fare for å avslutte skolegangen. Interaktiv spørreundersøkelse som er beregnet for elever på grunnkurs; tilpasses nå også ungdomstrinnet.
- Databasert verktøy for **fraværsregistrering** som gir rask info om hvilke elever som er borte til hvilket tidspunkt. Dette gir grunnlag for tidlig inngripen ved økende fravær og sees på som et svært viktig tiltak for å unngå at elever ramler av både faglig og sosialt, og at de i neste omgang slutter på skolen. Brukerne rapporterer at dette har fått både fravær og frafall ned.

2.7 Foreldre

Foreldre og foresatte spiller en viktig rolle i sine barns liv. Støtte fra heimen er en sentral bakenforliggende variabel for barn og ungdoms prestasjoner i skole. Barn og ungdom med foreldre/foresatte som spiller en aktiv rolle i deres skolegang oppnår bedre resultater og bedre gjennomføring. Foreldrebakgrunn og engasjement i barnas skolegang, er en av de sterkeste variablene for å forklare variasjon i oppnådde resultater i skolen. Foreldre og foresatte bidrar til god skolegang blant annet gjennom å skape et stabilt og godt miljø, involvere seg i sine barns læringsaktiviteter, diskutere med sine barn, stimulere barna intellektuelt, være gode rollemodeller mht verdier og skole, ha god kontakt med skolen, delta i arrangementer i skolens regi, engasjere seg i foreldrearbeid osv.

Samtidig betyr starten på videregående skole for mange unge en første større atskillelse fra foreldre og foresatte. Ungdommen frigjør seg gradvis fra heimen, får nye venner og interesser, og orienterer seg bort fra foreldre og foresatte. I videregående skole tar flere elever selv et ansvar for sin skolegang, samtidig som mange foreldre blir mer perifere sammenlignet med det de har vært i grunnskolen. I noen tilfeller betyr videregående skole dessuten at elevene flytter på hybel, noe som forsterker denne begynnende separasjonen.

Å involvere foreldre/foresatte i skolens virksomhet, og å få til en dialog som både gir foreldre god informasjon om skolen, og utnytter foreldrenes kompetanse, er et prioritert område i mye skoleutvikling. Generelt kan man si at skolen ennå har en utfordring knyttet til å etablere gode kanaler, arenaer og rutiner/metoder for samhandling mellom hjem og skole. Særlig gjelder dette i videregående skole, der man ikke har grunnskolenes tradisjoner for heim-skole-samarbeid. ”Det finnes ikke noe FUG i videregående”, som en av våre informanter sa.

Samarbeid hjem – skole framheves som et satsingsområde ved de fleste skoler. I mange offentlige skolesatsinger har en ofte hatt involvering av foreldrene i arbeidet med barns/ungdommers skolehverdag som målsetting. Erfaringene med slike forsøk er ofte at det kan være vanskelig å finne de gode grepene for å involvere foreldre. I den grad en når foreldre er det gjerne de ressurssterke, som ofte kanskje er de som minst trenger hjelp for å engasjere seg. Også i denne frafallssatsingen synes det som en har gjort mye av de samme erfaringene. Omfanget av foreldrerettede tiltak er beskjedent, men også med eksempler på tiltak som fungerer godt:

- **Foreldrekurs** som har som målsetting å bruke foreldre som støttespillere for ungdom i valg av yrke og utdanning. Ungdomsskolerådgivere har gjennomført kurset og fått materiell for å sette i gang eget kurs for foreldrene. Innhold; bli kjent med systemet, hvor finner en info om utdanning og yrkesvalg og hvordan kan en veilede sine egne ungdommer. Foreldrekursene gir foreldre kunnskap som gjør at de opplever at de faktisk kan støtte ungene sine i valg av utdanning/ yrke. Risikoen at de ressurssvake foreldrene ikke deltar; de som trenger kursing mest. Foreldre som har vært på kurset gir meget positiv evaluering.
- **Støttenettverk** for minoritetsspråklige elever hvor foreldre alltid inkluderes.
- **Forebyggende foreldrekontakt** hvor målsettingen er systematisk (e-post-kommunikasjon) ved alle videregående skoler mellom skole og foreldre.
- Flere eksempler på **møter** med elever med minoritetsspråklig bakgrunn og deres foreldre, hvor målsettingen gjerne er grundig info om videregående opplæring, valgmuligheter, hvor ulike valg fører hen osv. Vi ser eksempler på at slik info til minoritetsspråklige foreldre i større grad har ført til at minoritetsspråklige elever velger yrkesfaglig, noe som har vært en av målsettingene.
- Forbedre veiledningen for **minoritetsspråklige elever og deres foreldre** i 10.kl., og gi tilbud om egne skolebesøk på videregående skoler. Målsetting er å øke særlig foreldrenes kunnskap om det norske skolesystemet og dermed gi dem muligheten til mer realistiske valg.

3. Dokumentasjon og rapportering av frafall

Et delmål i evalueringen har vært å bidra med en kartlegging og vurdering av systemene for overlevering av frafallsrelatert statistikk (OT- statistikk) mellom skoler og fylkeskommune. Alle fylker har en lovfestet forpliktelse til å kartlegge Oppfølgingstjenestens målgruppe, gjennom blant annet å definere all OT- ungdom i forhold til gjeldende statuskodeverk.²¹ Oppfølgingstjenestens målgruppe omfatter ungdom som enten slutter i sine opplæringsløp, ikke søker videregående opplæring, ikke møter ved skolestart eller som takker nei til videregående opplæring

Denne kartleggingen og rapporteringen skjer i to trinn: Skolene registrerer ungdom som avbryter opplæringen ved bruk av avbruddsskjemaer/ sluttmeldinger som sendes Oppfølgingstjenesten (for registrering i OTTO eller er annet saksbehandlingsverktøy) og inntakskontoret i fylkeskommunen for registrering i inntakssystemet VIGO. Data som OT på denne måten får inn fra skolene rapporteres to ganger årlig inn til Utdanningsdirektoratet som bidrag til en nasjonal oversikt over situasjonen når det gjelder frafall i videregående opplæring. I tillegg vil direktoratet kunne produsere statistikk for det enkelte fylket etter behov, en mulighet som i liten grad synes å ha blitt benyttet av fylkene.

Vi skal i det følgende se nærmere på hva som var status på dette feltet i forkant av eller i tidlig fase av frafallssatsingen, hva som har endret seg underveis, status på feltet i dag og hvor det fortsatt er et forbedringspotensiale.

I hovedsak er dette et bilde basert på intervjuer med de som har vært fylkeskommunenes koordinatører i frafallssatsingen supplert med tilgjengelig dokumentasjon av tiltak på feltet og intervjuer med nøkkelinformanter i direktoratet.

Det er grunn til å peke på at variasjonene fylkene i mellom på dette feltet, i hvert fall har vært, og til dels fortsatt er, forholdsvis store. Vi går ikke her konkret inn på det enkelte fylke, men søker å presentere de mer generelle trekkene i situasjonen før og etter frafallssatsingen.

3.1 Utgangspunktet – et sammensatt bilde

Generelt har vi et inntrykk av at systemene for registrering og rapportering av avbrudd mellom skoler og fylkeskommuner i de fleste fylkene ikke har fungert spesielt tilfredsstillende. Flere hevder at det i første rekke er her flaskehalsen i systemet ligger. Årsakene til dette synes å være flere.

Mangel på gode registreringsrutiner ved skolene vektlegges som den viktigste faktoren i denne sammenhengen. Dels går dette på at rutinene ikke er gode nok, dels at de ikke gjennomføres på riktig måte og/ eller på de tidspunkter som forventes. Skolene registrerte fra ulike tidspunkter på høsten; noen fra skolestart andre først fra 1. oktober. Dette betyr at enkelte skoler/ fylker ikke registrerer elever som har begynt på skolen og sluttet i perioden før 1. oktober.

²¹ Jfr. Opplæringsloven § 3.6

Tilsvarende var det stor variasjon mht når skolene sendte inn avbruddsmeldinger til fylkeskommunen; noen umiddelbart etter at eleven har meldt fra at han/hun slutter; andre først etter flere uker til dels måneder. Det fortelles om skoler hvor skolene ”foretok skufferydding” i juni og først da sendte inn slike meldinger. Sluttmeldinger fra skolene kom dermed ofte OT i hende så seint at det vanskeliggjorde tiltak for de aktuelle slutterne. Dette innebar også at en mange steder ikke hadde en oppdatert oversikt over antallet sluttere i fylkene. Dermed hadde en heller ikke noe helhetlig bilde av verken frafallsårsaker eller sammensetningen av den gruppa ungdommer som hadde avbrutt opplæringen.

Ytterligere en faktor som bidro til dette er *varierende datakvalitet*. Det handlet dels om bruken av sluttmeldingsskjemaene; mangelfullt utfylte skjemaer fra skolene var ikke uvanlig. Dette hadde også sammenheng med kvaliteten på sjølve skjemaene i en del fylker. Uklarheter i skjemaene førte ofte til feilregistreringer. Det samme kunne manglende eller for dårlige veiledninger for avbruddsregistrering føre til.²²

Dette var problemer som dels handlet om manglende fokus på/forankring av rutiner i skolene; dels om fravær av systematisk oppfølging og kravsetting fra OTs eller fylkeskommunenes side.

Svakheter knyttet til oppfølgingen av registreringsarbeidet synes også å ha en viss sammenheng med forskjeller i organiseringen av Oppfølgingstjenesten i de ulike fylkene. Forskjellene her er betydelige og gir dermed ulike betingelser for samarbeid og kommunikasjon mellom skoler og OT i dette registreringsarbeidet.²³ I noen få fylker har alle videregående skoler egne definerte OT- funksjoner; gjerne som en andel av en rådgiverstilling. Andre fylker har OT- koordinatorene med regionalt ansvar, dels lokalisert på/ved videregående skoler, men ofte med ansvar for flere skoler i regionen. Endelig er det noen få fylker som ikke har egne definerte OT-funksjoner ved skolene; OT er her organisert i regionale OT-sentraler.

Vi har et inntrykk av at det i første rekke var i fylker som ikke har OT- personale lokalisert på skolene at en opplevde disse problemene. Der hvor en har OT-funksjonen knyttet direkte til skolene er det OT sjøl som registrerer avbrudd, mens de i øvrige skoler normalt er rådgiver eller rektor som registrerer og rapporterer videre til et regionalt OT- ledd. Det er neppe overraskende at et ekstra ledd bidrar til en noe forsinket innrapportering, samtidig er det vel slik at en med direkte OT- forpliktelser i noe større grad følger omforente rutiner.

Vi ser imidlertid også variasjoner i praksis på dette området der OT er lokalisert på skolene. Begreper som ”privatpraktiserende OT- medarbeidere” brukes av enkelte informanter. Fraværet av en enhetlig praksis knytter seg her likevel mer til ulik bruk og fortolkning av OT-koder enn til sjølve registreringen av avbrudd. Dette var variasjoner som en ikke bare fant internt i fylker, men også mellom fylker. Fraværet av godt fungerende felles nasjonale koder bidro dessuten til at de ulike fylkenes rapportering til direktoratet vanskelig kunne sammenlignes.

²² Ulike versjoner av skjemaer brukes; noen fylker bruker flere skjemaer.

²³ Buland, Trond og Vidar Havn: *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen STF38 A04507*, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2004

En informant beskriver dette slik:

”Før frafallssatsinga var det i (fylket) litt ulik og uklår praksis med hensyn til registrering av fråfall. Dette gjorde seg spesielt bemerkta i OT sitt arbeid med registrering av elevar som ikkje var i opplæring. Det kodeverket som då var i bruk gav rom for ulik praksis frå OT-koordinator til OT-koordinator. Slik vart det noko usikkerheit med hensyn til dei tala som administrasjonen på opplæringsavdelinga summerte opp og presenterte ut.”

Rapporteringen fra fylkene til direktoratet ble dermed ikke sammenlignbar. Fylkene telte ikke det samme; de registrerte til forskjellig tidspunkt og fortolket og brukte koder på ulike måter.

Det er videre grunn til å anta at mangelen på enhetlig praksis innenfor en desentralisert OT-struktur kan ha sammenheng med i hvilken grad fylkene i tillegg har en sentral OT- funksjon som kan bidra til å koordinere og samordne tjenesten.

Tidligere studier har vist at forankringen av OT sentralt i fylkeskommunen varierer fra fylke til fylke. I 2003 var det tre fylkeskommuner som ikke hadde noen definert OT- funksjon i administrasjonen, altså ingen sentralt med ansvar for å følge opp OT- arbeidet. I de øvrige fylkene fant vi en variasjon fra 100 prosent OT-lederstilling i fylkeskommunen, til små og ikke klart definerte sentrale stillingsandeler koblet til OT.²⁴ Uten en sentral ledelse eller koordinering, utvikler det seg lett ulike arbeidsformer, som ikke nødvendigvis henger godt nok sammen. En sentral OT-funksjon kan bidra blant annet til å skape en enhetlig og sammenhengende tjeneste i hele fylket.

Fraværet av gode rutiner og for svakt datagrunnlag innebar at en i den enkelte fylkeskommune i liten grad kunne dra nytte av den informasjon som ble lagt inn, som grunnlag for å målrette tiltak mot bestemte målgrupper etc. En så en begrenset lokal bruk av frafallsstatistikk.

En informant sier det slik:

”Vi får inn opplysninger om elevene alt for seint; de er ute av systemet for lengst og tiltak er vanskelig. Vi burde hatt oppdatert statistikk og analyse hvert halvår for å vite hva som skjer; hvilke trender ser en nå slik at en kan sette inn tiltak for dem mens de ennå er der.”

En annen supplerer:

”Det er ingen som har en frafallsstatistikk som er til å stole på. Dermed kan en heller ikke måle eventuell framgang som følge av tiltak.”

I tillegg til nevnte svakheter med datagrunnlaget og registrerings-/ innrapporterings-tidspunkter peker våre informanter på flere ting som bidrar til begrenset utnyttelse av OT-data:

Dels handler dette om bredden i de data som hentes inn gjennom sluttmeldingene. Noen steder inneholder disse skjemaene stort sett bare sluttdato og avbruddsgrunn. I andre fylker er skjemaene langt mer omfattende i den forstand at en etterspør vesentlig flere opplysninger

²⁴ Buland & Havn 2004, Op cit. Denne situasjonen er noe endret i dag ved at flere av fylkene har styrket OT på sentralt nivå.

om den aktuelle ungdommen som avbryter, f eks en oversikt over hvilke tiltak skolen har iverksatt overfor eleven i prosessen fram mot et avbrudd osv. Dermed har en også et mer interessant datamateriale for eventuelle statistiske analyser.

Fraværet av slike analyser hevdes også å handle om manglende kompetanse. Flere fylkeskommuner opplever at de ikke har den nødvendige analysekompetansen internt til å kunne utnytte de data som (tross alt) foreligger; andre fylker synes å ha mer skolerte folk på dette området. Samtidig handler dette også om kopling av og samspill mellom kompetanser; forutsetningen for at frafallsdata skal bli bearbeidet og analysert er selvsagt også at det er noen som etterspør et slikt arbeid. Mange fylker synes ikke å ha noen tradisjon for, eller rutiner for, samarbeid på dette området mellom utøvende OT- medarbeidere og de som ivaretar dokumentasjon og rapportering sentralt i fylket. Selv om analysekompetansen finnes, brukes den dermed ikke alltid fordi ingen etterspør den, eller ikke velger å prioritere tid til å ta den i bruk.

En OT - ansvarlig opplever dette på denne måten:

”Det er inntak som har med dokumentasjon å gjøre. Sjøl har jeg ikke tid/ rom for å gjøre mer ut av statistikken. Vi kunne ha bestilt en del statistikk bl a fra Kostra mv., for eksempel for å avklart hvorfor frafallet blant jenter har økt mer i vårt fylke enn andre steder. Hvor ble det av dem? osv Slike analyser ville kunne gi et bedre grunnlag for mer målrettede tiltak.

At vi ikke får til dette har noe med organisering å gjøre; vi har ingen person som er god på dette med dokumentasjon, statistikk og analyse. Vi har snakket mye om å rekruttere inn analysekompetanse, men det er det ikke blitt noe av. Dette er sjølsagt også et ressurspørsmål.”

Ulike IT-løsninger som Oppfølgingstjenesten benytter til registrering, saksbehandling og rapportering legger i ulik grad til rette for gode registrerings-/ rapporteringsrutiner og er dessuten mer eller mindre egnet for statistisk bearbeiding av OT- data. I tillegg går de ulike løsningene mer eller mindre ”godt sammen med” VIGO, som er et programvarekonsept for inntak og administrasjon av elever og lærlinger i videregående skoler som benyttes av alle fylkeskommunene.

Også på dette området har det vært og er til dels fortsatt forskjeller mellom fylkene med hensyn til hvilke løsninger som brukes. Flertallet av fylkene har imidlertid innført, eller planlegger å ta i bruk, saksbehandlingssystemet OTTO som er en skreddersydd IT-løsning for Oppfølgingstjenesten med god integrasjon mot VIGO. Andre har brukt, og bruker til dels fortsatt, blant annet de skoleadministrative systemene SATS Skole eller Extens Skole.

Ulike teknologiske løsninger med ulik grad av brukervennlighet, tilpasning til OTs behov og kompatibilitet med andre IT-løsninger i det fylkeskommunale systemet har helt klart hatt innvirkning på kvaliteten på registrering, saksbehandling og rapportering i forhold til OT- ungdom. Vi vil likevel konkludere med at de problemer fylkene opplevde på dette området for noen år tilbake, ikke i første rekke var knyttet til tekniske forhold. Problemene knyttet seg primært til kvaliteten på rutiner, organisering og oppfølging av rutiner og dels bruken av de tekniske løsningene; kompetanse, i hvilken grad potensialet i løsningene ble utnyttet osv.

Svak forankring av registreringsarbeidet i skolenes ledelse og begrenset oppfølging fra fylkeskommunens side bidro flere steder til at slike problemer ikke ble ryddet godt nok opp i.

3.2 Endringer og status i dag.

Hva har skjedd på dette området gjennom satsingen? I hvilken grad har fylkene grepet fatt i noen av de utfordringene som i varierende grad kjennetegnet situasjonen før satsingen, slik vi har skissert foran? Noen fylker hadde opplagt større utfordringer på dette området enn andre; og det var derfor i utgangspunktet grunn til å forvente ulik vektlegging av temaet i fylkenes frafallssatsing.

Til en viss grad synes nok dette å være tilfelle, men vi sitter likevel igjen med et inntrykk av at det har skjedd forholdsvis lite på dette området i satsingen. Flere av våre informanter deler den oppfatningen:

”Statistikk knytta til frafall fra videregående opplæring var et av satsingsområdene i prosjektet Satsing mot frafall. Jeg har vel en opplevelse av at det har vært et litt forsømt område, der det har skjedd overraskende lite. Det gjelder både fra nasjonalt hold og lokalt hos oss i vårt fylke. Det er det generelle inntrykket.”

”Vi har god statistikk på vår måte, men den kan ikke sammenlignes med tilsvarende i andre fylker. Det har skjedd lite i prosjektet på dette området.”

”Statistikken har vi ikke fått jobbet godt nok med i prosjektet. Det å gå inn i tallene; se på hva som er årsaker til at folk slutter osv. .. Vi er dårlige både til å innhente data; og spesielt til å bruke de dataene vi har.”

Noen peker dessuten på at det er relativt begrensede midler som satsingen har tilført den enkelte fylkeskommune og at statistikk og dokumentasjon gitt dette mange steder ikke oppleves som det en i første rekke ønsket å prioritere.

Bildet er likevel på ingen måte ”helsvart”. Vi ser eksempler på fylker som i betydelig grad har satt dette arbeidet på dagsorden i sin frafallssatsing. I Vestfold ble det f.eks. nedsatt en arbeidsgruppe som hele prosjektperioden har satt fokus på denne problematikken. Arbeidsgruppen har laget prosedyrer, retningslinjer og rutiner som nå følges på skolene, og som en har gode erfaringer med.

På den annen side ser vi fylker som i utgangspunktet lå til dels dårlig an som innser at de ikke fikk jobbet godt nok med dette feltet i satsingsperioden. Mange fylker med en beskjeden innsats på feltet så langt, hevder på sin side å ha planer om en sterkere satsing framover; gjerne i sammenheng med at de innfører nye IT-løsninger. Arbeidsgrupper med spesielt ansvar for dokumentasjon og statistikk er ett eksempel. Satsingen synes dermed å satt søkelyset på en utfordring som disse fylkene ser at de må gjøre noe med.

Bildet er dermed også på tiltakssida sammensatt.

Vi opplever også en tendens til at mange i første rekke vektlegger forbedringer på lokalt nivå. Noen opplever direktoratet som ”masete ”i sine pålegg om rapportering til nasjonalt nivå. Flere ser ikke helt behovet for denne delen av statistikkarbeidet.

Ser vi nærmere på hva som faktisk har skjedd på dette området i løpet av satsingen, ser vi følgende hovedtrekk:

Forbedring og videreutvikling av sluttmeldingsskjemaene.

Særlig går dette på at en flere steder har økt omfanget av de data som hentes inn gjennom skjemaet. Mens noen før begrenset seg til sluttdato og frafallsgrunn er det flere fylker som nå ber skolene bidra med flere opplysninger om den aktuelle eleven. I tillegg blir de bedt om å synliggjøre bedre hva skolen har gjort for å forhindre frafall; synliggjøre tiltakshistorikken for den enkelte elev som avbryter.²⁵

Dette utvidede datagrunnlaget sammen med en dokumentasjon av tiltakshistorikken vil gi et bedre grunnlag for videre arbeid med den aktuelle ungdommen; enten umiddelbart eller på et senere tidspunkt. En informant forteller:

”Som tidligere nevnt, har vi ikke hatt systematiske tellinger tidligere år. Og årsakskoding for frafall har ikke vært pålitelig. Men fra juni 2006 har vi begynt å ta ut tall systematisk, også fordelt på skolene. Dette skal vi følge opp hver juni framover slik at vi kan få en systematisk oversikt fra år til år, med endringer”.

Flere fylker har dessuten gjennomgått og rettet opp svakheter/ uklarheter i skjemaer og i veiledninger for utfylling av skjemaene. Feilregistreringer og ufullstendig utfylte skjemaer forventes å bli redusert som en følge av dette.

Forbedring og videreutvikling av rutiner for registrering og håndtering av avbrudd på skolene og i samarbeidet mellom OT og skolene

Flere fylker har foretatt en gjennomgang av rutineene for registrering og rapportering av frafall, både på skolenivået og i OT-systemene. Andre fylker som ikke har vektlagt dette i denne omgang, ser behovet for en opprydding, og noen planlegger en slik gjennomgang i nær framtid. En OT- informant sier det slik:

”Vi har nettopp hatt en diskusjon med OT- arbeiderne om hvilke rutiner vi skal ha; det gjelder skolen sine sluttmeldinger, OT sine rutiner for brevutsending, standardtekster vi ønsker å bruke i OTTO etc. Vi må få til en bedre samkjøring mellom OT og inntaksenheten i fylket i dette arbeidet.

Vi må stresse dokumentasjon, være tydeligere på hvem som skal levere til hvilken tid. Vi er nødt til å formidle sterkere til skolene at det er noen som er interessert i disse papirene og at det er viktig at fylkeskommunen får dem. Jeg tror ikke dette er spesielt for vårt fylke. Det er viktig å få på plass faste rutiner for det her som fungerer, og som fungerer på den tida de skal fungere.”

Resultatet av slike gjennomganger er gjerne enten en innskjerping og tettere oppfølging av eksisterende rutiner, eller at en utvikler nye og forbedrede rutiner med tilsvarende oppfølging. Vi ser eksempler på begge deler. Noen utvikler kvalitetsdokumenter som beskriver prosedyrer, retningslinjer og rutiner som skal følges av skoler og av OT, og dels av Inntakskontoret/avdelingen. I rutinebeskrivelsene inkluderes også faste tidspunkter som de ulike aktørene må forholde seg til i forbindelse med registrering, innsending av skjemaer, generering av statistikk etc.

Fylker som har foretatt en slik gjennomgang og kvalitetssikring av sine rutiner hevder at det har bidratt til en mer enhetlig praksis rundt i fylket; både for skolene og blant OT-veilederne. Samtidig er det nok nødvendig å la det nye virke en tid før en kan foreta en endelig evaluering av effekten av dette arbeidet.

²⁵ Et godt eksempel på et slikt skjema finner vi i Oppland. Se vedlegg bak i rapporten

Omorganisering av OT har konsekvenser

Vi nevnte tidligere at organisering av Oppfølgingstjenesten vil kunne ha innvirkning på hvordan rutiner håndteres og hvordan samarbeidet mellom ulike nivåer i OT og fylkeskommunene fungerer.

Noen av fylkene har parallelt med frafallssatsingen foretatt en desentralisering av OT ut på den enkelte videregående skole, noe de opplever har hatt positiv effekt for skolenes avbruddsregistrering. Informanter fra disse fylkene beskriver erfaringene slik:

”Alle OT- veilederne er nå ansatt ved skolene; rektor har personalansvar for dem. Dette er en konsekvens av omorganisering av OT. Dette har også bidratt til mer system og enhetlig praksis i OT- arbeidet. Faste rutiner gir også mer tid til veiledning av den enkelte ungdom, og skaper kontinuitet i arbeidet også ved skifte av OT-veiledere. Dette vært et problem tidligere fordi veilederne hadde ulike rutiner”.

”Vi opplever at statistikken vi nå har er sikrere og riktigere enn tidligere. Skolene tar arbeidet omkring avbruddsrutiner osv mer på alvor enn før. De melder inn avbrudd (ved skjema) til OT - veileder. Samarbeidet mellom skolene ved rektor, OT-veilederne og fylkeskommunen er blitt bedre. Hele systemet henger bedre sammen. ”

I et annet fylke ser en hvordan utførelsen av avbruddsrutinene svekkes når det sentrale koordinerende leddet i fylkeskommunen forsvinner som følge av en omorganisering:

”For øvrig er vår situasjon preget av at OT- koordinatorstillingen i Opplæringsavdelingen forsvant i 2002 som følge av en større omorganisering kombinert med nedbemanning. Fra da og frem til våren 2006 har det vært dårlig med rapportering fra skolene, og våre rapporter til direktoratet har tatt utgangspunkt i data vi har fått på annen måte. Fra og med i vår er dette blitt bedre fordi vi har tatt i bruk Extens. Vi har et stort forbedringspotensiale når det gjelder å kommunisere med skolene med sikte på en enhetlig bruk av kodeverket.”

Nytt og felles kodeverk

Fra januar 2006 ble det innført nye, felles rapporteringskoder for Oppfølgingstjenesten. Denne harmoniseringen av kodeverket på nasjonalt nivå har som formål å oppnå mer ensartet og enhetlig fortolkning og bruk av slike statuskoder i OT. Dette skulle dermed gi grunnlag for en mer pålitelig og sammenlignbar nasjonal statistikk Det nye kodeverket ble utviklet av en arbeidsgruppe med deltakere fra flere fylker.

Majoriteten av våre informanter opplever dette som et skritt i riktig retning, men flere mener at en fortsatt har en vei å gå. Samtidig er det noen forskjeller mht hvor lang folk opplever at den veien er. Følgende knippe av utsagn fra noen sentrale personer i OT-arbeidet i fylkene sier noe om dette:

”Forhåpentligvis vil dette medføre at det vil være lettere å lage felles statistikk for hele landet, og å sammenligne fylkene i mellom. Jeg synes nok ikke at kodene er ideelle, men de er i hvert fall felles.”

”Forbedringen er dessverre ikke så tydelig som planlagt, og det er fremdeles uklarheter. Kodeverket er ikke presist nok og tolkes derfor fortsatt forskjellig. Dette forutsetter at forbedringsarbeidet fortsetter, og at det gis lik opplæring for dem som skal bruke systemet; herunder også lik kodeforståelse.”

”Vi hadde felles kodeverk tidligere også, men vi så på de rapportene vi fikk inn i fylkeskommunen at fortolkningene av den enkelte kode innebar ulikt innhold fra region til region. Dermed kunne

en ikke lese noe særlig ut av de tallene som kom inn. Nå har vi fått skjerpet inn dette betydelig. De nye kodene fortolkes mye mer likt.”

”Det er nok blitt en bedre systematikk på det, men ... det finnes klart ungdom som slutter som ikke er bekymringsungdom. Det er legitimt å ta et års opphold. Så er det et spørsmål om vi skal rapportere både på bevisste og på uheldige valg... En må ta vekk det som ikke er reell problematikk; prøve å lage et system som sjølsagt også rapporterer på de som går ut og inn; men som gir grunnlag for statistikk som viser at her er det noe som er helt legitimt”.

Vurderingene sett under ett synes å vise at det nye kodeverket oppleves som en forbedring; samtidig som det i manges øyne opplagt er nødvendig å fortsette arbeidet med å forbedre kodene. Kodene tolkes fortsatt til en viss grad forskjellig. Det hevdes at systemet ikke sorterer godt nok mellom reelle OT- ungdommer og ungdommer som tar ulike former for legitime pauser fra skolen. Noen peker på at statistikken slik den nå brukes ikke er tilfredsstillende fordi den bare ser på hvem som har klart å gjennomføre i løpet av en 3- eller 5- års periode; uavhengig av hvilket faglig resultat den enkelte kommer ut med. Et avsluttende vitnemål som ikke kan brukes til noe representerer også en form for frafall. Et omvalgsår; det at en ungdom ser at hun må justere kursen underveis, er sammenlignet med dette en mye mer konstruktiv løsning, hevder flere.

I større grad bruk av samme IT-verktøy

Det er fortsatt forskjeller mellom fylkene mht hvilke IT-løsninger OT bruker. Flertallet av fylkene har imidlertid, som tidligere nevnt, innført, eller planlegger å ta i bruk OTTO, som er et skreddersydd elektronisk journal- og saksbehandlingssystem for Oppfølgingstjenesten med god integrasjon mot inntakssystemet VIGO.

OTTO er et IT-verktøy som brukes til å registrere og dokumentere saksbehandling og oppfølging av OTs målgruppe. Systemet skal være godt egnet til å utvikle en saksbehandlingshistorikk over målgruppen, samtidig som det også kan bidra til å dokumentere det arbeidet Oppfølgingstjenesten utfører. Saksbehandlingshistorikk er viktig for kontinuiteten i arbeidet med OT-ungdom.

Noen vurderinger av det nye systemet er:

”Tallgrunnlaget er blitt bedre etter hvert. Fylkene telte ikke det samme før. Nå er kodene på plass. Samtidig er dataprogrammene blitt bedre mht hvilken statistikk en kan ta ut. Vi har brukt OTTO siden februar 2003. Programmet var ikke så godt i starten. De som laget det formet det ikke godt nok i forhold til det vi som brukere ønsket å få ut av det, men det har vært en dialog underveis og det er blitt bedre. Det er lettere å ta ut spesielle rapporter nå; når f.eks administrativ ledelse eller politikere vil ha info”.

”Før hadde vi IST Extens som registreringssystem. Extens kommuniserte ikke med VIGO og selv om vi kjøpte overføringsfiler ble frafallsstatistikken vår upålitelig. Fra i høst har vi fått installert OTTO som er et mer brukervennlig system og som kommuniserer med VIGO. Vi satser på pålitelig statistikk fra oss heretter! Vi er i stadig dialog med IST for også OTTO kan forbedres selv om vi er svært fornøyde.”

”Ved overgangen til skoleåret 2006-07 tok vi i bruk dataprogrammet OTTO, og byttet ut det gamle, OTIS. Det er klare fordeler ved dette, i forhold til overføring av tall til og fra inntak, og ved rapportering til utdanningsdirektøren. De to programmene har ulike styrker og svakheter, men selve inn- og utlastingen er utvilsomt blitt forenklet.”

Generelt synes de fleste å vurdere overgang til bruk av OTTO som saksbehandlingssystem, som en overveiende positiv utvikling; særlig når det ses i sammenheng med innføringen av nye felles koder.

Samtidig er det flere som kommer med en advarende pekefinger: Det er ikke nok å sende ut et nytt kodeark med veiledning og installere et nytt IT-verktøy og tro at alle gårsdagens problemer dermed er løst. Dette er endringer som krever kontinuerlig skolering og oppfølging av brukerne. Innarbeiding og samordning av kodefortolkninger og rutiner tar tid. Erfaringsutveksling på tvers både innen og mellom fylker er nødvendig for å lykkes med dette. Siste revisjon av kodeverket er neppe foretatt enda.

Avsluttende

Sett under ett er dette et område hvor utviklingen synes å gå i riktig retning, men hvor det fortsatt finnes et klart forbedringspotensiale. Generelt synes satsingen å ha ført til økt bevissthet om betydningen av god dokumentasjon og rapportering og om hvor svakhetene ligger i eget system og egne rutiner for registrering og rapportering av frafall ligger.

Vi registrerer også at der noe ”grums” i kommunikasjonen mellom en del fylkeskommuner og Utdanningsdirektoratet på dette området. Her er det også viktig at en bruker de kanaler/arenaer for dialog som finnes for å omforenes om en felles forståelse av begrepsbruk og mht til hva som er behov og utfordringer både på lokalt og sentralt hold.

4. Utvalgte tiltak - Læringshistorier

Vi vil i det følgende presentere noen utvalgte tiltak på forskjellige områder. Hensikten med dette er å gi et bilde av hvordan man på grunnlag av ulike erfaringer har gjennomført ulike lokale tiltak i arbeidet mot frafall.

Formålene med disse studiene er å få innsikt i flere måter å jobbe med frafallsproblematikken på. Beskrivelsene kan betraktes som korte læringshistorier. I læringshistorie legger vi at vi har utformet en historie om tiltaket med tanke på at andre skal kunne lære av tiltakene.²⁶ Tiltakene inneholder flere elementer som andre i sitt arbeid kan lære av i sitt arbeid for å redusere frafall.

4.1 "Motivasjon, dannelse og arbeidsdisiplin" – Vestfold

Mye av det som ved første blick framstår som enkelttiltak i Satsing mot fravær, er i realiteten helhetlige lokale satsinger satt sammen av en rekke deltiltak, som på ulike måter søker å møte samme utfordring. Svært mange av våre informanter har da også framhevet dette som et ledende prinsipp i arbeidet: Det er ikke enkeltstående tiltak, men helhet og systematikk som er hemmeligheten bak godt arbeid mot frafall.

Ett godt eksempel på et slik sammensatt og helhetlig tiltak, finner vi i prosjektet "Motivasjon, dannelse og arbeidsdisiplin", gjennomført ved Holmestrand videregående skole i Vestfold i skoleåret 2005-2006.

Skolen, som er en av fylkets minste, med 275-300 elever og ca 60 ansatte, har gjennom flere år arbeidet med ulike tiltak rettet mot å forbedre læringsmiljøet og redusere både fravær, uro i læringssituasjonen og antall bortvalg. Utgangspunktet for arbeidet var at skolen opplever et økende antall elever med klare tegn på lav motivasjon, svake karakterer, og at både fravær og frafallsprosenten har vært høy. I skoleåret 2003-2004 hadde man for eksempel et frafall på 8,4 %, noe skolen vurderte som alt for høyt.

Det er et poeng for skolen at det de har gjort har bygd på tidligere arbeid, at det dreier seg om en kjede av tiltak og prosjekter over tid. "Motivasjon, dannelse og arbeidsdisiplin" kan derfor også på mange måter ses på som en forlengelse av en lengre tiltakskjede, der resultater og erfaringer fra ett tiltak har blitt tatt med inn i det videre arbeidet.

Målsettingene for prosjektet var at det skulle bidra til å bedre læringsutbytte for alle. Sentrale delmål som måtte realiseres på veien til dette, ble definert som:

- at hver enkelt elev blir sett, får raskt og ofte tilbakemeldinger, både positive (som grunnlag for forsterking) og negative (som grunnlag for forbedring)
- tydelige rammer og arbeidsro i læringssituasjonen
- å utnytte ressursene som hjem og foresatte representerer

²⁶ Læringshistorie har en noen annen betydning i litteraturen. Der brukes det oftest om det at en organisasjon eller bedrift utformer historier for egen læring, ofte som et middel for å håndtere kontroversielle situasjoner. Se Hatling, Morten og Emil Røyrvik, "Læringshistorier. En praktisk gjennomgang", i Hatling, Morten (red.), *Fortellingens fortrylling. Bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*, Fortuna forlag, 2001.

- en strategi for systematisk arbeid med motivasjon og sosial kompetanse for de som trenger ekstra oppfølging

I tillegg til målet om forbedret læringsutbytte for alle elever, hadde prosjektet også som målsetting å skape bedre arbeidsmiljø for personalet i skolen.

Prosjektet ble organisert gjennom en prosjektgruppe, der rektor, OT-PPT, miljøarbeider, hovedverneombud, tillitsvalgte og elevene var representert. Prosjektansvarlig var rektor. I tillegg hadde man en egen prosjektleder, med ansvar for den daglige oppfølgingen av arbeidet. Det blir framhevet som særlig viktig at rektors rolle i prosjektet var klar og sterk.

For å nå de definerte målene, ble man enige om en rekke konkrete tiltak og arbeidsoppgaver, rettet mot ulike sider av skolehverdagen.

Den kanskje mest sentrale aktøren i arbeidet, var/er kontaktlæreren. Dennes sentrale funksjon som førstelinje-aktør i arbeidet med elevene, ble nedfelt i prosedyrer for oppfølging av elever gjennom basisgruppemøter og elevsamtaler. Kontaktlærer er den som ser eleven først og mest, og den som må ha hovedoppgaven når det gjelder å fange opp faresignaler av ulike art.

Basisgruppemøtene blir en sentral arena for møte og kommunikasjon mellom kontaktlærer og elever. Etter skolens vurdering har dette fungert som et veldig godt redskap i arbeidet med å se hver enkelt elev bedre. For å få til dette, trenger man tid og rom, og dette gir basisgruppemøtene.

For å styrke kontaktlærerrollen, har man opprettet et eget kontaktlærerforum, for å gi denne gruppen anledning til å diskutere ulike utfordringer og gleder knyttet til jobben. Med faste møter hver måned, legges det her stor vekt på erfaringsutveksling, og dermed intern kompetanseheving og kollektiv læring.

Samtidig er det viktig at nettverket rundt eleven ikke stopper der det starter; med kontaktlæreren. Derfor har skolen lagt opp til tett samarbeid mellom kontaktlærer og elevtjenesten om ekstra utsatte elever. Veien fra førstelinjeaktøren til støtteapparatet må være klar og kort, slik at kontaktlærer slipper å stå alene med oppgavene. Det er etter skolens vurdering svært viktig at kontaktlærer gis rammer og muligheter til å utføre de oppgavene denne nå får.

Tydelige rammer og struktur i læringssituasjonen er søkt etablert gjennom utforming av felles rammer og struktur for hele skolen. Disse rammene har blitt til gjennom en grundig prosess i personalet.

Skolen har videre fokusert særlig på tiltak knyttet til overgangen fra ungdomsskole til videregående. Våren 2005 utarbeidet de et felles detaljert skolestartprogram for alle elever, med fokus på tydelige rammer og positiv mottagelse av elevene. Også i utformingen av dette opplegget var hele personalet involvert.

Særlig viktig i denne sammenhengen er at det er satt av tid og etablert arenaer der lærere og elever får mulighet til å bli kjent, og der de nye elevene blir introdusert for sin nye skole. Her blir elevene presentert både for ulike praktiske ting, og for de normer og rammer som gjelder, hva som er ok og hva som ikke er ok på skolen, fra dag 1. Skolen tar på den måten

autoritet fra første skoledag, og viser klare rammer. Et så enkelt grep som at elevene ikke selv får velge plass i klasserommet første dag, men får tildelt plasser av læreren, bidrar i følge vår informant til å vise at skolen setter klare rammer. Stikkord for skolestartopplegget er altså relasjonsbygging med elevene, tydelighet på rammer og enhetlig holdning og gjennomføring i personalet. Elevene skal møte de samme rammer, uansett hvem i personalet de møter.

Den første skoleuka gjennomfører man videre tett læreroppfølgning av elevene i alle pauser. I løpet av de tre første ukene av skoleåret, skal dessuten kontaktlærer ha gjennomført start samtaler med alle sine elever.

Opplegget rundt skolestart oppleves som omfattende og arbeidskrevende av personalet. Samtidig er det i skolen stor enighet om at det er positivt og noe man vil videreføre. At skolestarten har fått sin form med stor grad av brukermedvirkning, bidrar sannsynligvis til denne vurderingen. Brukermedvirkning i utforming sikrer solid forankring i opplevd virkelighet og problemforståelse.

Tett kontakt hjem-skole er et annet prioritert område i tiltaket. Skolens vurdering er at foreldrene er en svært viktig ressurs i arbeidet, men en ressurs som i litt for liten grad har vært utnyttet i videregående skole. I løpet av september/oktober arrangeres det samarbeidsmøter med foreldre/foresatte til elever på grunnkurs. Tema her har vært informasjon om tilbudet til elevene, og skolens satsing i prosjekt Motivasjon - Dannelse – Arbeidsdisiplin. Videre gis det rom for samtaler mellom foreldre og kontaktlærere om den enkelte elev.

Det er dessuten lagt opp til jevnlig kontakt mellom hjem og kontaktlærer. Ved fravær og andre tegn til bekymring, tar kontaktlærer raskt kontakt med foresatte. Målsettingen er at man også skal ta kontakt med foresatte med positive tilbakemeldinger, men dette er så langt gjennomført i noe ulik grad.

Skolen har utformet en strategi for arbeidet, knyttet spesielt til utsatte elever. Dette er nedfelt i en egen beredskapsplan for arbeidet med elever som sliter med motivasjon og viser tegn som fravær, manglende motivasjon, konsentrasjonsvansker, uro m.m.

I tillegg ble det etablert en arbeidsgruppe/beredskapsgruppe bestående av rådgiver, en miljøarbeider og lærer som ble valgt ut fordi skolen vurderte disse som særlig motiverte og engasjerte til å arbeide med oppfølging av elever i faresonen. Denne gruppen gjennomgikk et eget kompetansehevingsprogram, med ekstern tilførsel av kompetanse. Den øvrige staben fikk ved flere anledninger grundig informasjon om gruppens funksjon.

Gruppen fungerer slik at kontaktlærer, studierektor eller elevtjenesten ber om assistanse, når det dukker opp problemer knyttet til elever av et omfang eller form som blir for utfordrende for kontaktlæreren alene. Beredskapsgruppa utarbeider så, sammen med kontaktlærer, et opplegg rundt eleven eller elevene det gjelder. Andre deler av støtteapparatet, som PPT, helsesøster, ulike kommunale tilbud osv, blir også knyttet til dette arbeidet når man ser behov for det.

I utgangspunktet planla man et 1-ukes intensivt motivasjonsprogram for elever som manglet motivasjon og/eller slet med uakseptabel atferd. Målet med dette var å lede de aktuelle elevene inn i et opplegg som skulle gi dem motivasjon og korrigere uønsket atferd.

Dette opplegget ble revidert underveis i planleggingen. I det endelige opplegget ble ikke disse elevene tatt ut av sitt vanlige miljø, men fulgt opp av beredskapsgruppen innenfor sin egen, ordinære gruppe. Bare unntaksvis ble elever tatt ut av sine ordinære grupper for særskilt tilpassede pedagogiske opplegg.

Til støtte for de elevrettede tiltakene, satset skolen også målrettet på økt bevissthet og utrusting av personalet til å stå i utfordringene og møte elevene. For det første handlet dette om systematikk, om tydeliggjøring av ansvarsfordeling, roller og oppgaver for lærer/kontaktlærer/elevtjeneste/PP-tjeneste osv.

For det andre utviklet man systematisk og jevnlig oppfølging, støtte og erfaringsdeling av og med kontaktlærere og elevtjeneste. Mange i staben satt med mange års allsidig erfaring, som kunne deles med lærere med mindre erfaring. På denne måten kan man også bidra til å utvikle en kollektiv kompetanse på området, og ikke minst skape en delt bevissthet og et kollektivt ansvar for arbeidet. Enkeltlærere blir i mindre grad stående alene med arbeidet, når man satser systematisk på intern erfaringsutveksling.

I tillegg til dette satset man på nødvendig kompetanseheving for både beredskapsgruppa og den øvrige staben. Som tidligere nevnt blir dette gjennomført ved hjelp av kurs og foredrag fra eksterne aktører.

Prosjektet Motivasjon – Dannelse – Arbeidsdisiplin er altså et sammensatt tiltak, som tar sikte på å omfatte hele skolehverdagen, og hele skolen. Mye vekt er lagt på forankring, hos ledelse og i staben, og ikke minst i lokal problemforståelse. Mye av forankringen er skapt gjennom aktiv og bred deltakelse fra både stab og elever i planlegging, utforming og gjennomføring. Hele skolen skal ha et eierforhold til tiltaket. Mye vekt er lagt på å utforme struktur og organisering, for å gi mulighet for det nødvendige elevrettede arbeidet.

Rektor er synlig og aktiv i prosjektet, og klare rutiner er nedfelt i prosedyrer og skriftliggjorte arbeidsrutiner osv. Alt dette tror vi bidrar til å løfte prosjektet opp til noe mer enn et ildsjelprosjekt, selv om ildsjeler åpenbart er viktig i arbeidet også. Man har etter vår mening kommet langt i retning av å gjøre dette til hele skolens oppgave, samtidig som noen har et klart ansvar for gjennomføring. Her ligger også en av de store utfordringene: Man må klare å holde trykket oppe gjennom hele skoleåret, til tross for at tiltaket er relativt intensivt og arbeidskrevende. Her er det viktig med en klar ledelse som gir klare signaler og følger opp at ting blir gjort, og at rutiner og prosedyrer er klare og skriftliggjorte.

I tillegg har skolen satset bevisst på å evaluere tiltaket underveis. Erfaringer og vurderinger er innhentet fra stab, foreldre og elever.

Med hensyn til resultater, ser skolen en klar reduksjon i antall avbrudd/fracfall; fra 8,5 % i skoleåret 2003-2004 til 5,7 % i 2005-2006. Våre kilder er selvsagt forsiktige mht å forklare hele denne reduksjonen med tiltaket, men mener likevel klart at det har bidratt i riktig retning.

Egenevalueringen viser at 47 % av staben mener at skolestartarbeidet er mer krevende enn før, mens hele 94 % vurderer det samme som bra eller meget bra. 89 % av staben mener at satsingen har hatt en positiv effekt for skolen. Også foreldrenes og elevenes vurdering av skolen og tiltaket er overveiende positiv.

Tiltaket er nå i ferd med å bli implementert i ordinær drift, og vil bli videreført og supplert med andre tiltak man ser kan ha positiv effekt i helheten. I inneværende skoleår prøver man for eksempel ut en ordning med skolefrokost, og har så langt gode erfaringer med dette.

Etter vår mening er dette et godt eksempel på hvordan man kan tenke helhetlig i en skole, og utvikle tiltak som griper bredt inn i elevens hverdag. Gjennom de ulike delene av tiltaket, har man maktet å styrke og utvide et støttenettverk rundt elevene, noe som kommer de med spesielle behov særlig til gode.

4.2 Forebyggende foreldrekontakt – Troms

En lokal studie utført av OT i Troms fylke, konkluderte med at mange foreldre hadde liten kontakt med skolen, og lite innsikt i sine barns skolegang i videregående skole. Prosjektansvarlig for arbeidet med Satsing mot frafall sammenfattede resultatet av denne studien med at:

”Flertallet av foreldrene har aldri oppnådd særlig nærhet til de fleste videregående skolene i Troms. Oppfølgingstjenesten kjenner mange eksempler hvor foreldrene er ganske uvitende om mangler ved skolefunksjonen hos sine barn før advarslene begynner å komme, men da er ofte standarden satt og manglende deltakelse over tid har skadet motivasjonen så sterkt at den kan vanskelig være vanskelig å bygge opp igjen gjennom skippertak”

Man fant også en klar forskjell på grad av voksenkontakt mellom elever som fullfører og elever som avbryter videregående skole. Elever med liten grad av voksenkontakt, valgte bort skolen i større grad enn de unge som hadde større grad av voksenkontakt.

Målet for prosjektet Forebyggende foreldrekontakt, var å utvikle metoder og systemer for å trekke foreldrene inn i arbeidet og knytte dem sterkere til videregående skole. På den måten ville man gi foreldre/foresatte bedre innsikt i egne barns skolehverdag, og også utnytte foreldres kompetanse og ressurser som oppfølgere og motivasjonsfaktor for ungdommen bedre.

Grunntanken bak prosjektet var å gi elevene en kobling til voksenverdenen, og gi dem alternative verdier og normer i forhold til det de får fra den ungdomsgruppa de ellers har sin primære tilknytning til. På denne måten ville man unngå at ”isolert ungdom” forsterker egne negative valg og bortvalg av skole og opplæring.²⁷ Slik håpet man å kunne bidra til å svekke eller bryte negative sirkler blant elever i faresonen.

Prosjektet tok altså sikte på å styrke foreldrenes mulighet til å involvere seg i sine barns skolegang, og styrke foreldrenes rolle i støttenettverket rundt elevene. I distrikter med stor andel av borteboere/hybelboere og til dels stor fysisk avstand mellom skole og hjem, byr dette på særlige utfordringer.

I utgangspunktet tok man sikte på å gjennomføre prosjektet ved to videregående skoler, Bardufoss og Kvaløy, i skoleåret 2004-2005. Ved hver skole valgte man to grunnkurs i

²⁷ Se for eksempel Einarsson, T.: *Isolert ungdom? Om ungdom som ikke klarer å benytte videregående opplæring*, hovedoppgave, Hovedfag i Yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus, våren 2006

byggfag, der frafallet tidligere hadde vært relativt høyt, for å prøve ut metoder. Begge skolene hadde stor andel av borteboere blant sine elever.

Siden avstanden mellom skole og mange av foreldrene var relativt stor, valgte man i utgangspunktet å lage et nettbasert, asynkront system for rapport og dialog. Dette skulle gjøre den fysiske avstanden mindre viktig, og muliggjøre raskere respons og mer direkte dialog enn det for eksempel vanlig post ville gjøre, samtidig som det ville være mer uavhengig av tid enn det ren telefonkontakt ville være.

Mye erfaring viser at nettopp denne muligheten for asynkron kommunikasjon er en av fordelene med nettbasert kommunikasjon. Til forskjell fra for eksempel telefon, gir slik kommunikasjon tid og rom for refleksjon, en kan svare når en har tid og har tenkt gjennom det en skal svare på.²⁸ Samtidig kan nettbasert kommunikasjon bli et hinder for god dialog, hvis brukerterskelen blir opplevd som høy av mange i målgruppen.

Den ene skolen prøvde i utgangspunktet ut et rent nettbasert opplegg, der hver elev fikk en egen konto med tilgang bare for kontaktlærer, elev og foreldre, i tillegg til et felles forum for diskusjon. Den andre skolen kombinerte et slik nettbasert fellesrom med individuell e-post til foreldrene.

Ved begge skolene var deltakelse frivillig, basert på foreldrenes og elevenes samtykke til å delta. I de tilfeller der elevene var under 18, var det foreldrene som hadde det avgjørende ord mht deltakelse.

Skolene la opp til et system med ukentlig relevant informasjon fra kontaktlærer til de deltakende foreldre. Både tekst og bilder ble benyttet i rapporteringen, og det ble ikke utelukkende rapportert om negative/uheldige ting. Det var tvert i mot et poeng å gi et nyansert bilde av elevenes skolehverdag og arbeid.

Ved begge skolene ble tiltaket godt mottatt av de deltakende foreldre, selv om dialogen ikke alltid ble like aktiv. Noen foreldre benyttet kommunikasjonskanalene aktivt, i den forstand at de svarte på det de fikk fra skolen. Noen responderte mer sporadisk, mens andre bare leste informasjonen de fikk.

I løpet av skoleåret, ved hjelp av bare internettbasert kommunikasjon, nådde man ca 50 % av foreldrene ved de to skolene. Hovedårsaken til at man ikke fikk høyere deltakelse, lå nok i de valgte kommunikasjonsredskapene. Mange foreldre/foresatte hadde i utgangspunktet ikke tilgang til internett/bredbånd og/eller PC.

En del foreldre med nett-tilgang var i tillegg lite datakyndige, og opplevde denne kommunikasjonsplattformen som en barriere. For noen ble nok det å skulle gi skriftlig tilbakemeldinger til skolen også en ekstra hindring i dialogen. Et resultat av dette var sannsynligvis at man nådde et noe skjevt utvalg av foreldre, og at de datakyndige og ressurssterke foreldrene var de som først ble nådd og involvert ved hjelp av disse redskapene.

Man så derfor behovet for å supplere den nettbaserte dialogen også med SMS og telefon, der brukerterskelen sannsynligvis er mye lavere for større grupper. De involverte i prosjektet tror

²⁸ Se for eksempel Palloff, R.M og K. Pratt: *Lessons from the Cyberspace Classroom – The Realities of Online Teaching*, Josey-Bass, San Francisco 2001

at dette også vil være nødvendig i fremtida, for å nå en tilfredsstillende andel av foreldrene. Samtidig antar man at bredbåndsdekningen blir bedre også i distriktene, og at flere med tiden vil føle seg mer fortrolig med å kommunisere ved hjelp av disse redskapene.

Når man supplerte informasjonen med annet enn skriftlig rapportering, var erfaringen at responsen økte. Når man for eksempel brukte bilder fra skolehverdagen i rapporteringen, opplevde man ved den ene skolen å få respons fra foresatte man ellers aldri hørte fra.

Kontaktlærer hadde ansvaret for rapporteringen til hjemmet. Dette innebar altså noen ekstra arbeidsoppgaver for denne gruppen ved skolen. Likevel er erfaringene at det ikke i særlig stor grad ble oppfattet som veldig arbeidskrevende. Skolene hadde bevisst prøvd å lage et enkelt opplegg for rapportering og dialog. Dette er helt nødvendig, både med tanke på skolens og foreldrenes bruk av systemene.

Skolene mente etter kort tid å kunne se resultater. Den ene skolen rapporterer om svært høyt fravær og frafall i de aktuelle klassene før prosjektet ble gjennomført, og både fravær og frafall ble kraftig redusert i løpet av året. Selv om våre informanter er tilbakeholdne med å forklare dette utelukkende som en følge av tiltaket, mener man samtidig å kunne si at det i alle fall var en sterkt medvirkende årsak. Ved den andre skolen rapporterte man at ingen av deltakerne hadde sluttet i løpet av prosjektperioden. I mai 2005, hadde en elev sluttet i den totale deltakergruppen ved de to skolene.

Tilbakemeldinger fra foreldre, elever og lærere var også i overveiende grad positive. De foresatte ga i sine vurderinger uttrykk for at dette hadde positiv innvirkning på elevenes fravær og atferd, at det muliggjorde bedre og enklere kontakt med lærerne, og gjorde det lettere å følge med i det som skjedde på skolen.

De involverte lærerne mente også at tiltaket var positivt, og innebar en rask og enkel kontaktform. Den dialogen som her ble etablert, ga etter lærernes mening økt trygghet for kontaktlæreren i dennes arbeid med elevene.

Noen elever var i utgangspunktet litt skeptiske til at foreldre/foresatte skulle få slike rapporter om dem, men etter at skolen etablerte full åpenhet mht hva som ble rapportert til heimen, forsvant mye av denne skepsisen, og 2/3 av elevene som deltok i forsøket mente at dette hadde hatt en positiv innvirkning på deres skolegang.

Resultatene og vurderingen av tiltaket var så positiv at skolene besluttet å videreføre det for alle sine klasser. I fylket er det dessuten også et ønske om å innføre tiltaket på flere skoler, men da med et bredere register av verktøy for kommunikasjon og dialog. Et rent internetbasert tiltak er neppe verken ønskelig eller gunstig. Poenget må være å etablere arenaer som er gunstigst mulige med tanke på å nå flest mulig foreldre. I slike arenaer må man sannsynligvis være åpen for å benytte mange ulike kommunikasjonsverktøy.

4.3 Jobbkarusell i Østfold

Mange av våre informanter har vært inne på at en gruppe av de elevene som er i faresonen, primært har behov for grunnleggende arbeidslivskompetanse. Enkelte har snakket om behovet for "opplæring av ufaglærte". Det de trenger er altså ikke primært spesifikk fagkompetanse, men grunnleggende kunnskap om hva som kreves i arbeidslivet, hva som må til

av grunnleggende, allmenne ferdigheter for å kunne fungere i en jobb. Dette, sammen med en opplevelse av mestring, er for disse ungdommene det første skritt på veien mot et alternativt løp mot arbeid, og eventuelt videre opplæring.

Mange av disse ungdommene er blant de som har kommet lengst i sin glideflukt bort fra skolen. I denne gruppen finner vi ungdom med sammensatte problemer som har bidratt til at de har valgt bort skole, og befinner seg langt fra skole og opplæring, mentalt og ofte også fysisk. Å identifisere dem og nå dem med egnede tiltak, kan i seg selv være en utfordring. Å lede dem tilbake i ordinær skole, er i alle fall på kort sikt lite realistisk.

Dette er grunnlaget for tiltaket Jobbkarusell, utviklet og gjennomført med utgangspunkt i et opplæringskontor i Rakkestad kommune i Østfold. Målet for prosjektet var at det skulle være et redskap for å skaffe kandidatene en meningsfull fremtid, skape motivasjon for videre læring og gi muligheter for varig fast arbeid. Prosjektet skulle, i følge prosjektbeskrivelsen:

”... ta ansvar for å koordinere, videreutvikle og iverksette gode løsninger som tar vare på den enkelte kandidat, og sette disse i stand til å vurdere/ta ansvar for sin egen situasjon, fremtid, jobb og læring.”

Målgruppen for prosjektet var ungdom mellom 16-20 år som hadde valgt bort det tradisjonelle opplæringsløpet, og langtidsledige yngre voksne mellom 20-25 år med/uten rett, som ikke hadde klart å fullføre skolegangen. Målgruppen var altså uten tvil den ”tyngste” i fraværarbeidet, de som er helt ute av kontakt med både skole og arbeidsliv, og som, for å sitere en av våre informanter ”*har blitt stemplet som tapere så lenge at de identifiserer seg sjøl helt med taperrollen. De er tapere i egne øyne også, og har slått seg litt til ro med det...*”

I målgruppen finner vi alt fra ungdom som relativt nylig har falt ut av skolen, til eldre ungdom med en lengre historie på kanten av systemet bak seg. For noen av dem inngår også rus og lettere kriminalitet i totalbildet. Ingen av dem har arbeidslivserfaring av betydning (eller denne ligger relativt langt tilbake i tid), og ingen er motivert til å gjenoppta videreskolegang, i alle fall ikke på kort sikt.

Prosjektet ønsket å tilby denne uensartede gruppen kandidater et alternativ der kandidatene kunne prøve forskjellige fagområder og arbeidssituasjoner under veiledning /oppfølging. Gjennom dette var målet å gi grunnleggende arbeidstrening og grunnleggende kunnskap om hva som kreves i arbeidslivet. Et sett med grunnholdninger som trengs for å få og beholde en jobb var hovedmålet, mer enn ferdigheter innen konkrete fag.

Slik vi forstår det, hadde prosjektet som mål å bygge en første grunnmur i kandidatenes videre utvikling, gjennom å gi dem en del grunnleggende arbeidslivskunnskap, søke å stimulere en del grunnleggende holdninger, og ikke minst gi dem noen opplevelser av mestring på en arbeidsplass. Slike mestrings-situasjoner vil gi et brudd med den delvis internaliserte taperrollen, og være en viktig stein i den totale grunnmuren.

Denne grunnmuren kunne så gi grunnlag for videre valg av vei, enten det er skole/opplæring eller arbeid. For mange i målgruppen kan dette også være starten på en lengre modningsprosess, der kurset gir mulighet for å få arbeid, noe som i sin tur bidrar til å skape motivasjon for å oppnå mer formell kompetanse på et område, og dermed leder inn i skole/opplæring. Selv om det heter at man aldri kan krysse en kløft i to hopp, er det kanskje nettopp dette som

må prøves for de som har kommet lengst i sitt bortvalg av både skole og arbeid? Veien tilbake må skje i flere trinn.

Første skritt på denne veien er å identifisere og rekruttere aktuelle kandidater. Prosjektleder forteller at dette i seg selv kunne være en utfordring. Disse kandidatene var i stor utstrekning helt ute av skolen og Oppfølgingstjenestens ansvarsområde, og befant seg innenfor ulike andre offentlige instansers område. Disse instansene har også taushetsplikt. Overføring av nødvendig informasjon for å komme fram til aktuelle deltakere, var altså vanskelig.

Også av hensyn til behovet for å nå den aktuelle målgruppen, var det nødvendig å organisere prosjektet bredt. Prosjektet var derfor forankret på høyt nivå i helse- og omsorgssektoren, samt oppvekst og kultur og sosialtjenesten i kommunen. Oppfølgingstjenesten i fylket var også med, sammen med Aetat, to videregående skoler og representanter for flere bedrifter i kommunen. Når disse etatene var involvert, kunne man sammen identifisere målgruppen og finne de aktuelle deltakere, uten at krav om taushetsplikt ble brutt.

Denne organiseringen på tvers av kommunale og fylkeskommunale etater, er etter vår mening er sentralt punkt i prosjektet. Ett av de definerte målene for prosjektet var da også å: *"Belyse hvordan samarbeidet mellom Helse- og omsorgssektoren, OT og Aetat kan utvikles"*.

Etter vår mening er dette et viktig punkt i mye arbeid mot frafall. Forebygging og oppfølging ved frafall er en stor og kompleks oppgave, der mange ulike etaters kompetanse etterspørres. Mange deler av dette hjelpeapparatet har tradisjonelt hatt en tendens til å fungere som selvstendige øyer, med liten grad av koordinert innsats mot dem som for eksempel har valgt bort skolen. De ulike potensielle deltakerne i et støttenettverk for de aktuelle kandidatene har ikke fungert som deler av et nettverk, men mer som individuelle spillere på hver sin del av banen. Vi, og svært mange av de som har vært aktive i Satsing mot frafall, tror at det er mye å vinne på bedre koordinering og helhetstenking; *"alle gode krefter må samles i arbeidet"* som en av våre informanter sa.

Prosjektet kom etter hvert fram til en gruppe på 19 aktuelle deltakere, i alderen 16 til 26 år. Av disse ble til slutt 13 innkalt til intervju. For å kartlegge bakgrunn, motivasjon og personlige ønsker, gjennomgikk alle en times samtale, der de også ble informert om innholdet i kurset. Samtlige 13 ønsket etter dette å delta.

Deltakerne gjennomgikk så en "teoretisk" fase på ei uke, med felles klasseromsundervisning for alle. I løpet av denne uken fikk deltakerne informasjon om ulike sider ved det å være i arbeid og/eller utdanning. Det ble her også lagt stor vekt på å engasjere deltakeren i diskusjoner rundt egen og felles erfaringer og ønsker knyttet til arbeid og utdanning.

Etter denne uken ble kandidatene utplassert i bedrift. En del av planen var at alle deltakere skulle få prøve ut flere ulike arbeidsplasser, for å få litt variert erfaring med arbeidslivet.

En kandidat trakk seg fra kurset i løpet av den "teoretiske" uken, mens resten av gruppen etter prosjektledelsens mening utviklet et klart fellesskap og samhold, og også økt motivasjon for å fullføre det opplegget de gikk inn i. Prosesser i gruppen ble videre i kurset viktig for gjennomføringen, i den forstand at dette bidro til kollektiv støtte og også et visst press om deltakelse, og om å følge vedtatte normer og regler i gruppen. Kursdeltakere ble derfor flinke til å påpeke og korrigere det de så på som uønsket atferd fra andre deltakere. Deltakerne ble på denne måten også til en viss grad støttespillere for hverandre.

Å skaffe arenaer for den praktiske delen av kurset, viste seg i følge prosjektleder å være en overraskende lett jobb. Lokale bedrifter stilte gjerne opp, som deltakere i dialog og med arbeidsplass til kandidatene. Dette hadde selvsagt sammenheng med at de ikke risikerte noe økonomisk ved å gå inn som deltakere.

At prosjektleder hadde et stort personlig nettverk i det lokale arbeidslivet, bidro sannsynligvis også i stor grad til at det gikk så lett å rekruttere bedrifter. Likevel så man at noen bransjer var mer tilbakeholdne, pga generelt lite aktivitet i den aktuelle perioden. I tillegg var det en utfordring å skaffe plasser til de av kandidatene som tidligere hadde vært utplassert i bedrifter i kommunen. Mange var skeptiske til å ta inn slike ”gjengangere”.

Resultatene av arbeidstreningen var, som forventet med en såpass ”tung” målgruppe, noe variert. Noen av deltakerne fant seg dårlig til rette på arbeidsplassen, og hadde til dels stort fravær og viste liten grad av punktlighet. For noen av disse så man klart at mulighet for å skifte arbeidsplass kunne ha hjulpet på situasjonen, siden mangel på motivasjon helt klart var knyttet til at de hadde fått oppgaver de ikke mestret. Et system som muliggjør rask rulling av arbeidsplasser, ville derfor vært en styrke.

Ved prosjektets avslutning så man at flere deltakere hadde fått tilbud om fast jobb, eller i alle fall sommerjobb i den bedriften de hadde vært utplassert, og flere ga uttrykk for at de hadde klare planer om videre skolegang. Alle deltakerne ga uttrykk for at kurset hadde vært positivt, og i følge Oppfølgingstjenesten hadde flere av dem åpenbart utviklet klart større sjøllit og motivasjon. Selv om veien tilbake til utdanning eller fast arbeid fortsatt var lang for noen av dem, hadde de involverte en klar oppfatning av at den klare majoriteten av deltakerne var på rett vei.

Prosjektet gjennomgikk også en ekstern evaluering. Den konkluderte med at kurset hadde hatt en klart positiv effekt for deltakerne. I tillegg til at det for noen hadde resultert i jobb eller klare planer om videre skolegang, hadde prosjektet fungert som bevisstgjører og motivasjonsfaktor for deltakerne. Kurset hadde bidratt til at deltakerne hadde fått en mer positiv holdning til selv å ta mer aktivt tak i sin egen situasjon. Fra å være en passiv brikke i eget liv, hadde flere i større grad begynt å ta større kontroll over egen situasjon. En av evalueringens konklusjoner var:

”Jeg mener materialet viser at et prosjekt som ”Jobbkarusell” er en forutsetning for at denne målgruppa skal komme ut av en passiv, uforpliktende og mulig marginalisert tilværelse.”²⁹

Evalueringen viste videre, i tråd med prosjektleders vurdering, at en sentral suksessfaktor for deltakerne var tett individuell oppfølging. Selv om deler av gruppen fungerte relativt sjølstendig i bedriftene, hadde en stor andel klart behov for tett og nær oppfølging. I tillegg til at det var nødvendig at noen i bedriften hadde et klart ansvar for å følge opp kandidaten, hadde mange også stort behov for en ekstern støtteperson. Den støttepersonen måtte fungere som diskusjonspartner og oppmuntrer, vedkommende måtte kunne gi gode råd, korreksjoner og veiledning, i tillegg til å gjøre praktiske ting som å bidra til at ungdommen kom seg opp til rett tid om morgenen, osv. En av deltakerne sammenfattet det, i noe som også ble evalueringsrapportens tittel, slik:

²⁹ Juel, Elisabeth Engh: ”Vi trenger at noen gir oss et dytt og vi trenger en fast person som er lett å få tak i” - Evalueringsrapport av forprosjekt ”Jobbkarusell”, notat, august 2004, side 8.

”Vi trenger at noen gir oss et dytt og vi trenger en fast person som er lett å få tak i.”

I utgangspunktet hadde prosjektet tatt sikte på å rekruttere en gruppe av mentorer som skulle fylle denne rollen overfor deltakerne. Å rekruttere slike viste seg imidlertid vanskelig, og dette ansvaret kom i stor grad til å ligge på prosjektleder.

Evalueringen viste at den nære kontakten med prosjektleder ble avgjørende for mange av deltakerne. Mange fikk en relativt tett relasjon til prosjektlederen, og han har ennå i dag kontakt med flere av deltakerne. Samtidig ble dette en begrensning. Prosjektleder hadde ikke kapasitet til å fylle denne rollen i den grad det kanskje var nødvendig for alle deltakerne. Hvis deltakergruppen skal utvides er det i alle fall klart at denne viktige oppgaven ikke kan ligge på en person. Å rekruttere mentorer til arbeidet, er derfor en forutsetning.

Etter forprosjektets slutt i 2004, viste det seg vanskelig å få lokal finansiering av videreføringen. Prosjektet blir nå likevel videreført som EU-prosjekt, innenfor Leonardo da Vinci-programmet. I denne videreføringen er i tillegg til Rakkestad også kommunene Hamar og Eidsberg involvert, sammen med aktører fra Slovenia, Bulgaria, Tsjekkia og Sverige.

Tiltaket Jobbkarusell i Rakkestad, viser etter vår mening betydningen av å etablere et bredt støttenettverk rundt ungdom i faresonen. Ulike etater, og ikke minst representanter for arbeidslivet, må engasjeres i dette arbeidet, for å skape en helhetlig satsing rundt målgruppen. Tiltaket viser også behovet, kanskje særlig for den ”tyngste” delen av målgruppen, for tett personlig oppfølging, som en hjelp til å komme inn på en planlagt vei som kan føre tilbake til skole og/eller arbeid.

4.4 Nettverksgrupper rundt minoritetsspråklige elever – Akershus

Minoritetsspråklige elever er ofte overrepresentert i frafallstatistikken. Som for annen ungdom representerer overgangen mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring en kritisk fase. I Akershus som i mange andre fylker, erfarte en at frafallet for denne ungdomsgruppen var stort; særlig i løpet det første skoleåret. Oppfølgingstjenesten (OT) så at mange av disse ungdommene kom tilbake år etter år, søkte seg inn til et nytt grunnkurs, sluttet i løpet av skoleåret, kom tilbake i januar og ville prøve på nytt. Ved siden av svake karakterer og høyt fravær på ungdomstrinnet, var dette en ungdomsgruppe som også, samlet sett, sleit med ulike problemer knyttet til rus, psykiske lidelser, lærevansker osv. Mange av disse ungdommene hadde derfor et klart behov for en eller annen form for oppfølging og tilrettelegging av opplæringen.

Nettverksgruppene ses som en metode for å fange opp denne ungdomsgruppen. Målet er å etablere et helhetlig samarbeid mellom relevante aktører i og utenfor skolen som skal bidra til at elevene fullfører påbegynt opplæringsår. Gruppene vurderes som et godt virkemiddel for å bygge en individuelt tilpasset faglig og sosial støttestruktur rundt hver enkelt av ungdommene. Tiltaket ble i 2005/ 2006 utprøvd for 17 elever ved Rud videregående skole. I inneværende år inkluderer tilbudet 9 elever ved flere ulike skoler. Nettverksgruppene følger ungdommene gjennom det første skoleåret.

Foruten eleven, består nettverksgruppene av viktige voksenpersoner i elevens liv. Dette kan være foresatte, kontaktlærer, rådgiver, ppt-rådgiver, representanter for sosialtjenesten, barnevern, friomsorg eller utekontakten. OT leder og refererer fra møtene. Dette er aktører

som på ulike måter og på ulike arenaer (skole, hjem, fritid osv) kan hjelpe til med å holde eleven inne i videregående opplæring. I samråd med eleven finner skolen fram til de personene som hun/han ønsker skal være med i nettverksgruppen.

Elevmedvirkning både ved sammensetning av nettverksgruppa og i gruppearbeidet vektlegges dermed sterkt. Dette betyr at nettverkene varierer både i sammensetning og i omfang. Kontaktlærer deltar likevel fast i gruppene som representant for skolen, samtidig som det legges "et mildt press" på ungdommene for at de foresatte skal delta. De anses å ha en viktig rolle i motiveringen av ungdommen, samtidig som de "ser" ungdommene større deler av døgnet og dermed har viktige erfaringer med seg inn i gruppenes arbeid.

Tilsvarende har andre aktører erfaringer med ungdommene fra andre arenaer. Samlet gir disse ulike erfaringene et godt grunnlag for en mer helhetlig forståelse av ungdommenes situasjon og dermed også for en mer helhetlig innsats for å følge dem opp. Ved siden av erfaringer fra ulike arenaer, disponerer de ulike deltakerne dessuten ulike virkemidler/ressurser som kan koples og settes inn i dette arbeidet. OT har lagt stor vekt på å utvikle et forpliktende samarbeid med en klar arbeidsfordeling mellom deltakerne i nettverkene. Erfaringene så langt synes å vise at de har lyktes med dette.

Ungdommene rekrutteres inn til nettverksgrupper på to måter: For det første ungdom som ber OT om hjelp til ny innsøking til grunnkurs etter å ha droppet ut året før. OT benytter anledningen til å ta en diskusjon med dem; og de får et tilbud om at det etableres en støttestruktur i form av en nettverksgruppe rundt dem.

For det andre innkalles ungdom som er på vei over fra ungdomstrinnet ved skolestart. Innkallingen er basert på en vurdering av fravær og karakterer i 10.klasse som tilsier at dette er ungdom i faresonen for frafall. Som for den første gruppen blir disse forespurt om de ønsker at det blir dannet en nettverksgruppe for dem. Så langt har ingen forespurte ungdommer sagt nei takk til dette tilbudet.

Det understrekes at rekrutteringstidspunktet er viktig; så tidlig som mulig etter skolestart, eller ved ny innsøking. Motivasjonen for å lykkes er størst på disse tidspunktene. Venter en til fraværet øker, eller problemer oppstår, er det erfaringsmessig vanskeligere å etablere et nettverk. Ungdommer i en slik situasjon vil i større grad oppleve tilbudet som kontroll og ikke noe de står fritt å ta imot eller ikke.

Nettverksgruppene har møte en gang hver måned. Møtene har en felles, tredelt dagsorden som tar for seg fravær, faglige forhold og sosiale forhold.

Fravær. Fraværet registreres og vurderes hver måned. Bakgrunnen for dette er at en ønsker rask intervensjon ved begynnende fravær. Med utgangspunkt i oppmøteprotokoll og elevens vurderinger av eget fravær diskuterer gruppa fraværsmønstre, årsaker til fravær og hva som eventuelt kan gjøres for å begrense fraværet. Er det bestemte fag eleven har stort fravær i? Får de det ikke til faglig? Er det bestemte dager de er borte? Konflikter i forhold til lærere? osv. Kontaktlærer har ansvaret for oppfølging og iverksetting av tiltak.

Faglige forhold. Eleven innleder med en vurdering av sitt behov for tilrettelegging eller hjelp utover det som er i dag, deretter kommer kontaktlærer med sin vurdering samt tilsvarende vurderinger som er innhentet fra de andre faglærerne. Motivasjonen for at en alltid starter med elevens vurdering er at en vil at eleven sjøl skal tenke igjennom sine behov. Tanken er

at eleven gjennom egenrefleksjon tilegner seg større innsikt i egen læring, og at de uttrykte støttebehovene dermed også blir mer reelle. Elevens oppfatning av situasjonen sammenholdes med det bildet kontaktlærer og andre faglærere tegner av elevens faglige utvikling. På dette grunnlaget justeres tilrettelegging, eventuelt iverksettes nye former for faglig støtte til eleven.

Sosiale forhold. Trivsel framheves som et sentralt element i forebyggingen av frafall. Igjen er det eleven som starter med sin vurdering; før kontaktlærer, foresatte og andre bidrar med sine vurderinger. Dette gir grunnlaget for en diskusjon om hva som ligger i trivsel. Det er f eks ikke nok å komme på skolen; en må også delta i timene, ikke bare ”trives” i korridoren. Målsettingen er ikke å kontrollere, men å diskutere hvorfor ting skjer og hva som skal til for å forbedre situasjonen også på dette området

Resultater. I 2005/2006 sluttet bare 2 av 17 ungdommer med nettverksgruppe i løpet av skoleåret. I januar 2007 hadde ingen av de 9 som startet høsten 2006 sluttet. Av de som gikk ved Rud videregående skole i fjor søkte seg mange seg inn på VKI ved skolen; en del ved andre skoler. Det siste dels pga den karakterbaserte konkurransen om skoleplasser som en har i fylket. Ideelt burde denne ungdomsgruppen etter OTs mening hatt en fortrinnsrett til sine 1.valg, men en innser at det kan være vanskelig å få aksept for en slik ordning. Samtidig erfarer en at når ungdommene ser at ting går bra det første året, at de blir i skolen og at de får et resultat, så gir dette også en personlig vekst som gjør at de står generelt sett bedre rustet til å møte også andre skoler. Dette er også noe av argumentasjonen for at en foreløpig ikke har valgt å la nettverksgruppene følge ungdommene etter avsluttet grunnkurs.

Tilbakemeldingene fra deltakerne er jevnt over positive. Kontaktlærere karakteriserer det som tidkrevende, men nyttig virksomhet. Det pekes på at nettverksgruppene bidrar til å rasjonalisere og kvalitetssikre arbeidsoppgaver kontaktlærer uansett vil ha hatt ansvaret for. Det kan imidlertid være noe vanskelig for kontaktlærere å få inn tilbakemeldinger fra faglærere hver måned. Innføring av nye rutiner i skolen er som kjent noe som tar tid. Foresatte på sin side opplever det som positivt at noen bryr seg. De får vite mer om egne ungdommer gjennom deltakelsen og blir stimulert til å motivere og støtte dem. For enkelte av dem har det likevel vært en stor utfordring å skulle møte opp på skolen. Samtidig kan språk representere en barriere; bruk av tolk avhjelper likevel i stor grad dette problemet. De eksterne samarbeidspartnerne opplever at de får bedre oversikt over en utsatt målgruppe gjennom dette samarbeidet, samtidig som de ser nytteverdien av å trekke i lag for å hjelpe disse ungdommene videre. Ingen klagde på tidsbruken.

Oppsummert synes de viktigste suksessfaktorene for dette tiltaket å være:

- *Tidlig innngripen* og rask intervensjon ved fravær. Arbeidet i nettverkene skal være forebyggende; ikke reparerende. Skolene har ofte en vente- og se - holdning som må bearbeides.
- *Kontinuitet i oppfølgingen* av elevene. Månedlige møter sikrer at en ligger i forkant og kan holde elevene på sporet gjennom hele skoleåret. Det er viktig å ikke avslutte arbeidet for tidlig selv om det tilsynelatende går bra for eleven.
- *Helhetlig oppfølging* som kopler erfaringer og ressurser fra ungdommenes ulike arenaer; skole, fritid og hjem.
- *Elevmedvirkning.* Ungdommen må sjøl se behovet for tiltak som iverksettes. Når ”bedrevitere” trer tiltak nedover hodene deres, viser erfaringene at det blir lite vellykket.
- *Forankring hos skolene /skoleledelsen.* Kontaktlærer må ha aksept innad i skolen for tids-/ressursbruk knyttet til nettverksgruppene. Enkelte kontaktlærere har opp til 5-6 slike

grupper. Forankringen varierer fra skole til skole. Dette gjelder både ledelse, kontaktlærere og rådgivere.

Utfordringen ligger ofte i det å få skolene til å ta tak i elever med fravær tidlig nok. OT alene har ingen mulighet for å ”overvåke” elever ved alle videregående skoler. De kjenner bare til de av målgruppa som selv tar kontakt med OT, ungdommer som rådgivere ved ungdomsskolene eller videregående skoler, utekontakten mv mer eller mindre tilfeldig melder om. En ser derfor et klart behov for at skolene jobber mer systematisk og strukturert på dette området; særlig inn mot grunnskolen.

4.5 Aksjonsteam Heimdal bydel, Trondheim

Aksjonsteamet i Heimdal bydel i Trondheim er ei gruppe med representanter fra kommunen (Barne- og familietjenesten, Sosialtjenesten, Arbeid og kompetanse), de tre videregående skolene i bydelen, PP-tjenesten og NAV (trygde- og arbeidskontor). Heimdal er en av fire bydeler i Trondheim. De tre skolene har samlet i overkant av 2000 elever.

Aksjonsteamet ble etablert med bakgrunn i et ønske om å gjøre noe for ungdom under 18 år, spesielt fra sosialtjenestens side. Man hadde der erfaringer med mange som fylte 18 år henvendte seg for å få sosialhjelp. Det forelå en klar deling ved at først ved 18 år ble man sosialkontoret eller arbeidskontorets ansvar. Før den tid var det skolen, PP- tjenesten og barne- og familietjenesten som hadde ansvaret for å sørge for tilpassing av de unge. Erfaringen fra sosialtjenesten var også at de som som 18-åringer henvendte seg for å få sosialhjelp, hadde flere avbrutte grunnkurs bak seg.

Aksjonsteamet møtes hver torsdag. Her tas enkeltsaker opp til drøfting, og man ser hvilke tilbud man kan utforme for eleven. Teamet har full vedtaksfullmakt. Skolene kommer med melding om elever som er i ferd med å slutte eller om ting er i ferd med ”å toppe seg”. Hvert tilfelle blir drøftet, og man søker å finne fram tilbud til den enkelte elev. I hovedsak handler det om å finne fram til alternativer utover skolen for den enkelte, med den nødvendige økonomiske understøttelse. Det kan være at noen har behov for tilbud som fullt og helt erstatter skoletilbudet, andre kan ha behov for tilbud som dekker opp deler av skoledagen. Aksjonsteamet arbeider med det målet at eleven skal kunne ha en hverdag med aktivitet slik at frafall fra skolen ikke betyr lediggang. Kommunen har en rekke forskjellige tiltak, totalt hele 100 tiltaksgrupper, fra snekker til kjøkkengruppe og PC-gjenbruksgruppe. Mange av tiltakene går på å få eleven inn i en slik gruppe. Tiltakene kan være med sikte på å få vedkommende over i arbeid etter hvert. Det kan også være med tanke på ny skoleplass neste år. For de som beholder en fot innenfor skolen, sørger teamet for at det jobbes med å se om kravene i fagplanene blir oppfylt. Den enkelte elev har en kontaktperson som følger opp hun eller han, avhengig av behovet til eleven.

De elevene som aksjonsteamet ser på, er som regel elever som fungerer dårlig på skolen og som er lite tilpasset. Det er ikke elever man snakker om å komme tilbake på skolen med. Det er ”marginaliserte ungdommer som har behov for et individuelt løp”. Gutter utgjør den største gruppen, og det er ofte elever som har konsentrasjonsvansker og lærevansker. Noen har diagnosen ADHD og har kontakt med psykiske helsetilbudet. Det er oftest elever fra de studieprogram som det lettest å komme inn på. Totalt har aksjonsteamet i løpet av det første året det har eksistert, lagt til rette opplegg for mellom 30 og 40 elever. Da vi intervjuet

teamet, var de aller fleste av disse involvert i en aktivitet.³⁰ Det å ha noe å gjøre og noe som man mestrer i hverdagen framstår som et viktig mål for arbeidet til teamet, og det har man lykkes med i stor grad. Skolene har flere elever som frafaller, men som ikke blir til sak i aksjonsteamet. De andre frafallselevne tar skolene seg selv av. Disse frafallselevne er i hovedsak elever som har valgt feil studieprogram, og hvor man arbeider med å finne et studieprogram som bedre passer. De elevne som aksjonsteamet tar seg av, er elever med generelle vansker for tilpasning på skolen. Det er, som en av våre informanter uttrykte det, elever som har vansker med en teorisk skolegang og å tilfredsstille formelle krav som kan ligge i opplæringen. Men det er samtidig elever som kan være arbeidsomme og gjøre et godt arbeid. Aksjonsteamet arbeider for å finne aktivitet som kan passe. En utfordring for teamet er at det i dag ikke finnes arbeidsplasser for de under 18 år. Ett av målene i det framtidige arbeidet til aksjonsteamet er å få næringslivet involvert, med tanke på arbeidsplasstilbud der.

Arbeidet i aksjonsteamet har ført til en kompetanseutveksling mellom de involverte etater, ved at man har sett forskjellige måter man kan håndtere de utfordringene elevene har. Det har ført til at man har brutt ned etatsgrensene og å oppheve 18 år som en systemgrense. Etatene har begynt å arbeide aktivt med en aldersgruppe som tidligere i hovedsak har vært skolens ansvar.

For skolenes del har aksjonsteamet ført til at man har begynt å tenke andre muligheter for elevene enn tidligere. Skolene har en tendens, som en av våre informanter uttrykte det, ”å forsøke i det lengste å få folk inn i trakta.” Samarbeidet har bidratt til at man lettere kan se at andre arenaer enn skolen kan være positivt for eleven, og det har bidratt til at skolene har fått en tro på at det går an å utforme noe som kan passe også disse elevene.

I lys av erfaringene gjennom et års arbeid, ser man at arbeidet med elevene er noe som kan begynne tidligere. En av våre informanter pekte på at det burde allerede på ungdomsskolen være satt i gang et arbeid med tanke på alternative læringsarenaer, før eleven kom inn på videregående.

Arbeidet til aksjonsteamet på Heimdal er ikke rettet inn på å få elevene inn i og til å fullføre et ordinært skoleløp. Hovedformålet er å finne en arena hvor eleven kan ha en aktivitet og oppleve mestring. Arbeidet retter seg dermed mot å gi eleven en meningsfull hverdag, samtidig som det skal gi et grunnlag for at eleven kan være en del av arbeidslivet i framtiden – med eller uten bestått videregående opplæring.

Aksjonsteamet har fått henvendelser fra skoler i andre bydeler i Trondheim som ønsker en tilsvarende oppfølging av deres elever. Det har nå fått midler som gjør at det vil etableres et tilsvarende team i en bydel til i Trondheim.

Andre har også prøvd ut lignende modeller med godt resultat. Ett eksempel på dette er Vennesla- modellen ”Drop-outs back on track”.³¹

³⁰ Teamet hadde bare ett eksempel på at man ikke hadde lykkes. Det var i forhold til en elev som var alenemor uten barnepass. Teamet skaffet barnepass til eleven, men eleven valgte likevel å ikke fortsette skolen.

³¹ Se for eksempel Op.cit. Baklien et al, side 49-52

4.6 Kontaktlærerordningen ved Klosterskogen videregående skole – Telemark

Kontaktlæreren framheves av mange som en nøkkelperson i arbeidet med frafall. Hensiktsmessig rolleutforming og skolering av kontaktlærere utgjør dermed viktige forutsetninger for å lykkes i dette arbeidet. Dette var også utgangspunktet for det prosjektet Klosterskogen videregående skole iverksatte som et ledd i frafallssatsningen. Prosjektet skulle høste erfaringer med hvordan en på beste måte kan nytte kontaktlærerfunksjonen som et av tiltakene mot bortvalg. Prosjektet hadde bl.a. som målsetting:

”Med kontaktlærerordningen ønsker vi å oppnå en tettere kontakt mellom en ansvarlig voksenperson og den enkelte elev. Kontaktlærerordningen skal bidra til å øke den sosialpedagogiske bevissthet blant alle skolens tilsatte og at det vil virke gunstig i forhold til elevens trivsel og tilhørighet generelt, og særlig preventivt i forhold til elever som er i faresonen for å velge bort videregående opplæring. Det er også et mål for oss å legge til rette slik at kontaktlærerarbeidet skal bli interessant og attraktivt.”

Prosjektet rettet seg mot alle kontaktlærerne, men hadde et spesielt fokus mot studieretninger med høyt frafall; grunnkursene på Mekaniske fag og Hotell og næringsmiddelfag. Prosjektet omfattet følgende hovedaktiviteter:

- Utforming av kontaktlærerrollen inkludert instruks for kontaktlærers arbeidsoppgaver.
- Utforming rutiner og prosedyrer for samarbeidet mellom kontaktlærer og det øvrige støtteapparatet i og rundt skolen.
- Skolering av kontaktlærere i forhold til definerte arbeidsoppgaver og samarbeidsforventninger/ -krav.

Instruksen som skolen har utformet inkluderer følgende arbeidsoppgaver:

- En kontaktlærer skal ha inntil 15 elever i sin basisgruppe
- Skal møte sin basisgruppe en gang per uke
- Skal gjennomføre elevsamtaler slik skolen har vedtatt dette
- Skal sørge for god kontakt mellom hjem og skole
- Skal arbeide for elevdeltakelse i skolehverdagen
- Skal hjelpe eleven til gode arbeidsvaner og evt. utarbeide individuelle studieplaner
- Skal føre fravær og ha en oversikt over kontaktelevenes totale fravær
- Skal hjelpe kontaktelevene med vurdering av egne prestasjoner, faglig og sosialt
- Skal være en kontaktperson mellom elev og skolens støtteapparat
- Skal være en kontaktperson til PRB (skolens pedagogiske ressursbase)

I arbeidet med å forebygge frafall er det i første rekke startsamtalesamtalen og oppfølgende elevsamtaler som har vært vektlagt sammen med samspillet med de øvrige hjelperne i skolen.

Hovedformålet med *startsamtalesamtalen* er å gi eleven en opplevelse av å bli tatt godt i mot; å ”bli sett” ved skolestart i tillegg til å avklare eventuelle behov for tilrettelagt opplæring. Videre vektlegges det at denne første samtalen mellom elev og kontaktlærer skjer så hurtig det er praktisk gjennomførbart. I tillegg at startsamtalesamtalen gjennomføres på en slik måte at det blir en kvalitativ god samtale. Temaer for denne samtalen er bl a elevens tanker om overgangen ungdomsskole/ videregående skole (personlig og faglig), elevens sterke og svake sider (personlig og faglig), spesielle opplysninger, faglig, helsemessig eller økonomisk, som

skolen bør ta hensyn til, elevens generelle trivsel samt fritidsinteresser. Start samtalen følges opp av 3 større elevsamtaler gjennom skoleåret; 1 til før nyttår; 2 etter. Noen temaer er gjennomgående; andre er nye for hver samtale. Skolen har utviklet en mal for best mulig gjennomføring av elevsamtalene.³² Kontinuitet i oppfølgingen av eleven gjennom hele skoleåret er en sentral målsetting.

Gjennom slike elevsamtaler er det ikke uvanlig at kontaktlærer møter elever som burde hatt kontakt med andre i støtteapparatet ved skolen. At elever med slike behov kommer raskt til rådgiver eller helsesøster, og før fravær eller andre uheldige forhold får utvikle seg, understrekes som avgjørende for å hindre frafall. Tidligere opplevde rådgiverne at elever blir meldt unødvendig sent inn og noen ganger så sent at de stod uten muligheter til å hjelpe. Gode rutiner for *samspeillet mellom kontaktlærer og andre grupper* som har ansvar for elever med ulike vansker (OT, PPT, helsesøster, leder for tilrettelagt opplæring (T-leder), rådgivere osv) framheves derfor som viktig.

Det å få dette systemet til å reagere raskt ved bekymringsmelding fra kontaktlærer har vært et av hovedmålene i prosjektet. Klargjøring av ansvarsforholdene, og bevisstgjøring av alle aktørene i systemet om deres ansvar og rolle i dette arbeidet framheves som viktig.³³ Tidligere har dette ikke fungert tilfredsstillende; noe som har skapt betydelig frustrasjon hos elever og kontaktlærere.

Noen eksempler på momenter som blir vektlagt for å nå dette målet:

- Det avsettes tid for kontaktlærere slik at de har tid til å gjennomføre "start samtalen" med sine kontaktelever i løpet av de to første skoleukene
- De første 6-8 ukene etter skolestart har rådgivere, helsesøster, PP- tjenesten, team-TPO utvidet kontortid
- Hvis kontaktlærer ønsker å kontakte hjelpeapparatet med en elev, går henvendelsen til rådgiver/helsesøster. Rådgiver/helsesøster vurderer om eleven skal kanaliseres videre
- Rådgiver/helsesøster gir tilbakemelding til kontaktlærer og elev om mottatt henvendelse innen 48 timer. Henvendelse og svar skal være skriftelige, de sendes derfor på e- mail eller fronter
- Hjelpeapparatet må samarbeide bedre, koordinere sine tjenester og ha faste møteplasser

Skolen vektlegger *elevmedvirkning* ved at tillitsvalgte elever/ elevråd deltar i det tverretatlige arbeidet og hjelpeapparatet rundt elevgruppa som sådan. Hvilke forventninger har elevene til dette apparatet? Hvordan kan skolen skreddersy de ressursene den har i forhold til elevenes behov?

Skolering av kontaktlærerne anses som nødvendig for at dette arbeidet skal fungere; både i forhold til kontaktlærers arbeidsoppgaver generelt og ikke minst i forhold til samarbeidet med det øvrige støtteapparatet. Skolen har vektlagt bl a følgende temaområder for denne skoleringen:

- Hvordan PPT og helsesøstertjenesten arbeider, hvilke personer en skal henvende seg til og hvilken kompetanse tjenestene kan bidra med. Hva en med rimelighet kan forvente av disse personene og ikke minst når en bør ta kontakt med disse tjenestene
- Skolens generelle sosialpedagogiske arbeid slik som rådgivertjenesten, kontaktlærers og enkeltlæreres sosialpedagogiske ansvar. Når i et hendelsesforløp skal kontaktlærerne ta kontakt

³² Mal for elevsamtaler ligger på skolens hjemmeside; <http://www.klosterskogen.vgs.no/>

³³ En skisse av organiseringen av elevsamtaler og samarbeidet mellom kontaktlærere og andre hjelpere er vist i et vedlegg bak i rapporten

med rådgivertjenesten på skolen. Hva er rådgivertjenestens primæroppgave og hva kan og bør løses av lærerteamet rundt eleven

- Hvordan benytte skolens pedagogiske ressursbase (PRB) og hvilke kunnskaper om elevene har T-leder og hva kan T-leder bidra med
- Kontaktlærernes veilederrolle overfor sine kontaktelever. Hvordan skal en god elevsamtale gjennomføres og hvordan bør en elevsamtale følges opp
- Hvordan takle spesielle utfordringer der det foreligger diagnoser av forskjellig art, epilepsi, diabetes, psykiske problemer etc.
- Hvordan snu tendenser til en negativ utvikling i undervisningsgruppen.
- Migrasjonspedagogikk. Hvordan gi elever med forskjellig etnisk bakgrunn, sosiale og kulturelle tradisjoner en god skolehverdag. Hvordan respektere hverandre, vise toleranse og ydmykhet i forhold til religiøse og trosmessige forskjeller. Samarbeid med NAFO.³⁴

Tilbakemeldingen fra kontaktlærerne viser at de opplever de ulike skoleringstiltakene som svært nyttige. Særlig gjelder dette gjennomføring av start-/ elevsamtaler og hvordan en kan håndtere samtaler med ulike typer av elever.

Skolen framhever følgende forutsetninger for at ordningen skal fungere etter intensjonene:

- At start-/ og elevsamtaler er obligatoriske; at de skal gjennomføres, og at det skal gjøres etter en kvalitetssikret mal.
- At startsamtaleskjemaet skjer så tidlig som mulig etter skolestart
- At apparatet rundt kontaktlærer gir rask respons på hans/ hennes bekymringsmeldinger
- At arbeidet med kontaktlærerordningen er planforankret og har god backing i skoleledelsen.

Tilbakemeldingene fra elever er gode; de følte seg sett, de som trengte hjelp fikk det raskt, miljøet i gruppene er svært bra, elevene trives og mye av æren tillegges kontaktlærernes raskt gjennomførte startsamtaler. Kontaktlærerne opplever det hele som arbeidskrevende, men ser at det betaler seg hvis de lykkes i dette første møtet med elevene, fordi det gjerne resulterer i en både sosialt og faglig godt fungerende elevgruppe. Undervisningsarbeidet i gruppene glir dermed lettere. Prosjektgruppa mener å ha oppnådd en gjennomgående forståelse blant kontaktlærerne selv om viktigheten av det arbeidet de nedlegger; og ser på dem som vesentlige aktører i bestrebelsene på å redusere frafallet.

En utfordring i det videre arbeidet er blant annet å få til en bedre overgang fra ungdomstrinnet til videregående skole. Dette handler dels om at yrkes- og utdanningsveiledningen kan forbedres; dels savner en ved skolen et system som kan bidra med god nok informasjon om historikken til enkeltelever som kommer fra ungdomsskolen.

4.7 Tiltak for hybelboere

En av de gruppene som er klart overrepresentert i bortvalg-/fracfallsstatistikken, er borteboere, ungdom som bor på hybel i forbindelse med videregående skole. I noen deler av landet utgjør dette en betydelig del av elevene, og frafallet blant disse er markert høyere enn blant ungdom som ikke bor på hybel. Denne gruppen vil i mange tilfelle ha behov for det som betegnes som kompensatoriske tiltak.³⁵

³⁴ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

³⁵ Se for eksempel Op.cit. Baklien 2004, side 106

I flere fylker er det derfor satt i gang tiltak som har fokus på disse elevenes situasjon. På ulike måter har man søkt å bygge opp støttenettverk bestående av ulike aktører, som skal bidra til å gi hjelp og støtte av ulik art til hybelboerne. Vi vil i det følgende beskrive noen eksempler på grep som er tatt i dette arbeidet.

I Hordaland fylke, har flere skoler fokusert på tiltak som kan hjelpe hybelboerne. Blant annet har flere kommuner fått tilskudd til en egen hybelkoordinator eller lignende, som har som oppgave å følge opp denne gruppen spesielt. Man vurderer dette tiltaket som vellykket, og vurderer nå å utvide ordningen til å gjelde hele fylket.

Ved Øystese Gymnas i Kvam kommune, har man ikke hatt frafall på 3 år, og skolens ledelse mener dette at det skyldes kommunens satsing med ungdomsrettleder i 40 % stilling, betalt over sosialkontorets budsjett. Denne ordningen dekker de tre videregående skolene i kommunen.

De elevene som ønsker det, kan få en avtale om oppfølging av denne ungdomsrettlederen. Denne oppfølgingen kan bl.a. handle om å få hjelp med å komme seg opp om morgenen. Elever med høyt fravær/mye sent oppmøte, kan da bli kontaktet pr. telefon eller ved personlig frammøte. Elever gir uttrykk for at slik oppfølging gjør det lettere å komme seg på skolen, bl.a. fordi det også skaper en forpliktelse til egeninnsats. Tjenesten kan gjelde både hybelboere, og elever som bor hos foresatte, men etter vår vurdering vil nok et slik tiltak kanskje ha aller størst betydning for hybelboerne.

Nordland er ett av fylkene med høyest andel av hybelboere. En rekke videregående skoler i fylket har da også grepet fatt i denne utfordringen. Mange skoler har utvist betydelig aktivitet med hensyn til ulike prosjekter og aktiviteter som involverer elevene utenfor ordinær skoletid. Skoler som er aktive med slike tiltak, synes også å ha et godt miljø, som også forebygger frafall/bortvalg.

Med spesielt fokus på hybelboerne har man vært særlig opptatt av tiltak som åpen skole med matservering, leksehjelp og ulike aktiviteter. Flere skoler har også ansatt egne miljøarbeidere for hybelboerne, og mener at disse har stor betydning for oppfølgingen av denne gruppen elever. Skoler med mange hybelboere arrangerer også egne hybelkurs ved skolestart. Disse har som hensikt å forberede elevene på hybellivet, men også å bidra til å gjøre dem kjent med hverandre, og skape nettverk.³⁶ Hensikten med disse tiltakene er å bidra til å integrere hybelboerne best mulig i et god og inkluderende skolemiljø

Også i Nord-Trøndelag ser vi at man har fokusert på dette området ved noen av fylkets skoler der innslaget av hybelboere er betydelig. Ved for eksempel Grong videregående er mange elever borteboere, med til dels store avstander til hjemmet. Derfor har man der satsset bevisst på problematikk knyttet til hybellivet.

På ulike måter søker man i forkant av skolestart å informere både kommende elever og deres foreldre om dette, slik at man skal være forberedt på problemer som eventuelt måtte oppstå, og også kan forebygge slike problemer.

³⁶ Se for eksempel Wiborg, Agnete og Wenche Rønning: *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland i skoleåret 2004-2005*, NF-arbeidsnotat nr 1013/05, Nordlandsforskning, Bodø 2005

I oppfølgingen av hybelboerne, har man opprettet et eget ”hybelteam” ved skolen. Disse skal følge opp hybelboerne etter skolestart, gjennom besøk og/eller annen form for kontakt. I utgangspunktet laget man et opplegg der hybelteamets medarbeidere skulle besøke hybelboerne fysisk et bestemt antall ganger i skoleåret. Underveis, basert på erfaringene med arbeidet, har man justert dette slik at målet nå er jevnlig kontakt, men ikke nødvendigvis fysiske besøk. Skolen har dessuten prøvd ut et opplegg med åpen skole noen ettermiddager, blant annet med tanke på hybelboerne. Her har man bl.a. gitt tilbud om leksehjelp. Deltakelsen på dette har vært noe ujevn, og vår informant ved skolen antyder at dette tilbudet burde vært lagt til lokaler utenfor skolen.

Finnmark er et annet fylke med høy andel hybelboere i videregående skole. Her har man da også satset bredt på tiltak for disse. Ett sentralt tiltak i Finnmark har vært forsøket med vertsfamilier for de yngste borteboende elevene ved Honningsvåg fiskarfagskole og videregående skole.

I samarbeid med PPT har man plukket ut elever som man har vurdert kunne ha behov for ekstra støtte i overgangen til hybelboertilværelsen. De av denne gruppen som selv har ønsket det, har så fått plass hos utvalgte vertsfamilier, i stedet for i ordnære hybler.

Noen har vært inne på at denne ordningen kan virke stigmatiserende for de elevene det gjelder. Samtidig har erfaringene med vertsfamiliene vært så gode, at man besluttet å utvide tilbudet til å gjelde alle videregående skoler i fylket. Fra før hadde den statlige Samisk videregående skole i Karasjok gode erfaringer med en lignende ordning.

Ellers har man i fylket, blant annet ved Vadsø videregående skole, gode erfaringer med bruk av miljøarbeidere som i hovedsak arbeider med tiltak rettet mot beboerne på skolens hybelhus. Andre skoler i fylket har også benyttet miljøarbeidere til å skape aktiviteter, knyttet til leksehjelp, fritidsaktiviteter etc., for borteboerne utenom ordinær skoletid. Et viktig element i dette er også at man gir hybelboerne et tilbud om voksenkontakt, som mange av dem ellers vil kunne savne. Mange av skolene mener at slike tiltak har en klar innvirkning på frafallstallet i målgruppen.

Tiltakene vi her har beskrevet kort, og andre beslektede tiltak andre steder, som for eksempel skolefrokost etc., har en del sentrale fellestrekk. Det grunnleggende i disse tiltakene handler mye om å se eleven, og la eleven føles seg sett. Dette gir for det første grunnlag for å støtte inn andre, målrettede tiltak hvis faresignaler oppstår.

For det andre, og kanskje enda viktigere, er at disse tiltakene gir elevene i målgruppen en trygghet, og skaper motivasjon, forpliktelse og et nærværspres som også kan være nødvendig. Det blir ikke så lett å bare gli gradvis ut av skolen, når man vet at man blir sett, er en del av helheten. Tiltak av ulik art bidrar til å skape tilhørighet og integrering av en gruppe som ellers lett kunne opplevd seg som ekskludert/alene. Voksenkontakten som er sentral i mange av tiltakene, og gir dessuten elevene en mulighet for å ta opp sider ved hybelboertilværelsen som kan oppleves som problematisk

Ved å ta tak i elevens fritid og skape en aktiv fritid, bidrar man dessuten til å skape et bedre helhetlig miljø, noe som også virker integrerende og motvirker opplevelse av å være ekskludert og dermed oppmuntre til bortvalg.

Sammenfattende kan man si at det sentrale i alle disse tiltakene handler om å styrke støttenettverket rundt eleven, ved å bringe nye aktører inn, både i og utenom skolen.

4.8 Bedre samhandling mellom ungdomsskole og videregående skole i Nord-Trøndelag

Ett eksempel på arbeide knyttet til overgang mellom skoleslag, finner vi i Nord-Trøndelag, der tre videregående skoler, Steinkjer, Verdal og Grong, alle har fokusert spesielt på dette, med litt ulike tilnærminger og fremgangsmåter.

Ved alle tre skoler er arbeidet med bedre samhandling med ungdomsskolen knyttet til overgangen fra ungdomsskolen ledd i en bredere satsing mot frafall. Dette er altså bare en del i en helhet som angriper problemstillingen på ulike måter.

Steinkjer videregående skole har valgt å samarbeide særlig tett med den nærmeste ungdomsskolen, den som avgir flest elever til denne videregående skolen. Ambisjonen er likevel at dette samarbeidet også skal bli sterkere med de andre ungdomsskolene i regionen. Det opplegg som er valgt er klart overførbart, og bryter ikke på noen måte med det ordinære arbeidet i skolen. Det har vært et uttalt mål at tiltaket skal være gjennomførbart innenfor ordinære rammer.

Arbeidet har i prosjektperioden vært drevet av en prosjektgruppe, bestående av sosialpedagogisk rådgiver, en vernepleier ansatt ved skolen, spes.ped-koordinatoren ved skolen, samt rådgiverne fra ungdomsskolen. Skoleledelsen har også vært representert. Det har blitt utformet en formell samarbeidsavtale, og arbeidet er nedfelt i skolenes planer. Arbeidet har bevisst blitt gjort forpliktende for alle parter, med klare oppgaver og milepæler.

Arbeidet starter i ungdomsskolen, ved at de relativt tidlig kartlegger sine elever, med særlig vekt på indikatorene høyt fravær og dårlige karakterer. Dette begynner allerede på våren i 9. klasse, og gir grunnlag for en oversikt over elever man mener tilhører risikogrupper. Dette arbeidet gjøres i av ungdomsskolen, og videregående skole får ikke annen informasjon om dette enn navnene på de som takker ja til å delta i det videre opplegget. På den måten unngår man problemene som mange av våre informanter har snakket om, knyttet til informasjonsoverføring mellom ungdomsskole og videregående skole.

Ungdomsskolen sender så, på høsten i 10.klasse, ut invitasjon til et møte om videregående skole for disse elevene. De som takker ja til å delta, kommer deretter på det som for de fleste er deres første besøk på videregående skole, der dette møtet bli arrangert.

På dette møtet søker representanter for videregående skole å gi elevene et første bilde av krav, frister og andre formalia knyttet til overgangen. I tillegg legger man mye vekt på å gi informasjon om hva som er viktig for å lykkes i videregående, med fokus på ting som oppmøte, punktlighet, ansvarlighet osv. Møtet skal være et forsøk på å realitetsorientere disse elevene omkring det de vil møte, men på en hyggelig måte, preget av gjensidighet. Skolen legger derfor vekt på dialog, man vil høre hva elevene på dette tidspunktet tenker rundt videregående, hva de venter seg, hva de gruer seg til osv.

For skolen er det her viktig at de prøver å gripe elevenes sjøloppfatning, og forhåpentligvis å starte en endring av denne der dette er nødvendig. Mange elever i risikogruppen har allerede

på dette tidspunkt internalisert taperrollen, og forventer på mange måter ikke selv å klare seg gjennom videregående skole.

Bortvalg av videregående har på mange måter allerede skjedd mens elevene går i ungdomsskolen. Derfor blir det viktig å få fram at man i videregående skole både ønsker og kan legge ting til rette for dem, med sikte på at de skal få et løp for gjennomføring tilpasset deres forutsetninger. Dialogen på dette første møtet legger derfor vekt på hva som er mulig, men også på hva som kreves av elevene. Målet er å ansvarliggjøre og forberede elevene, men også å forberede skolen på den elevgruppen som kommer.

Etter dette besøket gir videregående skole tilbud om at de som ønsker det kan komme igjen, gjerne flere ganger, og gjerne etter individuelle avtale, for å bli bedre kjent med skolen. Så langt er det få/ingen som har benyttet seg av dette tilbudet.

I etterkant av dette møtet tar ungdomsskolen også fatt i den samme gruppen, og gjør litt ekstra arbeid med bevisstgjøring og motivering, man jobber altså bevisst med å forberede elevene på det som kommer. I følge våre informanter, har man i ungdomsskolene også sett eksempler på at elever med høyt fravær har redusert dette allerede etter det første møtet på videregående skole.

På våren i 10. klasse inviterer videregående skole den samme elevgruppen til et nytt besøk i skolen, de som ønsker det får en mulighet til å bli enda bedre kjent. Skolen ønsker med dette å vise at elevene blir sett, at videregående skole ønsker å ta dem inn i et felleskap, skape trygghet og visshet om at de som trenger det vil bli fulgt opp med støtte etter skolestart.

I løpet av mai arrangeres det dessuten et møte mellom videregående og ungdomsskolen. Her foretar man en siste gjennomgang av hvem man ser kan komme til å bli en utfordring av de elevene som nå kommer.

Når elevene så begynner på videregående samme høst, legger skolen opp til en spesiell oppfølging av den samme gruppen. Her er det viktig å presisere at dette ikke er omfattende og arbeidskrevende særordninger knyttet til gruppen i faresonen. Mest mulig av dette skal skje som del av helt ordinære skolestartrutiner.

For det første blir det gitt generell informasjon om frafall og frafallsforebygging i klasselærerråd, med sikte på at alle skal være oppmerksomme på problematikken, og ha et ekstra øye og litt ekstra oppmerksomhet for ulike faresignaler. Kontaktlærerne får videre informasjon om hvem av elevene som har vært med på det forberedende opplegget. Instruksjonen til disse er ganske enkelt at man skal søke å se disse elevene litt ekstra, følge med dem, og om å kontakte andre instanser i skolen raskt hvis man ser behov for det.

Kontaktlæreren er altså en nøkkelaktør i opplegget ved skolestart. Det er kontaktlæreren som ser eleven på nært hold. Hun eller han er frontlinje-aktøren i arbeidet, den som først har mulighet til å se eventuelle faresignaler og behov eleven måtte ha. Tiltaket hadde som målsetting at kontaktlærerne skulle få et litt annet blikk, være litt ekstra våkne, og bry seg litt ekstra om de elevene som er i risikogruppen, men uten at man i utgangspunktet la opp til spesielle løp for disse elevene. Dette har også lyktes, kontaktlærernes beredskap er klart økt, og man nøler i liten grad med å gi beskjed når man ser for eksempel fravær blant elever i faresonegruppen.

Våre informanter ved skolen legger vekt på at det er viktig at kontaktlæreren spiller på lag i dette arbeidet. Kontaktlæreren skal ikke stå alene med oppfølgingen, men tvert imot kunne få støtte av en rekke andre aktører i skolen. Teamorganiseringen av lærerne er også viktig, og det arbeides med å styrke dette ytterligere.

Skolen mener å se en klar utvikling i frafallstallene, som de i alle fall delvis mener er et resultat av satsingen. For det første ser man de aller fleste av de som fikk tilbud om ekstra oppfølging før skoleskiftet, faktisk tok imot tilbudet. Responsen fra både foreldre, elever, ungdomskolen, og fra skolens egne lærere, har også vært positiv.

I skoleåret 2005-2006 sluttet ingen av elevene i den identifiserte risikograppa. I skoleåret 2006-2007 har så langt to i grappa sluttet. En grunn til dette kan være at skolen ser at det er en utfordring å holde trykket og oppmerksomheten rundt frafallsarbeidet oppe. Foran inneværende skoleår har dette også vært litt vanskelig på grunn av implementeringen av Kunnskapsløftet, som har tatt mye tid og energi. Likevel videreføres arbeidet, nå som en del av de ordnære planene ved både videregående skole og ungdomsskolene.

Verdal videregående skole har på sin side valgt en litt enklere modell for samarbeidet med ungdomsskolen. Videregående skole, to ungdomsskoler og PPT i kommunen har vært involvert i arbeidet her. Mye vekt har vært lagt på å etablere bedre dialog mellom skoleslagene.

Også her kartlegger ungdomsskolene risikogruppen, og gir i løpet av 10. klasse melding til videregående om hvem som etter deres mening er i faresonen. Også her er det høyt fravær og dårlige karakterer som får varselampene til å lyse rødt. Disse elevene inviteres så til møte med videregående skole. Hensikten med dette er å informere og forberede elevene og foreldrene om krav og forventninger, men også å ufarliggjøre den videregående skolen, informere om mulighetene for tilrettelegging osv. Informasjon sendes også skriftlig til disse elevene og deres foreldre, og man er her klare på grunnen til invitasjonen og informasjonen. På denne måten håper man både å bidra til en holdningsendring i forhold til skolen hos de elevene det gjelder, og å muliggjøre spesielle grep for tilpasning der det måtte være mulig og ønskelig.

Vår informant ved skolen føler at de nådde målgruppen bra i forrige skoleår, og ser at tiltaket har effekt på noen elever, men ikke på alle. Noen har valgt bort skolen så sterkt i løpet av ungdomsskolen, og der er det alt for sent å sette inn et slik støt i 10.klasse.

Ved skolestart får elevene tilbud om samtaler, for om mulig å tilrettelegge skolestarten der det er nødvendig. En egen miljøterapeut jobber også med elevene.

Skolen jobber generelt mye med elevenes holdninger til skolen og læreren, men også med lærernes holdninger til elevene. Flere av våre informanter har vært inne på at av og til kan et frafall av noen lærere oppleves som en lettelse. Dette er holdninger man må endre, hvis man skal få et helhjertet arbeid mot frafall i skolen.

Grong videregående skole har også lagt stor vekt på å etablere et velfungerende nettverk med de ungdomsskolene som avgir elever til skolen. I dette nettverket er helsesøster i kommunene samt alle rådgiverne fra ungdomsskolene med, og hensikten er både informasjonsutveksling, erfaringsspredning og bevisstgjøring.

I forkant av nytt skoleår besøker rådgiver og sosialpedagogisk rådgiver alle de 8 ungdomsskolene i de 6 kommunene der elevgrunnlaget til skolen kommer fra. Her møter de elever og foreldre, og informerer om skolestart og ulike sider ved den videregående skolen. I tillegg besøker alle ungdomsskoleklasene videregående, for å bli bedre kjent med skolen de skal begynne på. I hovedsak gjelder dette 10.klassene, men noen skoler velger å sende 9.klasser på besøk.

I tillegg til dette har skolene også tatt muntlig kontakt med alle de åtte avgiverskolene, og bedt om informasjon om hvem de mener kan være i faresonen når det gjelder bortvalg/avbrudd. Vår informant ved skolen legger vekt på at de ikke ber om eller får dypt innsyn i elevenes bakgrunn og historie. Fravær og karakter er de eneste faktorer de vektlegger som indikatorer.

På skolen får kontaktlærerne informasjon om hvilke av sine kommende elever som er i faresonen, samtidig som de blir bedt om å se spesielt godt på disse elevene ved skolestart. I følge vår informants vurdering, har dette ført til sterkt redusert frafall. Ut over den ekstra oppmerksomheten har ikke skolen iverksatt noen ekstra tiltak knyttet til "faresone-elevener". Det helt enkle grepet, å se elevene, har vært nok til å gi det man oppfatter som klare effekter. At kontaktlærer bevisstgjøres rundt dette, fokuserer litt ekstra på disse elevene, og henter inn nødvendig assistanse når man ser gryende problemer, har vært nok til å gi effekter. Nok en gang ser vi at kontaktlærer er den avgjørende aktøren i det forebyggende arbeidet.

Det hele handler i følge mange av våre informanter, primært om bevisstgjøring og helhetstenking. Et viktig poeng for mange vi har snakket med i denne sammenhengen har imidlertid vært at denne bevisstgjøringen og fokuseringen i større grad må starte i ungdomsskolen. I dag er det i følge mange vi har snakket med, et problem at mange kommuner og ungdomsskoler ikke ser problemet. Ved Grong videregående er man imidlertid av den klare oppfatning at deres ungdomsskolenettverk virker forebyggende og fokuserende, nettopp gjennom at det bevisstgjør ungdomsskolene om problemet.

Etter skolens vurdering har det frafallsforebyggende arbeidet vært vellykket. Av de sju som befant seg i den antatte risikogruppen siste skoleår, sluttet én, og da fordi vedkommende flyttet fra distriktet. De sentrale tiltakene – nettverksarbeidet med ungdomsskolene, den systematiske informasjonsflyten fra ungdomsskole til videregående og hybelteamet – skal derfor videreføres og forsterkes i tiden framover.

Det kanskje mest sentrale trekk ved alle disse tiltakene har vært måten man har utnyttet informasjon fra ungdomsskolene i det forebyggende arbeidet i videregående. Gjennom å identifisere de elevene som sannsynligvis står i fare for å avbryte videregående, kan man målrette tiltak mot disse og derigjennom oppnå bedre resultater.

En del aktører i norsk skole er skeptiske til slik informasjonsflyt. Ideen om at man skal få lov til gjøre en ny start, og begynne med blanke ark i videregående opplæring, står sterkt hos mange. En av våre informanter i Nord-Trøndelag, konkluderte for sin og sin skoles del denne diskusjonen slik:

"Vi har diskutert dette med 'å begynne med blanke ark' grundig, og har kommet til at fordelene med å ha slik informasjon langt overgår alle eventuelle ulemper!"

Denne konklusjonen deles for øvrig også av mange av våre informanter, og også av forskergruppen bak studien av valg og bortvalg i Østlandsområdet. I rapporten fra denne, sies det blant annet:

”Vi mener at man må gi avkall på blanke ark-prinsippet Etter vår vurdering gjør man ungdommene en stor bjørnetjeneste når man lar dem begynne i videregående uten å la mottakende skole få kjennskap til deres sterke og svake sider.”³⁷

4.9 Statistikk og dokumentasjon om frafall – Vestfold

Her viser vi et eksempel på et systematisk og godt arbeid med forbedring av avbruddsrutiner og rapportering av frafall som ble gjennomført i Vestfold som et ledd i Satsing mot frafall. Fylket hadde "Bedre statistikk og dokumentasjon om frafall" som ett av sine 5 tiltaksområder i satsingen og var gjennom det et av de forholdsvis få fylkene som gjennomførte målrettede og systematiske tiltak på dette området.

Presentasjonen nedenfor, som er fylkets egen beskrivelse og foreløpige vurdering av det arbeidet som er gjort, viser mange av de utfordringene som fylkene sliter/ har slitt med på dette området og den gir gode innspill til måter å møte disse utfordringene på.³⁸ Vi synes framstillingen står på egne bein og presenterer den derfor uten ytterligere kommentarer:

Situasjon før frafallssatsingen:

- Skolene startet innsending av avbruddsmeldinger til ulike tidspunkter – fra skolestart til 1. oktober.
- Det var noe uklarhet om betydningen av enkelte felt i skjemaet
- Ulik praksis mtp føring av avbrudd i skoleadministrativt system – noen førte komplett, mens andre ikke førte i det hele tatt. Det var også ulik praksis mtp hvor i systemet disse ”slutterne” ble plassert.
- Det kunne ta lang tid fra en elev sluttet til avbruddsmeldingen ble registrert i inntaks/OT-systemet.
- Vi hadde ingen komplett forståelse av hvordan rapporten som telte avbrudd fungerte. Det var ikke bestemt noen faste datoer for kjøring av statistikkgrunnlag og rapportene i tillegg til eventuelle rapporter gjennom året.

Hva ble endret som et ledd i frafallssatsningen?

- Nye avbruddsskjema
- Utarbeidet veiledning til avbruddsskjemaene
- Utarbeidet rutine for registrering og håndtering av avbrudd på skolene.³⁹
- Faste datoer for å generere statistikkgrunnlag som basis for data om frafall. – 20.6.
- Faste datoer for når skolene skulle starte innsending av avbruddsskjema – 1.9.
- Faste datoer for når en skal begynne å telle avbrudd. 1.10. – 20.06. i den mer ”offisielle” avbruddsstatistikken.

³⁷ Op.cit. Markussen m.fl. side 26

³⁸ Jfr ellers kapittel 3

³⁹ Rutinene for elevregistrering, ajourhold og rapportering er vist i vedlegget til slutt i denne rapporten.

- Gjennomgang av databasespørringen som henter ut data om avbrudd. Denne ble også noe endret.

Hvordan fungerer dette i dag? Hva kan fortsatt forbedres?

Det er ikke foretatt noen evaluering i stor skala som går på hvordan dette fungerer. Noe av de endringene vi har gjort i avbruddsskjemaene vil hindre feilføring. Ufullstendig føring er vanskeligere å gardere seg mot.

Vi har imidlertid sett på hvor lang tid det tar fra en elev slutter og til det er registrert i databasen sentralt i fylket. Dette handler om ”slark” i systemet og vil gi seg utslag på rapporter som tas ut underveis dersom enkelte skoler ”holder” på avbruddsmeldingene.

For skoleåret 2005-2006 foretok vi en gjennomgang av avbruddsskjemaene og denne viser at det ofte tar svært lang tid fra en elev slutter å møte på skolen til vedkommende blir rapportert sluttet på et avbruddsskjema. Rundt 35 % av skjemaene blir undertegnet av Rektor senere enn 3 uker etter at eleven har sluttet. 7 % av skjemaene blir undertegnet senere enn 10 uker etter at elevene har sluttet. Her er det fortsatt store forskjeller skolene i mellom jfr. vedlegg.

Det ble gjort en tilsvarende undersøkelse høsten 2004. Dataene her vil ikke være helt sammenlignbare siden en bare undersøkte skjemaer levert før jul 2004, men tallene da viste at 23 % av skjemaene ble undertegnet mer enn 10 uker etter at eleven sluttet, mens 5,4 % ble undertegnet senere enn 10 uker etter at elevene møtte siste dag på skolen.

Vi har også presisert behovet for korrekt registrering av avbruddsopplysninger i det skoleadministrative systemet. Dette står beskrevet i egen rutine om frafall og i en egen manual for registrering i de skoleadministrative systemet. Her vil vi ha muligheter for å utføre kontroll mot rapporterte data. Dette har vi foreløpig ikke gjort. Her vil det antagelig være noe å hente, om ikke annet for å sjekke om skolene har ”system på tingene”.

Det er nå også mulighet for elektronisk ajourhold av inntaksdata (dvs informasjon om de som takker nei, eller slutter i tidlig fase etter skolestart). Dette har vi foreløpig ikke tatt i bruk.

Når det gjelder overføring av data fra inntakssystemet til OT ble det laget en egen rutine for det. Denne er imidlertid ikke helt spikret, slik at hvordan overføringen skal skje avtales fra år til år. Når det gjelder avbruddsmeldinger fra skolene går disse både til OT, og Inntakskontoret for registrering. Registreringen foregår i en og samme tabell, enten den legges inn via OTTO (OT-systemet) eller Vigo (inntakssystemet).

Vi har imidlertid et teknisk problem knyttet til den strukturelle løsningen som er valgt for OT-systemet og som medfører at det noen mindre avvik på data registrert i OT-systemet og data som ligger inntakssystemet. Dette problemet er meldt leverandøren av systemet som for tiden forsøker å finne en løsning.

Hovedinntrykket er at:

- dataene vi tar ut for perioden 1.10 – 20.6 er av rimelig god kvalitet.
- data tatt ut for andre perioder vil være beheftet med større grad av usikkerhet som følge av at enkelte avbruddsmeldinger fortsatt kan ligge litt lenge på den enkelte skole
- bedre avbruddsregistrering i det skoleadministrative systemet gir bedre kontrollmulighet (da vi hovedsaklig baserer avbruddsregistreringene på oversending av avbruddsmeldinger og i mindre grad av elektronisk overføring).

Forbedringsmuligheter:

- Skolene kan følges opp bedre med tanke på å følge veiledningen for avbruddsregistrering (i den grad det anses som nyttig å ha gode data til enhver tid)
- Fylkeskommunen kan følge opp avbruddsregistreringene i det skoleadministrative systemet på en mer systematisk måte.
- Eliminere avvik mellom data hentet ut fra OT - systemet og data hentet fra inntakssystemet.

I tillegg kan opplyses at vi nå setter i gang et prosjekt der formålet er å følge et kull i 5 år for blant annet å måle avbrudd, gjennomføringsgrad osv.

5. Helhet, ikke enkelttiltak – Hva har vi lært av satsing mot frafall?

5.1 Tiltaksprofil og effekter

Hvis en skal sammenfatte Satsing mot frafall i to ord, må det bli ordene stort tiltaks-mangfold. Satsingen karakteriseres av at et stort antall enkelttiltak er prøvd ut i alle fylker i landet. Dette har dreid seg om både system- og individrettede tiltak, både i og utenfor skolen.

Hvert eneste av disse mange tiltakene er selvsagt ikke unikt og enestående. Mange av disse tiltakene er tvert imot beslektede tiltak, som med ulike variasjoner og tilpasninger søker å møte ulike utfordringer. Dette tror vi er en fordel.

En del tiltak i Satsing mot frafall er ikke nye, i den forstand at tiltaket eller likende tiltak ikke er gjennomført før. Likevel har Satsingen ført til at en rekke tiltak er videreutviklet, og ikke minst at mange tiltak er ”omplantet i ny jord”. Tiltak som er kjente og velprøvde i noen deler av landet og i noen skoler, er nå tatt i bruk, i mer eller mindre spesialtilpasset form, i andre regioner og skoler. Satsingen har altså medført betydelig grad av erfaringsutveksling. Både bevisstheten rundt frafallsproblematikken, og den totale tiltaksporteføljen på området, er betydelig større i dag enn før satsingen. Langt flere skoler og skoleeiere har i dag et bevisst fokus på forebygging av frafall.

Satsingen har bidratt til å skape økt aktørmangfold i arbeidet mot frafall. Både i og utenfor skolen er flere ulike aktører nå involvert i nettverket som arbeider med forebygging og oppfølging av frafall.

Samtidig ser vi klare regionale forskjeller med hensyn til satsingens profil. Dette er selvsagt et resultat av regionale forskjeller i problem og problemforståelse. Frafallsituasjonen varierer til dels sterkt, både med hensyn til omfang og årsaker i ulike deler av landet. Disse ulikhetene har resultert i ulikheter i utforming og tiltaksportefølje. En gjennomgående vurdering fra våre informanter har vært at det er viktig at lokale problemer får lokale løsninger.

Dette mener vi er riktig og viktig, av flere grunner. For det første er sjansen for å ”treffe blink”, og utvikle tiltak som faktisk fungerer etter hensikten, langt større når de utvikles lokalt, tett knyttet til lokal problemsituasjon, enn hvis tiltakene importeres ferdig utenfra.

For det andre fungerer det positivt for de som arbeider med problematikken, når det er lett å se koblingen mellom tiltak og den lokale virkeligheten de kjenner. Dette gjør arbeidet med å forankre tiltaket hos de som skal jobbe med det mye lettere.

Som tidligere påpekt, la den nasjonale prosjektledelsen i utgangspunktet opp til en strategi som bevisst prøvde å ta hensyn til de ulike lokale virkeligheter og virkelighetsbilder som man antok ville bli viktige. Et viktig mål for arbeidet, var at de lokale satsingene skulle vokse fram fra den lokale problem- og målforståelse. Det nasjonale prosjektet skulle få lokale uttrykk Dette mener vi man har lyktes med; den nasjonale strategien skapte lokalt initiativ, basert på lokal virkelighet. Strategiens fortolkningsmessige fleksibilitet har vært et vellykket grep for å få opp lokalt initiativ.

Dessuten den nasjonale strategien også klare forestillinger om virkemidler som man mente ga effekt, og som man derfor ønsket at det skulle satses på, på tvers av lokale variasjoner. Etablering av tette nettverk rundt eleven, behov for særskilt fokus på minoritetsspråklige, og styrking av karriereplanleggingen i skolen, var de mest sentrale av disse overordnede områdene der man ønsket å satse på tvers. Også her ser vi at arbeidet har blitt gjennomført i tråd med intensjonene. De sentralt utpekte satsingsområdene, har blitt fulgt opp lokalt.

Med hensyn til effekter, tror vi det er riktig å konkludere med at det ennå er for tidlig å vurdere om satsingen har hatt varige resultater på nasjonalt nivå. Å koble eventuelle endringer i frafall på aggregert nivå til Satsing mot frafall, så kort tid etter gjennomføringen, er vanskelig. Svært mange tiltak innenfor satsingen, er da også av en slik karakter at man ikke kan forvente resultater før flere år inn i framtida.

Derimot kan våre informanter melde om klare, målbare effekter lokalt. Mange skoler som har gjennomført tiltak, har redusert frafallet i samme periode, og de fleste ser klar sammenheng mellom tiltakene de har gjennomført, og denne reduksjonen.

Likevel er enkelte litt tilbakeholdne/forsiktige når det gjelder å skulle koble tiltak og resultat i form av reduksjon i frafall. For det første påpeker mange at det er til dels store variasjoner fra årskull til årskull mht frafall, og at den observerte reduksjon i frafall kan handle om dette.

For det andre legger mange vekt på den betydningen fokusering på problemet har hatt, uavhengig av tiltak. Det faktum at det er satset og fokusert på frafallsproblematikk, både nasjonal og lokalt, har i seg sjøl hatt en viktig effekt. Flere har fått økt bevissthet rundt problematikken, flere skoler har fått et bevisst forhold og mye klarere fokus på forhold som leder til frafall. Denne økte bevissthet kan i seg sjøl ha medvirket til å redusere frafallet.

Denne økte bevisstheten og større grad av fokusering, er i seg sjøl en svært viktig resultat av satsingen. Satsing mot frafall har bidratt til å sette dette på sakskartet hos både skoler og skoleeiere, noe som er et nødvendig første skritt på veien mot bedre gjennomstrømming.

Likevel tror både de fleste av våre informanter og vi at det man observerer er en effekt av både den generelle fokuseringen og de konkrete tiltakene. Tiltak har uten tvil hatt virkning.

5.2 Fravær og nærvær, valg og bortvalg

I forskningen rundt arbeidsliv og sykefravær, blant annet ved SINTEF IFIM, ble begrepsparet nærvær- og fraværsfaktorer viktige i forståelsen av årsaker til og forebyggingen av sykefravær.⁴⁰

Fraværsfaktorer ble her definert som de umiddelbare grunnene en person har for å være borte fra jobben, mens nærværsfaktorer er de umiddelbare grunnene en person har for å gå på jobben.

Arbeidsmiljøet i den enkelte bedrift vil bidra til å skape både fravær- og nærværsfaktorer, og en del typer fravær vil være et resultat av en avveining mellom nærvær- og

⁴⁰ Se f.eks. Svarva, Arne: *Om nærværsfaktorenes betydning for fravær fra arbeidet*, IFIM-notat 2/91, SINTEF IFIM, Trondheim 1991

fraværsfaktorer. For å forebygge fravær, blir det derfor viktig å forsterke eksisterende og skape nye nærværsfaktorer, og svekke eller eliminere fraværsfaktorer.

Vi mener at dette analytiske redskapet vil være nyttig også for å forstå og forebygge frafall fra videregående opplæring. Mange av de samme mekanismene som kunne bidra til å forklare sykefravær og utstøting fra arbeidslivet, ligger også bak frafall i skolen. Mange av de samme perspektivene kan dermed også brukes i arbeidet med forebygging og oppfølging.

Overført til skolen kan vi altså si at fraværsfaktorene er de umiddelbare grunnene elever har til å velge bort skolen, mens nærværsfaktorer tilsvarende er de umiddelbare grunnene elever har til å velge å forbli i skolen, eller til å velge å vende tilbake til et opplæringsløp.

Fraværsfaktorene finner vi både i og utenom skolen, og ikke minst i det grenselandet der elevens tilværelse i og utenom skolen møtes og glir over i hverandre.

I skolen kan fraværsfaktorene for eksempel være at eleven opplever å ha valgt "feil" fag, gjort sitt valg på for dårlig grunnlag eller ikke har fått førstevalg. Videre kan eleven oppleve læringsmiljøet som dårlig, oppleve frustrasjon over egne dårlige resultater og å slite faglig. Lite tilpasset opplæring, for teoretisk innretning på undervisning kan være sentrale fraværsfaktorer for andre. For atter andre vil frustrasjon/ problemer ved overgang mellom skoleslag, dårlig klasseromsmiljø/ bråk/sosiale problemer i klassen, mobbing, rasisme, språkproblemer, dårlig fysisk arbeidsmiljø, dårlig kjemi med lærere, slitsom/lang skolevei osv være slike faktorer som bidrar til bortvalg.

Utenfor skolen kan fraværsfaktorene handle om ting som boforhold, borteboer-problematikk, slitsom/lang skolevei, familieforhold, økonomi, rus/alkohol/narkotika, mobbing, rasisme, psykiske problemer, fysisk sykdom, andre interesser/jobb som tar fokus bort fra skolen, osv.

Nærværsfaktorer kan på sin side være ting som gode mestringsopplevelser, tilpasset undervisning, motivasjon, følelse av tilhørighet og vennskap, individuell oppfølging, synlighet, trygghet, opplevd faglig fremgang, opplevelse av kontroll over egen situasjon, medbestemmelse, gode rammer for hverdagen osv. Mange forhold utenfor skolen kan altså også være med på å dra/ presse eleven ut.

Poenget med disse oppramsingene er ikke å gi et totalt og utfyllende bilde av fraværs- og nærværsfaktorene, men derimot å illustrere at problemkomplekset er sammensatt og heterogent. Hva som til syvende og sist avgjør om en elev velger å fortsette i utdanning eller ikke, kan være en rekke ulike ting.

Fraværsfaktorer	Nærværsfaktorer		
	Mange/sterke	Noen/middels	Få/svake
Mange/sterke	Middels frafall	Høyt frafall	Svært høyt frafall
Noen/middels sterke	Lavt frafall	Middels frafall	Høyt frafall
Få/svake	Svært lavt frafall	Lavt frafall	Middels frafall

Figur 2: Fraværs- og nærværsfaktorer

Vi kan altså snakke om to motsatte krefter i elevens liv, to sett av faktorer som drar i hver sin retning. I en situasjon der nærværsfaktorene er få og/eller svake, og fraværsfaktorene er tilsvarende mange og/eller sterke, er sannsynligheten for at eleven velger bort utdanning, stor. Fravær og senere bortvalg/fracfall blir i en slik situasjon en mestringsstrategi for eleven.

I sosiologien beskrives tre generelle individuelle mestringsstrategier stilt overfor konfliktfylte situasjoner, situasjoner som bryter med individets ønsker, behov og personlighet. Man kan for det første velge å tilpasse seg den uønskede situasjonen, og forbli i systemet. For det andre kan man velge å ”ta på seg boksehansene”, og søke å endre eller reformere systemet. Og for det tredje kan man velge det som betegnes som ”exit”, man bringer den uheldige situasjonen til opphør gjennom å tre ut av og forlate systemet/situasjonen som skaper problemer.⁴¹

Elever som slutter/velger bort utdanning, kan i mange tilfeller sies å ha valgt den siste mestringsstrategien. Stilt overfor overveldende fraværsfaktorer, blir fracfall/bortvalg en logisk konsekvens, og et for eleven ”fornuftig” valg.

Utfordringen i arbeidet både med forebygging og oppfølging av elever i forbindelse med fracfall/bortvalg, blir altså å skape flere/sterkere nærværsfaktorer og samtidig redusere fraværs-/fracfallsfaktorene. På den måten skaper man rammevilkår som skaper og muliggjør alternative mestringsstrategier for elevene, strategier som ikke innebærer eller nødvendiggjør bortvalg/fracfall.

Dette arbeidet må nødvendigvis ha preg av helhetstenking. Et komplekst problem, fordrer tiltaksmangfold og helhet. Den samlede tiltaksporteføljen må angripe bredt, og treffe de deler av elevens tilværelse der fraværs- og nærværsfaktorer finnes. Ensidig satsing på noen få tiltak på få områder, vil nødvendigvis bomme på svært mye, selv om man treffer godt der man faktisk sikter.

⁴¹ Hirschman, Albert O.: *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press, Cambridge, MA 1970

5.3 Helhet og system, mer enn revolusjonerende enkelttiltak

I lys av det foregående, ser vi hvordan deltakerne i Satsing mot frafall har lagt ned et stort arbeid nettopp i det å skape og styrke nærværsfaktorene for elevene, både i og utenom skolen.

Svært mange av våre informanter, har vært inne på nødvendigheten av å tenke system og helhet, mer enn å bli for opptatt av enkelttiltak. Flere har sammenfattet sine erfaringer med å si ting som:

*”Det er jo det samme hva du gjør, bare du gjør **noe**... nesten...”*

En sentral erfaring fra arbeidet for mange er helt klart at enkelttiltak ikke er det viktige. Det som er viktig er derimot helhetstenking og systematikk. Det er tiltaksmangfold og systematiske og bevisste kombinasjoner av ulike tiltak som skaper de nødvendige nærværsfaktorer.

Dette ser vi da også preger arbeidet i de ulike fylkene. Det satses bredt, på tiltak som tar sikte på å påvirke både læringsmiljø og sosialt miljø i skolen, og å møte elevene og andre aktører både i og utenom skolen.

Videre er man bevisst på at det er nødvendig både å forebygge og følge opp på samme tid, at de to tingene henger nøye sammen, er to sider av samme sak. Arbeidet er som sagt en sømløs vev, der det kan være vanskelig å si når forebyggingen slutter og oppfølgingen starter.

Gode tiltak for forebygging finner vi både på system- og individnivå. På systemnivå handler det om generelle tiltak, tiltak rettet mot hele skolen/hele elevmassen. Slike systemtiltak tar sikte på å skape rammer og forutsetninger for nærværsfaktorer for alle elevene. Ved hjelp av ulike metoder og grep søker man å skape et læringsmiljø som bidrar til å holde elevene i systemet.

God forebygging handler også om mer målrettede tiltak på individnivå, primært rettet mot elever eller grupper av elever som man ser er i faresonen. Her handler mye arbeid om tiltak og systemer som gjør det mulig å se slike faresignaler i tide.

Slike faresignaler, som mye forskning har vist, blant annet høyt/økende fravær, synkende læringsresultater, og dessuten ulike mer uklare sosiale indikatorer.⁴² Elever som scorer høyt på noen av disse indikatorene, vet man har større sannsynlighet for å ville velge bort skolen, og jo senere faresignalene blir oppfattet, jo større vil sannsynligheten for frafall være.

Mye arbeid i satsingen har derfor handlet nettopp om å utvikle systemer som gjør skolen i stand til å fange opp signalene om kommende frafall så tidlig som mulig.

Her går det forebyggende arbeidet gradvis og sømløst over i det vi kan kalle oppfølgingsarbeid. Dette handler for det første om å utvikle metoder og systemer som gjør det mulig ikke bare å se faresignalene, men også å reagere og handle på bakgrunn av disse. Her har mange lagt vekt på få på plass klar oppgavefordeling, og systemer for når ulike aktører skal trekkes inn i arbeidet.

⁴² Se for eksempel Markussen et al, Op cit

Den andre siden av oppfølgingsarbeidet handler om systemer som kan ta vare på de som allerede har falt fra. Her er det fokusert mye på metoder/tiltak som kan trekke disse inn i nye, planlagte og tilpassede opplæringsløp, i eller utenfor skolen.

5.4 Bevisste valg reduserer bortvalg

Hvis vi tenker oss en kjede av forebyggende tiltak knyttet til elevens vei gjennom skoleløpet, finner vi et første kritisk punkt ved elevens valg av videregående skole/ utdanning. Opplevelse av å ha valgt ”feil fag”, valgt skole/fag/linje på feil eller for svakt grunnlag.

”Blant årsakene til slutting som ikke er direkte studieretningsspesifikke, er feilvalg en gjenganger. Det er grunn til å se nøye på den utdannings- og yrkesveiledningen som elever får når de velger studieretning i videregående opplæring. Ikke bare har vi møtt ungdommer som beskriver hvor usikre de var. Vi har også møtt ungdommer som forteller at de var fast bestemt på ett eller annet, for så – ganske snart etter at de hadde startet i videregående – å finne ut at det var noe helt annet enn det de hadde forestilt seg.”⁴³

For den relativt store gruppen av elever som, på grunn av dimensjoneringen av fagtilbudet i ulike deler av landet, har opplevd ikke å få sitt førstevalg, er også dette en sentral fraværsfaktor. En skoleleder utenfor Trondheim uttalte om sin skoles bortvalgsituasjon:

”90 % av de som faller fra er byungdommer som ikke kom inn på skole i Trondheim og som derfor måtte begynne hos oss, de hopper av så snart de får sjansen, eller når de etter noen uker ikke orker mer..”

Å øke andelen elever som opplever at de har gjort riktig valg og/eller har et realistisk forhold til den skolen og det faget de har kommet inn på, er altså svært sentralt i arbeidet med å etablere nærværsfaktorer og redusere frafall. Det er derfor ikke overraskende at relativt mye arbeid i Satsing mot frafall har vært konsentrert rundt rådgivningstjenesten og utvikling av modeller for rådgiving og karriereplanlegging.

Noen av fylkene hadde dessuten allerede før Satsing mot frafall vært med på flere prosjekter som har hatt til hensikt å styrke rådgivertjenesten. Den kanskje viktigste av disse var prosjektet Delt rådgivningstjeneste. Erfaringene fra dette prosjektet har vært svært viktig for mange i satsingen. I tillegg til at flere nå har delt rådgivningstjenesten, i tråd med anbefalingene fra det prosjektet⁴⁴, ser vi at mange også har arbeidet med ansvarliggjøring og klarere ansvarsfordeling på dette området.

Kompetanseheving for rådgivere, og bredere og mer stabile nettverk for rådgivere i ulike regioner, har også vært en viktig del av satsingen.

I mange sammenhenger har det blitt påpekt at det er særlig viktig å fokusere på minoritetsspråklige i arbeidet med karriereveiledning og rådgiving. I prosjektet Delt rådgivningstjenesten var det en del frustrasjon over at man savnet gode grep for å nå fram til

⁴³ Ibid side 154

⁴⁴ Deling av rådgivningstjenesten i en yrkes- og utdanningsveiledningsdel og en del som ivaretar sosialpedagogisk veiledning

denne gruppen. Også i Satsing mot frafall har det vært en målsetting å nå denne store og heterogene gruppen, og mange har prøvd ut tiltak på dette området.

5.5 Mange veier til mange slags kompetanse

Mye fokus i satsingen har vært rettet mot de som av ulike grunner ikke kan klare å oppnå full/planlagt kompetanse i sin opplæring. Knyttet til de elever som ikke opplever det som realistisk å oppnå full fagkompetanse eller studiekompetanse, har det blitt utført mye arbeid for å prøve ut tiltak og rutiner rundt alternative veier gjennom opplæringsløpet. Arbeidet med lærekandidater, kompetanse på "lavere nivå"/ delkompetanse har stått sentralt i arbeidet.

Hovedpoenget her må være å skape alternative veier/løp, løp som kan gi de elevene det gjelder mestringsopplevelser, og dermed stimulere til økt gjennomføring. Et viktig poeng er at dette må være planlagte og søkbare løp, og ikke bare nødløsninger når alt annet har vist seg å være mislykket.

Mange av våre informanter har påpekt at det her er nødvendig å planlegge alternative veier mot mange ulike mål. Dette handler ikke bare om å ha fokus på "kompetanse på lavere nivå" – for en del av målgruppa er ikke det et realistisk mål. Noen elever er der at de i første rekke ikke kan sette seg som mål å nå en formell fagkompetanse. Det denne gruppen primært trenger, som et skritt på veien mot en plass i arbeidslivet, er grunnleggende arbeidslivskunnskap, kunnskap om hva som kreves for å kunne delta i arbeidslivet. Holdninger og grunnleggende sosiale ferdigheter er her sentralt. Noen av våre informanter fra Satsing mot frafall har snakket om behovet for "opplæring av ufaglærte".

Noen elever trenger åpenbart opplæringsalternativer utenfor skolen for å nå sine planlagte mål om kompetanse. Her kan det være tale om alt fra at elevene får noen timer alternativ opplæring i uken, til at større deler av hele opplæringsløpet blir lagt utenfor skole. I tillegg vil det alltid være en gruppe som ikke vil nå formell kompetanse innenfor skolens rammer, og disse må også sikres en verdig vei til meningsfylt inntektsgivende arbeid. Når elever velger bort skole/opplæring, og årsaken åpenbart er at han/hun ikke passer inn i ordinær klasseromsbasert undervisning, opplever mange det som problematisk hvis de må lose dem tilbake inn i en skolesituasjon som fortsatt oppleves som problematisk. Dette fører mange ganger til gjentatte bortvalg/fracfall.

Mange aktører i arbeidet opplever fortsatt at tilbudet av alternative læringsarenaer ikke er tilfredsstillende. Mye arbeid har derfor blitt konsentrert om å etablere og utvikle modeller for alternative læringsarenaer. Bedre kontakt med næringslivet, bedre faste og varige nettverk, er sentralt i dette.

Også her er systematikk et viktig nøkkelord. Tradisjonelt er mange skolars "næringslivsnettverk" litt tilfeldig, og avhengig av enkeltlæreres kontakter og kompetanse. Dette må det være et mål å arbeide bevisst med, slik at hver skole har et relativt fast og forpliktende nettverk av bedrifter og opplæringskontorer de samarbeider med, både som en støtte i karriereplanleggingsarbeidet, og for elever som trenger alternativer til klasserommet.

Også i ungdomsskolen er dette behovet i høyeste grad til stede. Her er det også stor mangel på alternative læringsarenaer mange steder. Til tross for intensjoner om å tilby alternativer til klasseromsundervisning i ungdomsskole, er det i realiteten stor mangel på slike arenaer.

Dette bidrar i følge flere av våre informanter, til at mange i løpet av ungdomsskolen utvikler et så negativt forhold til skole og opplæring, at det er vanskelig å motarbeide dette etter overgang til videregående skole. Mange har, som tidligere sagt, i realiteten valgt bort videregående opplæring lenge før de begynner på videregående skole.

Erfaringer fra skoler som har utviklet alternative metoder og benyttet alternative læringsarenaer viser at elevene på denne måten oppdaget at det ble stilt krav til dem også i arbeidslivet. For det første kan dette bidra til å gi et mer realistisk bilde av arbeidslivets krav. For det andre, kan dette mer realistiske bildet bli en viktig faktor i elevenes valg/bortvalg. Elevenes syn på skolen kan i noen tilfeller forandre seg. Som en av våre informanter sa:

”Elevenes holdning endret seg til at skolene kanskje ikke var så ille likevel. I tillegg fungerte ikke bedriftene som en sosial arena med kamerater osv slik som ved skolene.”

Erfaringene viser at det ikke finnes en god modell i samspillet skole – bedrift. Dette krever betydelig grad av fleksibilitet i forhold til bedriftenes forutsetninger og elevenes individuelle behov. Dessuten trenger man ildsjeler her; folk som bryr seg; både i skole, men kanskje mest i bedrifter. De må kunne kommunisere godt med ungdommen, og de må ønske å få til noe. En av våre informanter sa det slik:

”Har man ikke folk som bryr seg er det ingen modell som fungerer, men en god modell kan hjelpe folk som bryr seg.”

Vi tror at det i mange tilfeller vil være nødvendig å ha et nettverk av støttespillere/ mentorer, uavhengig av bedriftene, som kan fungere som støttenettverk for disse elevene. Å finne de rette menneskene til å fylle denne mentorrollen, disse oppfølgerne og personlige assistentene som en del i den målgruppen trenger, er i mange tilfeller en utfordring.

Her er det på sin plass å peke på at mulighetene for å skaffe tilstrekkelig antall alternative læringsarenaer og plasser for lærekandidater ikke er ubegrenset. Bedrifter er ikke primært arenaer for læring, og mange vil være nølende til å ta inn elever/lærekandidater som vil ta ressurser bort fra bedriftens primære mål.

Man har i dag problemer med å skaffe tilstrekkelig antall læreplasser for de elevene som følger ordinære løp. Selv om antallet formidlede læreplasser har økt, står fortsatt en stor gruppe kvalifiserte kandidater uten læreplass.⁴⁵

Mange bedrifter er for eksempel svært skeptiske til å skulle ta inn elever med høyt fravær fra skolen. Primært ønsker bedriftene lærlinger som gjennom skoletiden har bevist at de har nødvendige egenskaper som punktlighet, nøyaktighet, pålitelighet osv, og som de stoler på vil bli produktive aktører i bedriften så fort som mulig.⁴⁶

⁴⁵ Se for eksempel Utdanningsdirektoratet: ”Flere formidlede læreplasser i 2006”
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2421

eller Johansen, M: ”Klappjakt på lærlingplasser” i Lofotposten 22.01.2007
http://www.lofotposten.no/lokale_nyheter/article2518558.ece

⁴⁶ Se for eksempel Buland, T, V. Havn og M. Røe: *På vei til jobb? Sluttrapport fra evaluering av AMO-kurset Skole på byggeplass*, STF38 A04506, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2004

Mange i målgruppen for frafallsarbeidet, er jo nettopp ungdom som ikke er innehavere av disse egenskapene som næringslivet ser som en forutsetning. Å finne et tilstrekkelig antall bedrifter som er villige til å ta den risiko mange vil oppfatte ligger i å ta inn slike elever/kandidater, kan bli en stor utfordring. Hvor finner man de bedriftene som faktisk ønsker å åpne dørene for skolen, og den gruppen som må være den primære målgruppen for slike tiltak? Hvor og hvordan finner man altså et tilstrekkelig antall bedrifter som vil åpne sine dører som læringsarena, for en gruppe ungdom de ikke ville tatt inn som ordinære lærlinger?

Et annet spørsmål er hvem som skal ha ansvaret for de alternative løpene i bedrift. Etter vår mening bør skolen spille en sentral rolle i dette. Det er i skolene man besitter den nødvendige kompetanse bl.a. med hensyn til læreplanutvikling, noe som vil være svært viktig her. Ved alternative læringsløp i bedrift, er det jo et viktig poeng at den enkelte elev får et tilpasset, individuelt opplæringsløp, og ikke bare sluses inn i et nytt standardopplegg som er likt for alle. Her vil det være behov for betydelig pedagogisk kompetanse, og kjennskap til de elever og elevergrupper det gjelder. Denne kompetansen har skolen.

En annen fare knyttet til å etablere slik alternative opplæringsløp, er at man kan komme til å bomme på målgruppen; de som ikke er i stand til å gjennomføre et ordinært, tilpasset løp i skole og lærebedrift. Hvis man ikke følger opp innslusingen av elever til alternative løp godt nok, står man i fare for at dette kan bli et løp for ressurssterke elever som ser dette som en rask vei til lønnet arbeid. Med dagens arbeidsmarked, kan dette være et bevisst og kortsiktig fornuftig valg for mange som ellers ikke ville hatt problemer med å gjennomføre en ordinær utdanning. Hvis/når arbeidsmarkedet endrer seg, risikerer man da å stå igjen med en ny gruppe ufaglærte som faller utenfor i en situasjon med hardere konkurranse om jobbene.

Man må derfor sikre at man treffer den primære målgruppen, de som reelt er i faresonen, og som altså også ikke er de som bedriftene primært ønsker. Også av denne grunnen tror vi det er nødvendig at skolen får en sentral rolle knyttet til dette. Skolen må ha en stor del av ansvaret for valg, planlegging, gjennomføring, veiledning, kontroll og utforming av slike alternative løp. Dette tror vi også vil lette rekrutteringen av nye bedrifter som læringsarenaer for målgruppen, siden det vil føre til mindre merarbeid for bedriftene.

5.6 Et sammenhengende løp - men med ulik sporvidde?

Mye arbeid har blitt gjort omkring det flere har omtalt som de vanskelige overgangene. ”Det trettenårige opplæringsløpet”, som det stadig oftere snakkes om, er jo ikke et sammenhengende løp. Tvert imot minner det fortsatt litt om eldre tiders jernbane, der ulike land hadde ulik sporvidde, og det derfor ikke var problemfritt å ta tog fra ett land inn i et annet.

Mange har derfor vært opptatt av at det er nødvendig å fokusere på å legge forholdene best mulig til rette ved overgang fra grunnskole til videregående skole, men også ved overgang fra grunnkurs til videregående kurs, og fra skole til lærebedrift.

I satsing mot frafall ser vi vel at det har vært fokusert mest på overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Dette skyldes selvsagt flere ting. For det første peker mye forskning og erfaring på at man allerede i ungdomsskolen kan se sentrale faresignaler. Allerede i ungdomsskolen, og tidligere, kan man identifisere en gruppe ungdom som står i

faresonen med hensyn til å ville velge bort videregående utdanning. Sentrale faresignaler her er høyt fravær, dårlige prestasjoner/karakterer og sosiale/atferdsmessige vanskeligheter. For det andre er det klart at videregående skole har en annen form og stiller andre krav enn ungdomsskole. Overgangen fra grunnskolen til videregående kan derfor bli stor for mange elever; man må bli kjent med mange nye mennesker, både blant medelever og lærere), en ny infrastruktur, nye fag med nye krav, i tillegg til at mange opplever å måtte flytte bort fra heimen for første gang i sitt liv. Noen elever trenger å bli ”løftet over i videregående skole”, som noen av våre informanter beskrev det.

Alt dette har bidratt til at flere har fokusert på dette området i arbeidet med satsing mot frafall. Arbeidet har særlig konsentrert seg om å etablere bedre/tettere samarbeidsrutiner mellom ungdomskollen og videregående skole. Hensikten med dette har for det første vært å få på plass systemer som gjør at man kan fange opp faresignaler tidligere, og sette inn forebyggende tiltak for de gruppene som er i faresonen. Mange har altså sett på rutiner for overføring av kunnskap mellom de to skoleslagene. Med den bedre kunnskapen om elevgruppen man da kan få, står man bedre rustet til å etablere den nødvendige beredskap, arbeide med holdninger, tilpasse særskilte løp, gi nye elever mulighet til å oppleve mestring, få på plass de nødvendige støttenettverk rundt elevene osv.

I tillegg til dette arbeidet rundt utvikling av rutiner for bedre informasjonsstrømmer mellom skoleslagene har man dessuten mange steder satset på å nå elever i ungdomsskolen, og deres foreldre, med realistisk informasjon om videregående skole; hva som kreves, konsekvensene av høyt fravær, mulighetene for særlig tilpassede utdanningsløp etc. I mange skoler har man etablert nye rutiner for samtaler, besøk på videregående skole, hospitering etc. for elever i faresonen.

Videre har man mange steder lagt vekt på å få på plass gode rutiner rundt selve skolestarten, for at elevenes første møte med videregående skal bli så godt og friksjonsfritt som mulig. Det har blitt lagt stor vekt på å presentere elevene for klare rammer, gi dem mulighet for å bli kjent med skolen og å bli sett av lærerne, og i det hele tatt skape en trygg inngang til videregående skole.

Det er klart at det er av avgjørende betydning at man kan dra nytte av erfaringene fra ungdomsskolen i det frafallsforebyggende arbeidet i videregående skole. Samtidig innebærer dette noen praktisk og etiske spørsmål. For det første stiller forvaltningsloven klare begrensninger på hva slags elev-informasjon som kan overføres fra ungdomsskolen til videregående, i alle fall uten elevens samtykke. Informasjon som kan oppleves som nødvendig for å få etablert en tilstrekkelig beredskap rundt enkeltelever, kan rett og slett være vanskelig å få.

Videre er mange opptatt av ønsket om å unngå stigmatisering. Det er for mange et poeng at elevene skal få starte med blanke ark når de begynner i videregående, uten at en uheldig skolehistorie fra ungdomsskolen skal være med å prege måten de blir mottatt på, og dermed deres videre skolegang.

Etter vår mening må man finne en gunstig balanse her, slik at videregående skole blir i stand til å konsentrere sin frafallsforebygging om de elevene som trenger det mest. På den måten kan man forme individuelt tilpassede løp som best mulig ivaretar den enkeltes forutsetninger. Vi ser da også at mange skoler har klart å komme langt i retning av finne denne balansen, og

har etablert samarbeidsrutiner med ungdomsskolene som langt på vei ivaretar begge sider av dette.

I tillegg til betydningen av å konsentrere seg om overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, er det en klar erfaring for mange som har arbeidet med konkrete tiltak i satsing mot frafall, at det forebyggende arbeid bør begynne i ungdomsskolen. En av våre informanter formulerte det slik:

”Mange som faller fra i videregående har i realiteten falt fra lenge før de begynner, i hodet har de valgt bort videregående allerede i ungdomsskolen.. Så da blir det for sent å begynne med forebyggende arbeid når de begynner hos oss...”

Arbeidet med å etablere holdninger og forventninger, og finne opplæringsformer og – arenaer som gir elever opplevelse av mestring, og dermed en mer positivt holdning til skole og opplæring, må altså prioriteres i ungdomsskolen også. Det kanskje viktigste forebyggende arbeidet må skje her.

Enkelte av våre informanter har antydnet at det er et problem at ungdomsskolen har svært få alternativer for de som ikke passer inn i vanlig, teoretisk klasseromsundervisning. Alternative læringsarenaer ser også ut til å være tyngre å etablere i ungdomsskolen; virkemidlene er her mer begrenset. Flere har vært inne på at Kunnskapsløftet faktisk svekker muligheten til å gi elever som finner seg dårlig til rette med teoretiske fag i ungdomsskolen, muligheten til å oppleve mestring gjennom praktiske rettede valgfag.

5.7 Bedre skolehverdag gir mer nærvær

Mye arbeid og mange tiltak i satsingen har hatt som mål å etablere og styrke nærværsfaktorer gjennom å skape en bedre skolehverdag for elevene. Fokus på tilpasset opplæring, for på den måten å skape mestringsopplevelser og trivsel har derfor vært viktig for mange.

Tydelige rammer for skolehverdagen er også en del av dette. Mange har arbeidet med å skape rammer som gir både trygghet og motivasjon, basert på klare grenser, synlighet, normer og ”folkeskikk”, arbeidsdisiplin etc. Målet har vært å skape struktur i lærings-situasjonen, noe som i sin tur gir trygghet og større mulighet for mestring på ulike områder.

Typisk for arbeidet på dette området, er at prosjektene/tiltakene ofte er sammensatte, og angriper problemfeltet fra ulike retninger samtidig. Her ser vi helhetlige tiltak eller tiltakskjeder, som satser på overgang mellom skoleslag, skolestart, kontaktlærers rolle, bedre karriereplanlegging osv

I de delene av landet der dette er en viktig del av årsakskomplekset rundt frafall, har også mange grepet fatt i borteboerproblematikken. Her har man etablert systemer som på ulike måter tar sikte på å forberede elever og foreldre på tilværelsen som hybelboer, og å følge opp hybelboerne i løpet av skoleåret.

5.8 Økt kompetanse - en forutsetning

Økt kompetanse hos de involverte i arbeidet har vært etterlyst fra mange hold. Mange har fremholdt at kompetanseheving på mange områder er et nødvendig fundament for det videre arbeidet. Som en følge av dette har man også satset bevisst og målrettet på en rekke kompetansehevingstiltak. Dette er tiltak der vi tror man vil se effekter primært på noe lenger sikt.

Når det gjelder hvem som primært har blitt fokusert i ulike kompetansehevingstiltak, er det særlig rådgivere og personale fra Oppfølgingstjenesten som har vært de sentrale målgruppene. I tillegg har flere satset bevisst på skolering av kontaktlærere, med henblikk på deres viktige rolle i forebygging av frafall.

Skoleledere og faglærere er grupper som i mindre grad har vært fokusert i kompetanseutviklingsarbeidet. Her ligger en utfordring i det videre arbeidet. Særlig når det gjelder betydningen av skoleleders aktive engasjement i arbeidet, bør man være oppmerksom på det behovet for kompetanseheving som også der kan være til stede.

Hvilken kompetanse er det som særlig har blitt etterlyst? For det første har mange vært opptatt av mer kompetanse/kunnskap på det å utvikle evne til å se eleven, se faresignalene, se ”symptomene” på frafall, og kunne handle riktig på bakgrunn av dette. Dette framstår for mange som mer nødvendig enn spesifikk fagkompetanse. I forlengelsen av dette etterlyser noen også bedre kunnskaper om psykiske problemer etc.

Et annet område der mange etterlyser kompetanse handler om minoritetsspråklige; kulturforståelse osv., der mange opplever at deres arbeid hemmes av for dårlig kunnskap på feltet.

Knyttet til rådgiverens rolle, har man særlig etterlyst kompetanse rundt karriereplanlegging, arbeidslivskunnskap og det vi kan kalle veiledningskunnskap, kunnskap om ”hvordan gjøre valg”.⁴⁷

På alle disse områdene har det blitt satt i gang kompetanseutviklingstiltak, men sannsynligvis i størst utstrekning rundt karriereveiledning og lignende, der flere høyskoler nå har utviklet egne etterutdanningstilbud. I flere fylker har man benyttet disse tilbudene til skolering i Satsing mot frafall.

Med hensyn til hvordan kompetanseutvikling har blitt gjennomført, kan man for det første se et skille mellom de som har satset på generelle kompetanseutviklingstiltak og som har loset en gruppe aktører inn i et generelt utdanningstilbud tilpasset gruppens behov, og de som har satset på målrettet kompetanseutvikling. I det siste tilfellet har man heller valgt å sette inn kompetansehevingstiltak når man har sett spesielle behov på spesielle områder. Her har det i større grad vært snakk om målrettet skreddersøm av kurs, inviterte foredragsholdere osv.

For det andre ser vi et skille mellom de som primært har satset på å tilføre kompetanse via eksterne aktører, enten ved å sende ansatte på kurs eller ved å trekke inn eksterne kompetansepersoner, og de som har satset på intern kompetanseheving. Mange har framhevet at det er mye kompetanse i systemet, og at en hovedutfordring ligger i å spre denne, ved målrettede, fokuserte erfaringsutvekslingstiltak.

⁴⁷ Se for eksempel Skårbrevik, Karl Johan, Finn Ove Båtevik og Grete Mattland Olsen: *Karriereplanlegging. Langsiktig planlegging for elever i vidaregående opplæring*, Arbeidsrapport nr. 56, Høgskolen i Volda/Møreforskning, Volda 1998

Dette siste tror vi er en generell utfordring i mye skoleutviklingsarbeid, og også i arbeidet mot frafall. Det finnes mye kompetanse i norsk skole, mange har i en årrekke arbeidet med ulike utviklingstiltak, og tilegnet seg betydelig kunnskap på ulike områder. Utfordringen ligger i å etablere systemer som kan sørge for å spre denne kompetansen; systemer som lar skolen lære av egne erfaringer og virkelig bli lærende organisasjoner slik det i dag snakkes om i så mange sammenhenger.

Mange steder ser vi også at man har satset på kombinasjonen av ekstern/intern skolering – man har sendt utvalgte aktører på kurs eller lignende, og satset bevisst på at disse etterpå skulle fungere som ”spredningsagenter” for å dele den kompetansen de har fått med flere i organisasjonen. Også her ligger da utfordringen i å ha gode systemer som muliggjør den kompetansespredningen som er nødvendig til hele systemet. Har for eksempel skolene etablert de nødvendige arenaer for slik kompetansespredning?

5.9 Nettverk gir styrke

En viktig side ved dette er at mange kompetansehevingstiltak har et viktig element av nettverksbygging i seg. Ved for eksempel å sende alle rådgiverne i en region på samme kurs/utdanningstilbud, får det også den sideeffekt at man oppnår større kontakt mellom dem, noe som i sin tur vil være viktig for erfaringsutveksling etc. Dette vil i sin tur kunne føre til ytterligere kunnskapsspredning og kompetanseheving.

Aktører som tidligere har sittet isolert ved hver sin skole, med mer eller mindre tilfeldig kontakt med andre som arbeider på samme felt, vil etter en slik felles kompetanseheving ha lagt grunnlaget for et langt mer kollektivt arbeid, på tvers av skoler. Da er det viktig at skoler og skoleeiere også legger opp til systemer som gjør slikt nettverksarbeid mulig. Å etablere faste møteplasser, og sette av nødvendig tid for slik nettverksarbeid, har mange skoler satset bevisst på i løpet av Satsing mot frafall.

Mye oppmerksomhet i satsingen har vært rettet mot kontaktlæreren og dennes rolle i arbeidet mot frafall. Kontaktlæreren er på mange måter den viktigste nøkkel til tidlig reaksjon. Dette er den aktøren i systemet som møter eleven først og nærmest, dette er den som er i en posisjon som gjør det mulig å fange opp signaler og sette inn nødvendig handling tidlig. Kontaktlæreren er den sentrale frontlinje-aktøren i arbeidet mot frafall.

Mye arbeid og mange tiltak innenfor rammen av satsingen har derfor vært rettet inn mot bevisstgjøring, rolleavklaring, stillingsinstruks, systematikk osv, knyttet til denne stillingen. Kontaktlærer må vite hvilken rolle han/hun har, og hvilke oppgaver man har i arbeidet. I dette ligger også behov for kompetanseheving av denne gruppen, gjennom erfaringsutveksling og kurs/etterutdanning.

Sist men ikke minst er det nødvendig å gi kontaktlæreren et fungerende nettverk å spille på i arbeidet mot frafall. Kontaktlærer, som frontlinjepersonen som møter eleven, kan og skal ikke ha hele ansvaret og alle oppgavene. Kontaktlæreren må vite hva hans/hennes rolle og oppgaver er, og hvem som går inn i arbeidet der kontaktlærerens oppgaver slutter. Arbeidsdelingen må være klar, slik at personer med rett kompetanse kan gå inn i arbeidet når behovet melder seg. Også her er helhet og systematikk de sentrale stikkordene.

Fraværsfaktorene finner vi som sagt i og utenom skolen. Nærværsfaktorer må derfor på samme måte etableres både i og utenom skolen. Et viktig element i arbeidet har for mange derfor vært å etablere godt fungerende, stabile nettverk i skolene og utenom skolene. Skolen alene sitter ikke i alle tilfeller med den nødvendige kompetanse eller de nødvendige ressurser til å møte elever i faresonen på en tilfredsstillende måte. I disse tilfellene er det viktig at eksterne aktører kan trekkes inn i arbeidet.

De nettverkene som er etablert må fungere på tvers av etater og profesjoner, og sørge for at man til en hver tid har den nødvendige, sammensatte kompetanse tilgjengelig. Man må skape breie beredskapsnettverk i arbeidet, der ansvars- og arbeidsfordelingen er klar, og der deltakerne er forpliktet til å gå inn i arbeidet når behovet er der.

Ut over arbeidet med bedre kontakt og nettverk, ser vi at flere har etablert egne organisatoriske løsninger, i form av kriseteam, aksjonsteam og lignende. Poenget er at dette blir en del av beredskapen mot frafall i skolen og i lokalsamfunnet, og at man ikke trenger å etablere de nødvendige nettverk og relasjoner på nytt i hvert enkelt tilfelle. Slike "aksjonsteam" må derfor gå på tvers av etater, man må ha en klar ansvarsfordeling og nødvendig forpliktelse, og man må ha systemer som muliggjør rask og ikke-byråkratisk inngripen, når behovet er der. Skole, OT, PPT, helsevesen, psykiatri, NAV, politi osv. er etater som vil være nyttige å engasjere i et slik beredskapsnettverk. Dessuten må dette nettverket ha klare retningslinjer mht når og hvorfor man skal gå til aksjon.

5.10 Foreldre og foresatte – også i videregående opplæring?

Foreldre/foresatte er sjølsagt et sentralt ledd i nettverket rundt eleven, også i videregående opplæring. Kontakt med foreldre/foresatte og andre voksne er viktig av flere grunner. Dette er noen av de viktigste støttespillerne elevene har, oppfølging fra foresatte er sentralt også for deres skolehverdag, og for deres mestring av livet, hverdagen og skolen.

Foreldre/foresatte og andre voksne er også viktige fordi de kan bidra med alternative holdninger/verdier til de holdninger og verdier elevene får fra annen ungdom, man kan unngå det noen har beskrevet som "isolert ungdom". Ungdom som bare har kontakt med annen ungdom, opplever ofte å få forsterket ungdomsgruppens egne holdninger og verdier, uten å få tilført alternativer. I ungdomsgrupper der skole og utdanning ikke er verdier som står høyt, vil dette kunne bidra til å forsterke bevisste eller ubevisste beslutninger om bortvalg.

Det faktum at videregående skole ikke har noen tradisjoner for organisert skole-hjem samarbeid, gjør denne problemstillingen ekstra aktuell.

Gjennom å bringe foreldre sterkere inn i kontakt med skolen, og eleven, kan man bidra til å få tilført nødvendige korrektiver og alternativer, både når det gjelder holdninger og handlinger. På den måten kan man også bidra til å skape nærværsfaktorer i forhold til skole/utdanning.

Tiltak som kan bidra til økt foreldreinvolvering er derfor svært viktig, og flere har arbeidet med dette innenfor rammene av Satsing mot frafall. Viktig arbeid har blitt utført med sikte på å lage systemer og arenaer for foreldremedvirkning, for å dra foreldre tettere inn i oppfølging av egne barn, og for å utnytte foreldregruppens store kompetanse bedre. Både internett/e-post

og SMS har blitt brukt for å knytte foreldrene sterkere opp mot skolen. Også her er kanskje gode rutiner viktigere enn verktøyene som brukes, og noen har prøvd å gjøre jevnlig rapportering fra kontaktlærer til foreldre til en viktig del av kontaktlærers oppgaver.

Også her må foreldre til minoritetsspråklige være et sentralt fokusområde, og nettopp her har man nok fortsatt en utfordring.

5.11 Intet menneske er en øy – nettverk gir nærvær

”*Intet menneske er en øy*”, slo middelalderdikteren John Donne fast. Det sentrale premiss i mange av de tiltakene vi har studert, er det samme: Ingen skoleelev er en øy. Ingen er isolert fra verden rundt seg. Elevenes mestring og resultater i skolen avhenger også av det nære nettverket som omgir dem.

Elevenes valg er også et resultat av en lang rekke forhold og impulser fra omverdenen, fra deres nettverk. Om eleven velger bort skolegang eller ikke, er i stor grad også et resultat av hans/hennes primære og sekundære nettverk. Venner, foreldre, lærere, rådgivere, slektninger, helsepersonell osv, er alle med på å forme elevenes valg, gjennom sine råd og sine handlinger.⁴⁸

Et svakt, ensidig eller passivt nettverk, vil i liten grad være i stand til å gi elever den støtte og styrke de trenger for å velge å fortsette i opplæring. Nettverk dominert av jevnaldrende, i samme livssituasjon, og med liten deltakelse av voksenpersoner, vil for eksempel kunne gi ensidig tilførsel av verdier og virkelighetsbilder. I noen tilfeller vil nettverket mangle sentrale personer som kan gi daglig støtte og oppfølging, slik foreldre og foresatte i andre tilfeller kan.

Aktører i støttenettverket har en rekke oppgaver og roller i elevenes liv, fra å hjelpe elevene med å komme seg opp om morgenen, fungere som samtalepartner, oppmuntrer, være motivator og grensesetter, til å hjelpe med lekser/skolearbeid, drive holdningsskapende arbeid, råd/veiledning, psykisk og fysisk helsevern, og å bidra til å skape alternative veier og mestringsopplevelser osv.

Derfor er det viktig å bygge og styrke/vedlikeholde solide og sammensatte støttenettverk rundt elever som er i faresonen. Slike nettverk kan og skal gi nødvendig hjelp, råd og støtte, og bidra med å sette grenser, gi rammer og tilføre alternative verdier og normer som kan bidra til at eleven ikke velger bort skolen. Derfor er det viktig at nettverket også rommer personer som kan gi støtte og hjelp på ulike områder, fra praktiske ting som hjelp med å komme seg opp til rett tid, gi hjelp og råd med skolearbeid, til personer som kan bidra til lage et alternativt løp fram til lønnet arbeid.

Slike støttenettverk kan altså bidra både til å forebygge bortvalg, og til å finne andre veier der det ordinære løpet gjennom skole og læretid åpenbart ikke er det optimale for eleven. Foreldrene er som sagt selvsagt sentrale aktører i et slikt støttenettverk. Likevel viser det seg i mange tilfeller at foreldrene av ulike grunner ikke kan fylle denne rollen godt nok. Da blir behovet for alternative punkter i støttenettverket desto større. Et stort og solid støttenettverk, som eleven stoler på, vil derfor være en avgjørende nærværsfaktor i forhold til skolegang.

⁴⁸ Se for eksempel Fyrand, Live: *Sosialt nettverk; teori og praksis* Universitetsforlaget, Oslo 2005 for en innføring i sosiale nettverks betydning i ulike typer arbeid som har som mål å styrke individers livskvalitet.

5.12 Suksessfaktorer: Fokusering, systematikk og forankring i alle ledd

Hva må til for å lykkes med arbeidet mot frafall? Våre informanter er ganske entydige med hensyn til noen sentrale suksesskriterier, noe som må være på plass om man skal ha håp om å oppnå varige resultater.

For det første avhenger mye av forankring. Arbeidet mot frafall må ikke få lov til å bli en ”øy”, på siden av organisasjonens hovedaktivitet, hengt opp på en eller noen få enkeltpersoner som har dette som sin oppgave og/eller sin store interesse. Arbeidet må forankres i organisasjonen, på ulike steder og ulike måter.

Uten solid ledelsesforankring har man for det første et langt dårligere utgangspunkt for arbeidet, enn om slik forankring er etablert. Ledelsesforankring må etter vår mening innebære mer enn at skoleleder har signalisert støtte til et tiltak. Det er viktig at rektor viser sin støtte gjennom aktiv deltakelse og fronting av tiltaket internt og eksternt. På den måten signaliseres det at dette er viktig for hele skolen, dette er noe hele skolen vil, og skal bidra til å få til.

Tiltaket må også forankres i skolens lærerkollegium. Det er viktig at skolens lærere, og øvrig stab, har et eierforhold til tiltaket, og at alle kjenner sin rolle og sine oppgaver. På den måten bidrar man til at nødvendige personer i kollegiet ikke ”velger bort” arbeid med tiltaket til fordel for andre presserende oppgaver.

En måte å sikre slik forankring i kollegiet på, er at de ansatte benyttes aktivt i den praktiske planleggingen og utformingen av tiltakene. På den måten sikrer man det nødvendige eierforholdet, i tillegg til at man benytter stabens kompetanse og erfaringer. Tiltakets form og retning vil dermed i større grad også oppfattes som relevant av de aktører som er nødvendige i gjennomføringen. Når tiltaket på denne måten forankres i lokale behov, erfaringer og problemer, vil iverksetting og gjennomføringen også gå lettere, rett og slett fordi de lokale aktørene lettere får et eierforhold til tiltaket.

Mye erfaring fra andre utviklingstiltak i skolen, og også fra arbeidet med satsing mot frafall, tyder på at det er en klar styrke dersom tiltaket/arbeidet er solid forankret også hos skoleeier i fylkeskommune og kommune. Når skoleeier er involvert i arbeidet, gir det nødvendig støtte til arbeide til enkeltskolene. Arbeidet får en klar tyngde og legitimitet, og blir ikke noe som noen skoler kan velge bort.

Videre har skoleeier en klar rolle knyttet til spredning av erfaringer og tiltak mellom skoler, for videreføring, og for etablering og vedlikehold av kontakten med nødvendige aktører utenfor skolen. For å bygge det nødvendige, stabile støttenettverket utenfor skolen, viser erfaringene at det er en fordel dersom skoleeier inntar en aktiv rolle.

Når det gjelder spredning mellom skoler, er dette særlig viktig. En utfordring i mye skoleutviklingsarbeid, er at de skolene som i størst grad deltar i utviklingsprosjekter, og utnytter de mulighetene slike prosjekter gir, gjerne er de skolene som allerede i utgangspunktet er de mest aktive i arbeid med skoleutvikling. Vi ser altså en viss tendens til det noen har kalt ”Matteus-effekten”, at de gode skolene blir bedre, mens de mer passive skolene blir hengende etter.

Her har skoleeier en klar rolle å fylle, som pådriver, og som den som sørger for at det nødvendige arbeidet blir spredt til alle skolene i fylket. Skoleeier har en sentral rolle å spille som den som kan bidra til å løfte også de skoler som i utgangspunktet ikke har sterke utviklingstradisjoner.

Også når det handler om å få til det nødvendige forebyggende samarbeidet mellom ungdomsskoler, og videregående skoler, tror vi at det er en fordel at skoleeierne er involvert i arbeidet.

Hvis forankringen/arbeidet også er hevet opp på politisk nivå, kan dette bidra til ytterligere fokusering på arbeidet. Dette kan være en klar fordel med hensyn til å holde trykket og engasjementet opp på alle nivå.

Et viktig ledd i det nødvendige arbeidet med forankring i alle ledd i organisasjonen, ser ut til å være at arbeidet nedfelles i planer. Arbeidet mot frafall må nedfelles både i egne særskilte planer, og i skolenes ordinære planapparat. På den måte bidrar man til å sikre at arbeidet blir en del av skolens sentrale aktivitet, og ikke ”et prosjekt” som er avgrenset både i tid og omfang/deltakelse. Målet er som sagt at tiltak mot frafall og for økt gjennomstrømming skal være en del av skolens ”mainstream”- aktiviteter, ikke en øy eller satellitt isolert fra hovedstrømmen i arbeidet. Dette kan skje blant annet gjennom planfesting av mål, virkemidler og ikke minst, arbeidsfordeling og ansvarsfordeling.

Erfaring viser også at det er en klar fordel dersom også skoleeier har nedfelt dette arbeidet i sine planer. En kommunal/fylkeskommunal plan for arbeidet mot frafall, er med på å skape helhet og kontinuitet, holder oppmerksomhet og fokus oppe, og sørger for en mest mulig likeverdig satsing ved alle skoler i fylket.

5.13 Hele skolens oppgave, men noen må ha ansvaret

En sentral suksessfaktor er altså at arbeidet mot frafall ikke forblir et ”prosjekt”, men derimot går inn som en integrert del av skolens kjernevirksomhet. Frafallsforbygging er et omfattende, krevende og komplekst arbeid, og kan ikke være en eller noe få aktørers ansvar ved den enkelte skole. Heller ikke kan det avgrenses i tid. Dette er et kontinuerlig arbeid.

Den aktøren som i dag kanskje klarest peker seg ut som ”førstelinje”-beredskapsperson, er som sagt kontaktlæreren. Dette er den aktøren som står nærmest eleven, den som kjenner og ser eleven til daglig, den som først ser faresignaler, og først kan og skal gå inn med handling.

Her må det innskytes at kontaktlærerstillingen mange steder er ny, og under utforming mht innhold og oppgaver. Å legge forebyggende frafallsarbeid inn i den stillingens stillingsinstruks/ stillingsbeskrivelse, er et viktig første ledd i arbeidet. Mange skoler har hatt gode erfaringer med å lage ulike former for rettleidninger, som støtte for kontaktlæreren i sitt arbeid.

Det er imidlertid svært viktig at kontaktlæreren ikke blir stående alene med ansvaret. Andre lærere/faglærere, og sjølsagt skolens rådgiver(e) må nødvendigvis også ha sentrale oppgaver, både i forebygging og oppfølging. Det samme gjelder også alle andre aktører i skolen; fra kantinepersonalet og vaktmester, til skoleledelsen. Alle kan ha ulike roller å spille i arbeidet,

ulike oppgaver som til sammen bidrar til å skape de nødvendige rammene for et godt forebyggende arbeid. En hyggelig kantine med et personale som ser og inkluderer elevene og skaper tilhørighet, kan også i enkeltstående tilfeller være det som utgjør forskjellen mellom valg og bortvalg av skole.

I tillegg er man avhengig av at et nødvendig samarbeid er etablert med eksterne skole-relaterte instanser som helsesøster, PPT, OT, og dessuten sosialkontor, barnevern, Aetat/NAV osv. Alt dette er eksempler på aktører som må inngå i skolens støttenettverk, klare til å komme inn med sin kompetanse og sine ressurser ved behov, når skolens egne ressurser og kompetanse ikke strekker til.

For å lykkes med dette arbeidet, er det viktig at skolen har etablert en struktur som gjør det mulig for alle å fylle sine roller. Det må settes av nødvendig tid til de involverte aktører, og det må etableres nødvendige møteplasser/arenaer for arbeidet.

Det er altså viktig at man har en klar og anerkjent ansvars- og oppgavefordeling, der hver enkelt ved skolen vet hvilken oppgave vedkommende har i arbeidet mot frafall, og at man har etablert strukturer som gjør det mulig å fylle sine roller på en meningsfull måte.

Kontaktlærer, som altså er en nøkkelaktør i den forstand at han/hun er den som er nærmest eleven, må som tidligere påpekt, slippe å stå alene med ansvaret med oppfølgingen. Flere av våre informanter har poengtert at kontaktlærer raskt vil komme i en situasjon der han/hun ikke kan mestre alle sine oppgaver, dersom det nødvendige støtteapparatet ikke er til stede.

Kontaktlærer har mange og viktige oppgaver, og samtidig begrenset kapasitet. Samtidig kan heller ikke kontaktlærer ha kapasitet til å fylle alle roller/oppgaver som er nødvendig i arbeidet med frafall. Kontaktlærer må være en sentral spiller, men på et større og fungerende lag.

Det må altså bygges et sammensatt støttenettverk rundt eleven, og dette nettverket må bygges i flere lag eller ”ringer” utover fra eleven. I dette nettverket, som altså må omfatte aktører både i og utenom skolen, må alle ha sine roller og oppgaver klart definert. De ulike aktører og institusjoner må vite når de skal trå til og hva de skal gjøre, for å støtte og avlaste de andre som er involvert i arbeidet. Når kontaktlærer ikke har mer å tilføre, eller ser at oppgaven er for stor for ham/henne, skal andre aktører, først i og så senere utenfor skolen, være klare til å gå inn med nødvendig forebygging og oppfølging.

Arbeidet skal altså være ”hele skolens oppgave”, i den forstand at alle har sine klart definerte oppgaver å fylle i arbeidet. Samtidig mener vi at det er svært viktig at noen konkrete personer i skolen har et klart definert ansvar, i den forstand at det er deres ansvar å påse at ting skjer slik det er nedfelt i planer og oppgavefordeling, at alle gjør det deres definerte rolle i arbeidet krever, og at fokus og ”trykk” i arbeidet holdes opp. ”Hvis alle har ansvaret, er ingen ansvarlig”, som en informant formulerte det.

For å oppsummere: Noen må ha et klart ansvar for at arbeidet blir utført. Hele skolen må være bevisstgjort rundt problemet og den enkeltes oppgaver i arbeidet. Man må ha en klar rollefordeling og klare oppgaver i både forebygging og oppfølgingsarbeidet. Skolen må ha etablert strukturer som gir både tid og rom for arbeidet. Enkelttiltak og ildsjeler må være satt i system, varige aktørnettverk både i og utenom skolen må etableres og vedlikeholdes. Fokusering, systematikk og forankring er de sentrale stikkordene.

Det finnes ingen tryllestav i arbeidet mot frafall. Ingen enkeltstående universaltiltak vil løse frafallsproblematikken en gang for alle. I stedet for tryllestaven (eller spanskrøret) må man arbeide med forankring, fokusering, ansvarliggjøring, kompetanseheving, helhetstenking, mangfold, systematikk, ansvarsfordeling, plan, kontinuitet, nettverk og beredskap; kort sagt, langsiktig, hardt og målrettet arbeid på mange fronter samtidig.

6. Litteratur

Baklien, B, C. Bratt og N. Gotaas: *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*. NIBR-Rapport 2004:19, Oslo 2004

Buland, T. og V. Havn: "Du trenger ikke være så steintøff for å velge utradisjonelt." *Sluttrappport fra evalueringen av "Bevisste utdanningsvalg"*, Rapport STF38 A01503, SINTEF IFIM, Trondheim 2001

Buland, T og V. Havn: *De første skritt er tatt; veien videre venter? Sluttrappport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivningstjeneste"*, STF38 A03510, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2003

Buland, Trond og Vidar Havn: *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrappport fra kartleggingen* STF38 A04507, SINTEF Teknologi og samfunn IFIM, Trondheim 2004

Buland, T, V. Havn og M. Røe: *På vei til jobb? Sluttrappport fra evaluering av AMO-kurset Skole på byggeplass*, STF38 A04506, SINTEF Teknologiledelse IFIM, Trondheim 2004

Chen, Huey-Tsyh: *Theory-driven evaluations*. Sage, Newbury Park CA 1990

Einarsson, T.: *Isolert ungdom? Om ungdom som ikke klarer å benytte videregående opplæring*, hovedoppgave, Hovedfag i Yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus, våren 2006

Finne, Håkon, Morten Levin og Tore Nilssen: *Strategisk bedriftsutvikling på norsk. Sluttevaluering av BUNT-programmet*. Trondheim: SINTEF IFIM, Trondheim 1993

Fyrand, Live: *Sosialt nettverk; teori og praksis*, Universitetsforlaget, Oslo 2005

Hatling, Morten (red.), *Fortellingens fortrylling. Bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*, Fortuna forlag, 2001.

Hirschman, Albert O.: *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard University Press, Cambridge, MA 1970

Johansen, M: "Klappjakt på lærlingplasser" i Lofotposten 22.01. 2007

Juel, Elisabeth Engh: "Vi trenger at noen gir oss et dytt og vi trenger en fast person som er lett å få tak i" - *Evalueringsrapport av forprosjekt "Jobbkarusell"*, notat, august 2004

Lie, Terje m.fl.: *På fruktene skal treet kjennes – Evaluering av Samtak*, Rapport RF – 2003/028, Rogalandforskning, Stavanger 2003

Læringscenteret: *Plan for satsing mot frafall i videregående skole*, notat 12. februar 2003. Tilgjengelig på <http://www.drt.ls.no/index.db?id=810>

Lødding, Berit: *Ut av videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94 – kullet*; NIFU, Oslo 2002

Markussen, E., B. Lødding, N. Sandberg og N. Vibe: *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NIFU-STEP, Rapport 3/2006, Oslo 2006

Palloff, R.M og K. Pratt: *Lessons from the Cyberspace Classroom – The Realities of Online Teaching*, Josey-Bass, San Francisco 2001

Skårbrevik, Karl Johan, Finn Ove Båtevik og Grete Mattland Olsen: *Karriereplanlegging. Langsiktig planlegging for elever i vidaregående opplæring*, Arbeidsrapport nr. 56, Høgskolen i Volda/Møreforskning, Volda 1998

Svarva, Arne: *Om nærværsfaktorenes betydning for fravær fra arbeidet*, IFIM-notat 2/91, SINTEF IFIM, Trondheim 1991

Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, fagbokforlaget, Bergen 1998

Utdanningsdirektoratet: ”Flere formidlede læreplasser i 2006”

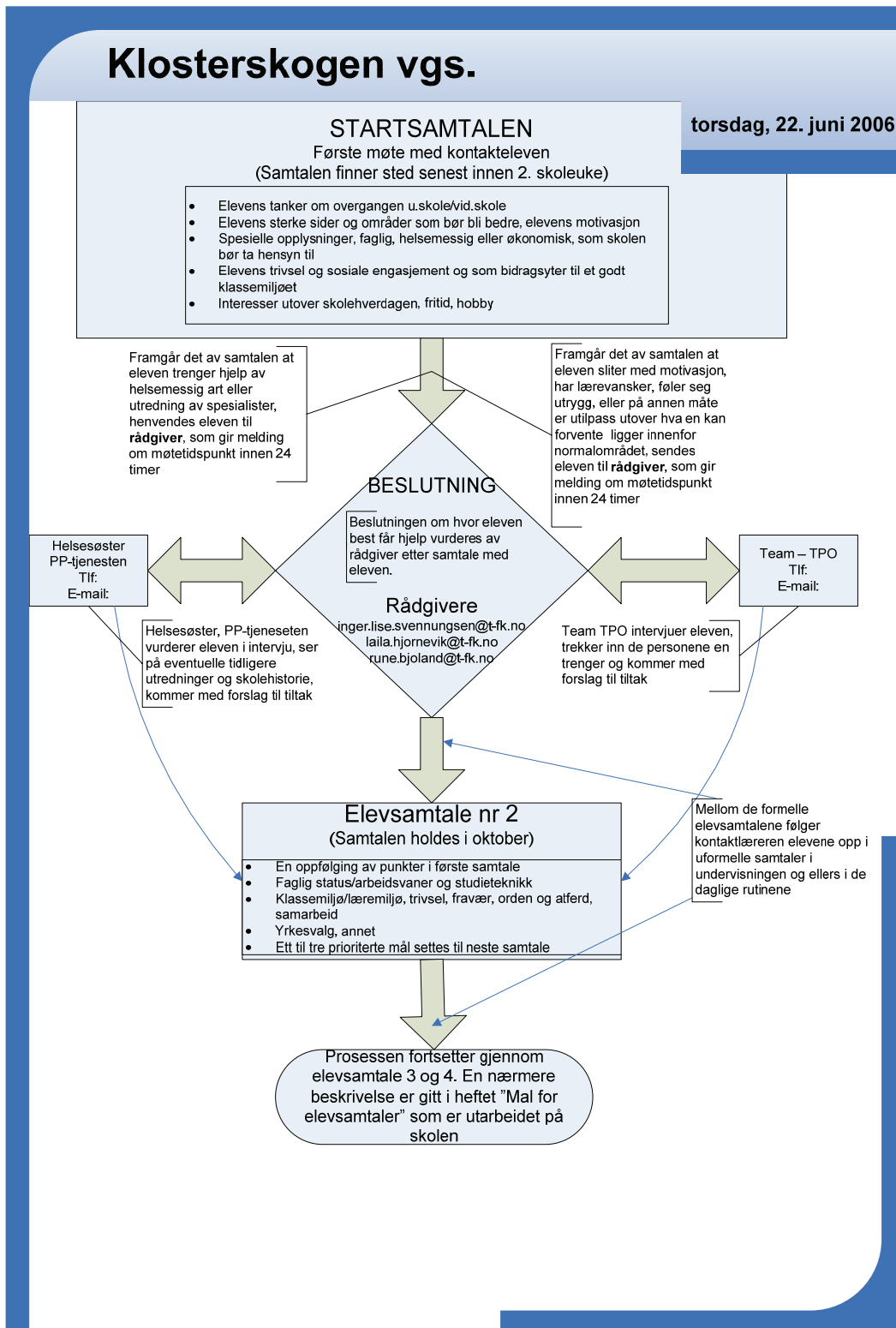
http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2421

Wiborg, Agnete og Wenche Rønning: *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt? Frafall innen videregående skole i Nordland i skoleåret 2004-2005*, NF- arbeidsnotat nr 1013/05, Nordlandsforskning, Bodø 2005

7. Vedlegg til læringshistorier

- **Organisering av elevsamtaler og samarbeidet mellom kontaktlærere og andre hjelpere ved Klosterskogen videregående skole i Telemark**
- **Rutine for elevregistrering, ajourhold og rapportering - Vestfold**
- **Skjema for melding om elev som avbryter videregående opplæring - Oppland**

Organisering av elevsamtaler og samarbeidet mellom kontaktlærere og andre hjelpere ved Klosterskogen videregående skole i Telemark



Rutine for elevregistrering, ajourhold og rapportering - Vestfold

Pkt	Aktivitet	Tid	Merknad
1	<p>Ungdom som ikke søker skoleplass angir på søknadsskjema (Vigo Web) hva de vil gjøre i stedet for å gå på skole.</p> <p>Inntakskontoret overfører opplysningene til OT i henhold til egen rutine.</p>	Medio Mars.	Alle elever med ungd.rett som ikke søker skole, skal fylle ut disse opplysningene i søknadsskjemaet. Skolene må følge opp dette.
	Søknadsfrist		
2	<p>Inntakskontoret kjører en rapport i Vigo som gir resterende ikke-søkere (dvs. de som ikke har angitt hva de vil gjøre i stedet for å gå på skole) en OT-status.</p> <p>Inntakskontoret overfører opplysningene til OT i henhold til egen rutine.</p>	Medio mars.	
	Første inntak til skoleplass.		
3	<p>Søkere som takker nei til skoleplass etter at inntaket er kjørt, angir på "svarkortet" hva de vil gjøre i stedet for å gå på skole.</p> <p>Inntakskontoret overfører opplysningene til OT i henhold til egen rutine.</p>	Innen svarfrist ca. 20. juli.	Viktig informasjon. Gir oversikt over hva "overgangs-slutterne" gjør.
4	Inntakskontoret sender lister og datafiler over inntatte elever og elever på venteliste til skolene.	Ultimo juli	
5	<p>Inntakskontoret ringer søkere som ikke har svart på tilbud om skoleplass. OT-statuskode legges ev. inn på søkere som nås.</p> <p>Inntakskontoret overfører opplysningene til OT i henhold til egen rutine</p>	Etter svarfrist på purrerunde ultimo juli.	Viktig informasjon. Gir oversikt over hva "overgangs-slutterne" gjør.
	Andre inntak til skoleplass.		
6	<p>Inntakskontoret sender lister og datafiler med inntaks og ventelister for VKI og VKII samt inntakslistene for GK til skolene.</p> <p>Skolene overtar inntaket til VKI og VKII.</p>	Etter 2. inntak ca 3. august.	
7	Inntakskontoret beholder inntak til GK og fyller opp plasser inntil alle rettselever har fått den plassen de har krav på.		
8	Skolene importerer søkerne inn til sitt skoleadministrative system – Extens.	Etter 2. inntak ca 3. august.	
9	<p>Inntakskontoret melder skriftlige NEI-svar til skolene fortløpende (VKI og VKII). Elektroniske NEI-Svar oversendes etter svarfrist.</p> <p>Skolene oppdaterer sitt system, og kaller inn nye fra ventelistene.</p>	Fra 2. inntak og fram til svarfrist ca 10. aug.	
10	Skolene ajourfører inntakslistene fra inntakskontoret. Inntakskontorets koder N, I, X og S benyttes.	Fra 2. inntak og fram til 1. sept.	

11	<p>Skolene registrerer fortløpende endringer i Extens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nye inntatte elever registreres på vanlig måte. • Elever som avbryter kurs etter skolestart overføres sluttskolen på vanlig måte. Avbruddsdato og årsakskode registreres. • Elever som får tilbud om annet kurs på samme skole, overføres sluttskolen på avbrutt kurs/klasse, og registreres som ny elev på nytt kurs. 	Systemet holdes oppdatert fra 2. inntak og ut året.	
12	Skolene må kontakte inntakskontoret umiddelbart, dersom de får melding om grunnkursøkere som trekker seg fra plassen sin.	Fram til melding blir gitt.	
13	Skolene må varsle hverandre, når de tar inn en elev som allerede har fått plass ved en annen skole, slik at denne skolen kan fylle opp plassen med en annen søker fra ventelisten.		
Skolestart og første ajourhold			
14	Kontaktlærer henter oppdatert klasse-/gruppeliste hos skolens administrasjon. Listen skal inneholde merknader for elever som har meldt senere ankomst. Kontaktlærer foretar opprop av "sine" elever og krysser av for elever som ikke møter.	Skolestart	
15	Skolens administrasjon ajourfører inntakslistene.	Skolestart	
16	Skolen må gi inntakskontoret en oversikt over navn på grunnkurselever som ikke møter til skolestart.	Skolestart	
17	Skolen ved kontaktlærer kontakter elever (ev. foresatte) som ikke har møtt eller meldt om senere ankomst. Kontaktlærer registrerer årsak til ikke møtt, jfr OT-koder.	Skolestart	
18	Skolen ved kontaktlærer retter listene i henhold til nye opplysninger, dersom ringerunden avdekker at noen elever var syke/forhindret fra å møte. Dersom det er snakk om en grunnkurselev, må inntakskontoret kontaktes (med tanke på om plassen fortsatt er ledig).	Skolestart	
19	Skolen oversender liste til OT med OT-opplysninger for elever som ikke møtte til skolestart.	Skolestart	
20	Skolen ved kontaktlærer ringer eleven/hjemmet med forespørsel om årsaken til fraværet, dersom en elev blir borte fra skolen i mer enn 3 dager. Dersom fraværet skyldes mulig begynnende frafall, mistrivsel på skolen, med kurset etc, tar kontaktlærer et møte med eleven (husk å involvere foresatte og rådgiver-/elevtjenesten). Dersom det ser ut til å bli avbrudd, må OT involveres. Skjer avbruddet før 1. sept., gis OT melding med årsak til avbruddet.	Fra skolestart og ut året.	

21	Skolene benytter ordinære avbruddsskjemaer fra <u>1.september</u> . Avbruddsskjema (skjema 3) sendes inntakskontoret og OT <u>fortløpende</u> etter melding om avbrudd.	Fra 1. sept. og ut året.	
22	Skolene oversender oppdaterte inntakslister til inntakskontoret.	1. ajourhold – 1. sept.	
23	Inntakskontoret oppdaterer søkerdata i Vigo på bakgrunn av lister fra skolene.	Fra 1. sept.	
Endelig ajourhold			
24	Inntakskontoret overfører søkerdata til elevmodul og kontrollerer spesielt for ”spesialkoder” brukt i inntaket.	Endelig ajourhold 15.sept	
25	Inntakskontoret importerer elever fra det skoleadm. system (Extens) til inntakssystemet (Vigo) for oppdatering av elevkurslinjer. Utføres når skolen melder at alt er klart. Skolen spesifiserer hvilke klasser som skal importeres.	Endelig ajourhold 15.sept.	
26	Inntakskontoret sjekker loggene over importen for å fange eventuelle uoverensstemmelser. Opplysninger sjekkes med skolene ved tvil.	Endelig ajourhold 15.sept	
27	Inntakskontoret kjører en ny jobb i Vigo som tildeler nei-takkere, ikke-svarere en OT-status. Opplysningene overføres OT i henhold til egen rutine.	Etter 15 sept.	
SSB - rapportering			
28	Inntakskontoret foretar ny import fra skolene med status 1. oktober. Skolene registrerer data i henhold til spesifikasjon fra inntakskontoret.	I henhold til frister fra SSB.	

Melding om elev som avbryter videregående opplæring - Oppland

Fødsels- og personnummer (11 siffer)		Navn		Adresse		
Postnr./sted		Telefon	Mobiltelefon	Kommune	Hjemfylke (dersom hjemmehørende i annet fylke)	
Skole		Utdanningsprogram:		Kurs	Dato for avbrudd	
Foresattes navn		Foresattes adresse				
Har eleven hatt skoleskyss?		Er i tilfelle frikort inndratt?		Bor eleven på hybel?	Har eleven mottatt lån/stipend fra Statens Lånekasse?	
() ja () nei		() ja () nei		() ja () nei	() ja () nei	
Når ble skolen oppmerksom på eventuelle vansker?						
Fravær hittil i skoleåret		Antall dager	Antall timer	Når startet fraværet?		
Hvilke tiltak har skolen iverksatt for å forebygge avbrudd?						
	Tiltak	JA	NEI	Tidspunkt og omfang		
1	Samtale kontaktlærer					
2	Samtale sosped-rådgiver					
3	Samtale YOU-rådgiver					
4	Samtale foresatt					
5	Samtale PPT					
6	Samtale helserådgiver					
7	Redusere fagkrets					
8	Støttetiltak					
9	Utplassering					
10	Kontakt med OT					
11	Andre tiltak					
Hvorfor slutter eleven?						
Hovedårsak til at eleven ønsker å slutte? (sett X)						
1. Sykdom				5. Flytter til annet fylke		
2. Fått jobb				6. Lav motivasjon		
3. Fått lærekontrakt				7. Feilvalg		
4. Annen opplæring				8. Andre årsaker		
Hvis 4. annen opplæring; oppgi skole og kurs						
Andre opplysninger som kan være av interesse for oppfølgingstjenesten, evt. ekstra vedlegg til OT:						
Kryss av:					(X)	7.1.1 Dato
Eleven har fått melding om at hun/han har brukt 1 år av retten, dersom hun/han slutter etter 15.oktober						
Eleven har fått dokumentert all gjennomgått opplæring gjennom kompetansebevis						
Nødvendige opplysninger om eleven er oversendt til nytt opplæringssted, ved bytte						

Underskrifter					
Sted				Dato	
<i>Rådgiver</i>	<i>Elev</i>	<i>Foreldre dersom eleven er under 18 år</i>			