



Frafall i videregående opplæring:

Erfaringer fra ulike tiltak i Vestfold

Høgskolen i Vestfold

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

MASTEROPPGAVE

TVERRFAGLIG MASTER I SAMFUNNSVITENSKAP

Kandidatens navn: *Charlotte Viksand Glad*

APRIL 2014

Antall ord: 33096

Sammendrag:

Gjennom 20 år med reformarbeid, har gjennomstrømningen i videregående opplæring vært relativt stabil. Denne oppgaven handler om hvilke tiltak som er iverksatt i Vestfold for å hindre frafall i videregående opplæring. Jeg har intervjuet noen som er i direkte kontakt med ungdommen og noen som i større grad representerer de som regulerer frafallsarbeidet for å få vite hvilke erfaringer de har med det.

Forskning på temaet og sosiologiske teorier om utdanning og reproduksjon viser at oppvekstvilkår og sosial bakgrunn predikerer hvordan det vil gå med den enkelte elev i utdanningssystemet. Likhetsideologien, ideen om at alle barn i utgangspunktet har de samme mulighetene til å kunne lykkes i den norske skole, er en ideologi som skjuler de sosiale og kulturelle forskjellene, som viser seg at i stor grad påvirker barns skolesuksess. Utvikling i utdanningssystemet siden andre verdenskrig har ført til en sterk vektlegging av utdanning. Det teknokratiske synet på utdanning fremhever utdanning som veien å gå for økt sosial mobilitet. Denne vektleggingen av individuelt oppnådde meritter (prestasjoner og ytelser) påvirker igjen synet på det individuelle ansvaret for å lykkes. Arbeidsmarkedet er også endret, noe som bidrar til å legge strukturelle hindringer for elever som presterer svakt i den videregående opplæringen. Videregående opplæring er nå ansett som en dyd av nødvendighet, og for de som ikke fullfører står ikke jobbene i kø. Dette medfører de som ikke fullfører fort kan bli stående på randen til marginalisering og mange blir nødt til å se seg avhengig av det offentlige sikkerhetsnettet for å overleve. Hva kan gjøres for å få flere til å fullføre videregående opplæring og på den måten få de etablert på arbeidsmarkedet?

I Vestfold er det i hovedsakelig tiltakspakken Ny GIV (Gjennomføring i videregående opplæring) som har lagt føringer for frafallsarbeidet siden prosjektet ble lansert i 2010. Dette innebærer ulike tiltak som har som intensjon å øke gjennomstrømningen og andelen fullført og bestått i videregående opplæring.

Denne studien viser at tiltakene for å redusere frafall i videregående opplæring er mange og varierte og en gjenganger i arbeidet er fokuset på individet og individuell tilrettelegging. I tråd med tidligere forskning viser også denne studien at sosial bakgrunn kan predikere suksess eller fiasko for den enkelte elev. Det fremheves også at tilpasset oppfølging er måten det jobbes for å redusere frafall. Noe som blir fremhevet i denne i andre undersøkelser som suksessfaktor i frafallsarbeidet i videregående opplæring.

Forord

Denne oppgaven ble skrevet ved Institutt for historie, sosiologi og innovasjon ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold, med veiledning fra professor Annett Arntzen. Å skrive masteroppgaven har vært både spennende, utfordrende og ikke minst lærerikt.

Jeg vil takke Annett Arntzen for positiv og engasjert veiledning. Selv de dagene motivasjonen ikke var helt på topp, kunne jeg gå hjem etter veiledning med ny giv.

Jeg vil også takke familie, særlig Øyvind Viksand Glad for tålmodighet, gode innspill og motivasjon gjennom hele året og til Grete Viksand Andersen for korrekturlesing og gode innspill. Takk til venner som har støttet meg og hørt på frustrasjon og engasjement gjennom hele prosessen og gitt gode ord gjennom den lange berg- og dalbanen. Ingen nevnt, ingen glemt. Selv om en spesiell takk må rettes til Elin Seim Mæsel som i innspurten hjalp meg til å komme i mål, uten deg hadde dette ikke gått. Til slutt vil jeg takke informantene som stilte opp og gav meg en god innsikt og oversikt over deres arbeid mot å hindre frafall fra videregående opplæring. Takk.

Innhold

.....	i
Sammendrag:	i
Forord	ii
1.0. Innledning.....	1
1.1. Problemstilling.....	3
1.2. Oppgavens gang.	4
2.0. Den norske skolen - et historisk tilbakeblikk på etterkrigstidens utvikling:.....	5
2.1. Reformene.....	6
2.1.1. 1960-1980.....	7
2.1.2. Reform 94.....	7
2.1.3. Kunnskapsløftet.....	9
2.1.4. Ny GIV.....	9
2.2. Oppsummert.	11
3.0. Samfunnsendringer og modernitet.....	12
3.1. Endringer i det moderne	12
3.1.1. Kunnskapssamfunnet	12
3.1.2 Endringer i arbeidsmarkedet.....	14
3.2. Sosiologiske tanker om det moderne.....	15
3.2.1. Ulrich Beck.....	15
3.2.2. Anthony Giddens.....	16
3.2.3. Zygmunt Baumann	17
3.2.4. Oppsummert.	18
4.0. Teori.....	19
4.1. Pierre Bourdieu: økonomisk, kulturell og sosial kapital.	20
4.2. Raymond Boudon.....	22
4.2.1. Verditeorien, sosialposisjonsteorien og kulturteorien.....	22
4.3. Basil Bernstein	24
4.3.1. Innramming	24
4.3.2. Språkkoder, makt og den pedagogiske anordningen.....	25
4.4. Oppsummert.	27
5.0. Dropp ut problematikken.....	28
5.1. Dagens situasjon.....	28
5.1.1. Yrkesfag vs. studieforberedende programmer	29

5.2. Hvem er det som sliter?	29
5.2.1. Jenter eller gutter	29
5.2.2. Minoritets eller majoritetsbakgrunn.....	30
5.3. Hvorfor faller noen ut?	31
5.3.1. Betydningen av sosial bakgrunn.....	31
5.3.2. Kunnskaps – og ferdighetsnivå.....	33
5.3.3. Engasjement med skolen	33
5.3.4 Utdanningens kontekst.	34
5.4. Konsekvenser av frafall	36
5.4.1. Den samfunnsøkonomiske konsekvensen	36
5.4.2. Den individuelle konsekvensen	39
5.5. Oppsummering.....	40
6.0. Metode.....	41
6.1. Tematiseringen og planlegging av intervjuene	41
6.2. Intervju og transkribering.....	43
6.3. Analyse, verifisering og rapportering.....	45
6.4. Etiske hensyn.....	47
7. Funnene:.....	49
7.1. Tiltak for å forhindre frafall i Vestfold fylkeskommune.	49
7.1.1. Tiltak i regi av Ny GIV.....	49
7.1.2. Tiltak fra Fylkeskommunen:	51
7.1.3. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.....	52
7.2. Hvordan arbeider skolene med frafall?.....	54
7.2. Skole x.....	54
7.2.1. Tiltak:	54
7.2.2. Suksesskriterier og utfordringer.....	56
7.3. Skole y:	58
7.3.1. Tiltak	59
7.3.2. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.....	60
7.4. Hva bidrar Oppfølgingstjenesten og NAV med i frafallsarbeidet?	62
7.4.1. Oppfølgingstjenesten	63
7.4.1.1. Tiltak	63
7.4.1.2. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.....	64
7.4.2. NAV fylke:	64

7.4.2.1. Tiltak	64
7.4.2.2. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.....	66
7.5. Likheter og forskjeller i arbeidet. Avsluttende betraktninger.....	67
8.0. Diskusjonskapittelet	70
8.1. Tiltakene i Vestfold - for eller imot den svakt presterende eleven?	70
8.2. Tett individuell oppfølging. Har det noen effekt?	79
8.3. Bidrar tiltakene til økt gjennomstrømning?	82
9.0. Avslutning	83
Litteraturliste	86
Vedlegg 1.....	90
Vedlegg 2:.....	92
Vedlegg 3:	94
Vedlegg 4:	97
Vedlegg 5.....	99
Vedlegg 6.....	101
Vedlegg 7	105

1.0. Innledning

I stortingsmelding 16 (2006) står det

«Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte. I dag går for mange unge ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse. Vi kan ikke godta at så mange faller utenfor. Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss» (Kunnskapsdepartementet, 2006–2007, s. 3).

Norge har endret seg fra å være et tradisjonelt bondesamfunn, med fabrikkarbeidere som en stor gruppe, til å bli et land preget av en stor middelklasse og yrker innenfor tjeneste og informasjon. Dette fører med seg nye og andre krav til kunnskap og kompetanse ved inngangen til kunnskapssamfunnets arbeidsmarked. I det moderne antas det at sosiale strukturer har gått fra å være basert på arvede posisjoner til den ervervede gjennom egne meritter og prestasjoner (Collins, 1988). Dette innebærer en overgang fra en åpen til en skjult seleksjon basert på sosial bakgrunn (Nordlie Hansen & Mastekaasa, 2006). I det moderne er utdanning gjort tilgjengelig for alle og fremstår som en nødvendighet, men til tross for økt utdanning så viser det seg at sosial bakgrunn i stor grad påvirker oppnådd utdanningsnivå og status. Denne seleksjonen skjer gjennom foreldrenes utdanning og yrke. Utviklingen mot eksamenspapirer og mangel på lærlingplasser kan skape hindringer for den svakt presterende Ny GIV-eleven og evnen disse elevene har til å gjennomføre videregående opplæring. Det argumenteres også for at til tross for økt utdanning forberedes ikke ungdommen på arbeidslivet som møter dem (Collins 1988). Dette kan fremstå som et argument for at utdanningen kan være basert på ulike veier for å oppnå endelig kompetanse, fremfor en to + to modell, og at utdanningen bør basere seg på tilpassede og tilrettelagte opplegg for den enkelte elevs. I det moderne har en også sett at ungdomsarbeidsmarkedet er blitt innsnevret i form av færre muligheter for fulltidssyssel etter grunnskolen (Arntzen & Grøgaard, 2011).

Utdannelse er en viktig nøkkel til å etablere seg på arbeidsmarkedet. Det å fullføre skolegang fremstår i det moderne samfunnet som avhengig av den enkeltes evner og forutsetninger. Det viser seg også at utdannelse har betydning for bekjempelse av fattigdom og sosial eksklusjon. Manglende fullføring av videregående opplæring har vist seg å ha både samfunnsøkonomiske

og individuelle konsekvensene. De samfunnsøkonomiske og individuelle konsekvenser kan på hver sin måte vise til to argumenter for hvorfor frafallsforebygging er viktig. Det første argumentet går ut på å investere i frafallforebyggende tiltak vil ha samfunnsøkonomisk gevinst på lang sikt både i form av økt skatteinntekt og redusering i trygdeutbetalinger. Det andre går på at en investering i frafallsforbygging kan vise seg lønnsom for den enkelte gjennom økt arbeidsmarkedsdeltakelse og levestandard. Forskningen viser også at høyer utdanningsnivå reduserer tilbøyeligheten til uønsket atferd som kriminalitet og rusmisbruk. Ungdommer som ikke fullfører videregående viser seg også å ha større tilbøyelighet til å havne på ulike offentlige trygde- og stønadsordninger enn de som fullfører videregående opplæring. Dette viser at tiltaksarbeid som skal bidra til å øke gjennomstrømningen i videregående opplæring har avkastning både for samfunnet som helhet og for den enkelte.

Forskning fremhever videre fire hovedkategorier som har betydning for frafall. En; de unges bakgrunn; kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn og bosituasjon. To; kunnskaps- og ferdighetsnivå ved starten av videregående opplæring. Tre; engasjement i skolen som innebærer trivsel, innsats, ambisjoner, motivasjon og oppmøte. Fire; utdanningens kontekst, altså utdanningsprogram og fylke. Disse kategoriene vil bli brukt i denne oppgaven til å dele inn påvirkninger på elever i gjennomføringen av den videregående opplæringen. Sosial bakgrunn og kulturell arv vil også bli vektlagt som bakenforliggende faktor og mulige årsaker til frafall. Frafallet vil gjennom denne oppgaven vises som påvirket av ungdommens ulikhet basert på sosial forskjeller og som på denne måten skaper ulike muligheter i det utdanningssystemet vi har i dag.

Ungdom og ungdomsrelaterte problemer er et tilbakevendende og aktuelt tema i det norske mediebildet. Ungdommen fremstilles som late, og det hevdes de representerer en glasurgenerasjon som får alt servert på et sølvfat. De dropper ut av videregående opplæring og naver i et såkalt velfortjent friår. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) finner i Ungdata (2013) at dagens ungdom til tross for disse antakelsene er flittigere, flinkere, fredeligere og mer framtidsrettede enn tidligere ungdomsgenerasjoner har vært. Den største forskjellen i dag er imidlertid en økende bekymring for ungdoms psykiske helse. Ungdomsproblemer har gått fra å være en kollektiv «fare», til å innebære individuelle psykiske problemer. At ungdom blir fremstilt som late, virker som et paradoks når det viser seg at to av tre lykkes i utdanningsløpet og etablerer seg på arbeidsmarkedet i alderen 20-24

år. Ungdommen integreres på de forventede samfunnsarenaene i alderen 16-30 år og etablerer seg i voksenlivet med jobb, hus, kone og barn.

Denne oppgaven tar for seg tiltak iverksatt i fylkeskommunen og videregående skole i Vestfold. Før Ny GIV satsningen ble iverksatt i 2010 hadde man i Vestfold handlingsprogrammet *God oppvekst*. God oppvekst er et prosjekt som omhandler hele oppveksten til barn og unge i fylket og ble lansert i 2008. Et formål med dette prosjektet var å øke gjennomføringen i videregående skole. Da Ny GIV ble lansert ble den delen av God oppvekst som omhandlet videregående, erstattet av Ny GIV. Siden oppgaven omhandler frafall i videregående opplæring, vil ikke handlingsprogrammet *God Oppvekst* være med.

1.1. Problemstilling.

I denne oppgaven er tiltak relatert til gjennomstrømning i videregående opplæring sentralt og hvilke erfaringer personer som til daglig arbeider med frafallsproblematikken i Vestfold har med dette arbeidet. Til tross for 20 år med reformarbeid har det skjedd lite med gjennomstrømningstallene. Gjennomstrømningen har siden innføring av Reform 94 vært på om lag 70 prosent. Jeg stiller spørsmål om hva som skjer rundt arbeidet med å hindre frafall i Vestfold. Dette vil jeg belyse gjennom historiske endringsprosesser i utdanningssystemet som har ledet frem til det systemet vi har i dag. Dette relateres til tidligere forskning om sosial bakgrunn og teorier som på ulik måte bidrar til å forklare reproduksjon av utdanningsnivå.

Jeg ønsket å skrive masteroppgave om frafall i videregående opplæring fordi det er et faglig interessant og viktig tema og svært dagsaktuelt både politisk og i media. Jeg ønsket å undersøke hvordan det arbeides med frafall i Vestfold. Gjennom studiet har sosial arv og kulturelle posisjoner vært fremtredende og jeg ønsker å se hvordan frafallsarbeidet forholdt seg til betydningen av sosial bakgrunn. Om dette var noe som var allment kjent blant de som arbeider med frafallsproblematikken, og eventuelt hvordan de innretter seg etter den omfattende forskningen på feltet som viser betydningen av sosial bakgrunn for frafall.

Jeg har foretatt fem intervjuer med personer som på ulik måte jobber med å bygge strukturer rundt frafallforebyggende arbeide eller er i direkte kontakt med ungdommen. Intervjuene gav meg innsikt i og data om hva som gjøres, hvordan dette arbeidet gjøres, og hva informantene ser som utfordringer og suksesskriterier i frafallsarbeidet.

Tema for denne oppgaven er: *frafall i videregående opplæring*.

Problemstilling er; *Hvilke tiltak er iverksatt for å forhindre frafall i videregående opplæring i Vestfold?*

Hvilke erfaringer har de med tiltakene?

For å svare på dette ser jeg nærmere på:

- Har elevens sosiale bakgrunn betydning for tiltaksarbeidet som gjøres?
- Finnes det noen spesielle utfordringer eller suksesskriterier? Hvis så, hvordan stemmer dette med hva tidligere forskning på feltet viser.

1.2. Oppgavens gang.

Kapittel 2 beskriver den historiske utviklingen som har skjedd i utdanningssystemet i Norge siden andre verdenskrig, og hvordan endringer på arbeidsmarkedet kan bidra til å forstå endringer i utdannelseskravene som ungdommen møter i dag. I kapittel 3 presenteres problemstillinger rundt overgangen fra arv til meritter for ungdommene og hvordan dette medfører en overgang fra direkte til indirekte reproduksjon av ulikheter i utdannelsessystemet. Kapittel 4 er en gjennomgang av relevante teorier som kan belyse hvordan reproduksjon i utdanningssystemet foregår. Kapittel 5 viser til omfanget av frafall. Hva som blir fremhevet som årsaker til frafall og konsekvenser av frafall Kapittel 6 er en metodegjennomgang der jeg gjør rede for intervjuet. I kapittel 7 presenterer jeg funnen fra intervjuene. Kapittel 8 er diskusjonene av denne studiens funn sett i lys av annen empiri, teorier om sosiale bakgrunn og teorier om frafallsproblematikk. Avslutningen gjøres i kapittel 9.

2.0. Den norske skolen - et historisk tilbakeblikk på etterkrigstidens utvikling:

I dette kapittelet skal jeg beskrive hovedtrekkene i den historiske utviklingen av utdanningssystemet i Norge fra andre verdenskrig til i dag gjennom å presentere reformen som endret den videregående opplæring på 60-70-tallet, Reform 94, kunnskapsløftet og Ny GIV satsningen. For å forstå de store endringene som skjedde i utdanningssystemet er det viktig å se utviklingen i sammenheng med endringer på arbeidsmarkedet.

Gjennom hele det tjuende århundre er skolesystemet gradvis blitt utbygget og endret, først med folkeskolen, deretter videregående skolene og til slutt høyere utdanning (Øia & Fauske, 2012). Formell kvalifisering har gått fra å være et *privilegium* for de få, via en *mulighet* for de mange, til en dyd av *nødvendighet* for alle. Flere har fått mulighet til utdanning og det kan sies at vi har gått fra en eliteutdanning til masseutdanning (Arntzen & Grøgaard, 2012). Dette har påvirket kravene til formell kompetanse og utdanning for å få innpass på arbeidsmarkedet.

Etter andre verdenskrig fulgte en periode med et omfattende oppreisningsarbeid. Perioden etter 1945 kjennetegnes med stor tverrpolitisk enighet (Tønnesen, 2011). Det ble satset på et utdannelsessystem som alle skulle ha lik adgang til, og målet var å formidle felles kunnskap, kultur og verdier til alle barn og unge. Skolen skulle gi kompetansebygging i form av kognitiv kunnskap, men også være en arena der en viktig del av barns sekundærsosialisering skulle foregå. Barn og unge skulle få nødvendig og nyttig kunnskap for å klare seg i samfunnet, lære seg normer for atferd og samkvem. Samtidig ble skolegang en inngangsport til yrkeslivet og gav muligheten til å etablere seg som voksen (Øia & Fauske, 2012). For å oppnå et mer universelt utdannelsessystem måtte det skje endringer fra den tidligere elitistiske skole. Man reduserte hindringer av mer sosial og kulturell art, økte tilgjengeligheten, gjorde organisatoriske endringer, klassifiseringsendringer og det ble etter hvert åpnet for omvalg (Grøgaard, 1995/1997).

Økt tilgjengelighet innebar kapasitetsutvidelser og desentralisering. Flere skulle få skolen til sitt hjemområde (Grøgaard, 1995/1997). I følge Steenkomiteens utredninger ble det satt en skolepolitisk målsetting basert på at «*utdanning er veien til økonomisk vekst og sosial utjevning*» (Markussen, 2009, s. 41). I lov om videregående skole i 1976 ønsket man å samle flere fag under samme tak og færre grunnkurs, slik at det ble lettere å tilby alle studieretninger over hele landet. En slik rasjonalisering av strukturen i videregående utdanning, ville åpne for større likhet i utdanningsmuligheter uansett hvor i landet en var bosatt. Det ble gradvis økt

fokus på lik mulighet for utdanning, uavhengig av tradisjonelle skiller som klasse og kjønn (Markussen, 2009). Femtitallet bar preg av et arbeid med mål om å heve landsfolkskolene til et nivå som tilsvarte byfolkskolene ved at timeantall og fagkretser ble likere over hele landet (Tønnesen, 2011).

De organisatoriske endringene bestod i å samle yrkesskole, gymnas og handelsskole under samme tak med felles administrasjon og delvis samme lærerkollegier. Ut fra en rasjonell/byråkratisk synsvinkel, var det behov for en systematisering av det sterkt fragmenterte systemet med ulike utdanninger på nivået over grunnskolen. Ulike utdanninger tilhørte ulike departement, hadde ulike opptakskrav og det var ingen enighet om felles pensum. Det var vanskelig å få godskrevet kunnskaper ervervet i en utdanning når man søkte seg til en annen. De organisatoriske endringene skulle føre til mer enighet mellom og innad i studieretninger, men også forenkle det byråkratiske (Markussen, 2009).

Klassifiseringsendringene foregikk på den måten at man opprettet en samfunnsfaglinje ved siden av språk og realfagslinjer, man brøt kompetansemonopolet og gav de som tok merkantile fag studiekompetanse. Man åpnet høyskoler og universitet for den tradisjonelle praktikerne ved å oppgradere flere utdannelser til et høyere nivå. Denne endringen berørte også nytten av utdanningen. Man ønsket å tilpasse seg en raskere takt i samfunns- og næringsutvikling med et utdanningssystem som tok høyde for fremtidige endringer i næringslivet (Markussen, 2009).

En fjerde endring var å *åpne for omvalg*. Dette innebar at man kunne starte på yrkesfag og ikke bare velge to pluss to ordninger, men også velge et påbyggningsår som gav studiekompetanse (Grøgaard, 1995/1997). Dette gav yrkesfagelever større muligheter til å få i både pose og sekk, men den gav ikke de samme mulighetene for dem som valgte allmennfag til å gå motsatt vei.

2.1. Reformene.

Det er gjennomført flere store utdanningsreformer siden 1960-tallet som har lagt føringer for dagens skole, der om lag 90 prosent av alle 16-18-åringer befinner seg i videregående opplæring. Resultatet av reformarbeidet kan betraktes som en realisering av prinsippet om at alle som ønsker det skal kunne velge en videregående utdanning (Øia & Fauske).

2.1.1. 1960-1980

Før 1967 var den videregående opplæringen delt mellom gymnas og yrkesskole, og var basert på kurs av ulik varighet. I tillegg var det langt flere plasser på vg1, enn det var på vg2. Det formelle skillet mellom gymnaset og yrkesskolen ble opphevet og erstattet med en videregående skole hvor allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger ble samlet. Den gamle skolen ble erstattet med en løsere organisert skole med større valgfrihet (Øia & Fauske, 2012). En målsetting var at all ungdom mellom 16-19 år skulle kunne få et treårig studietilbud. Det viste seg å være vanskelig for de som gikk yrkesfag å ta en utdanning som ledet til yrkes-, eller studiekompetanse, fordi det var langt flere studieplasser på første året, enn andre og tredje året.

De grunnleggende strukturendringene som ble vedtatt i forbindelse med lov om videregående skole kan beskrives som beskjedne. Skoler ble nå studieretninger. En lov om videregående opplæring ble nødvendig som en konsekvens av lov om niårig skole i 1969. Det ble behov for en omlegging av det som nå ble hetende videregående skole, fordi de som kom over dit hadde høyere kompetanse enn det de tidligere hadde hatt. Den nye videregående skolen integrerte det tidligere gymnaset og yrkesskolen, og kan ses som et resultat av utdanningspolitiske utredninger på slutten av 1960- og begynnelsen på 1970- tallet (Markussen, 2009). Den største striden i forbindelse med lovbehandlingen stod imidlertid om skolene burde organiseres med flere studieretninger på samme skole (Tønnesen, 2011).

Da loven om videregående opplæring trådte i kraft i 1976 så man at 60 prosent av alle 16-åringer valgte å gå direkte fra ungdomskolen til videregående opplæring. I 1984 var tallet økt til 84 prosent og i 1990 var det hele 90 prosent som valgte å gå denne veien. Denne utviklingen kan være forårsaket av to endringer. Den ene er endringer i arbeidsmarkedet og da særlig det som kan betegnes som ungdomsarbeidsmarkedet. Den andre endringen kan være at det utviklet seg en sterk norm i forhold til å velge utdanning, og skyldtes også trolig endringer i arbeidsmarkedet (Markussen, 2009).

2.1.2. Reform 94

Reform 94 var en reform som hadde til hensikt å styrke den videregående opplæringen. Den blir gjerne omtalt som både en rettighetsreform, strukturereform og innholdsreform (Markussen, 2009). En sentral begrunnelse for Reform 94 var at vi ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningens talent. Før reformen var det et faktum at for ungdom i 16-årsalderen var det få reelle alternativer til videregående opplæring. De over 20 år ble prioritert på

arbeidsmarkedet, samtidig som det var alder som ble prioritert ved opptak til videregående opplæring og for å komme i lære (Øia & Fauske, 2012). Dette førte til de yngste ble stående utenfor. Denne konkurransen eskalerte utover 80-tallet med stagnasjonen i industrien. Mange voksne gikk tilbake på skolebenken, og mange valgte yrkesfaglig utdanning som veien tilbake i arbeidslivet. Det var de yrkesfaglige linjene som hadde færrest plasser, fordi de var de dyreste for fylkeskommunen å holde. Med et system hvor inntak var basert på karakterer og tilleggspoeng for alder og arbeidserfaring, førte det med seg at mange unge til en viss grad ble utkonkurrert av de eldre ved inntak til videregående opplæring. Dette i sammenheng med knapphet på læreplasser, og det at arbeidslivet var blitt mindre åpent for de yngste, førte til en horisontal og nedadgående bevegelser i utdanningsstrukturen i stor skala (Markussen, 2009).

Reform 94 som en *rettighetsreform*, innebar en endring i forhold til at alle som hadde fullført grunnskole nå fikk rett til videregående opplæring påfølgende høst. Denne endringen ble gjort på bakgrunn av at de eldre hadde utkonkurrert de unge, men medførte nå en motsatt effekt. De *strukturelle endringer* medførte at 109 ulike tilbud ble erstattet med 13 nye grunnkurs der det skulle vær nok plasser til alle i andre og tredje år. Lærlingordningen ble knyttet til skolen og skulle gjøre det mulig for alle 16-19-åringer å fullføre videregående opplæring. Enten som treårig løp på skolen, eller i form av 2+2 formen, som innebar to år i skole og to år i lære i bedrift. Denne ordningen gjorde skolen avhengig av næringens velvilje for at elevene skulle kunne gjennomføre. Man spilte på næringenes samfunnsansvar for opplæringen av ungdommen, og det ble laget økonomiske tilskuddsordninger for å gi bedrifter et incentiv til å ta imot rettighetslevene. For dem som ikke fikk læreplass, ble fylkeskommunen pliktig til å gi alternativ opplæring i skolen. Som *innholdsreform* ble læreplanverket for videregående opplæring revidert. Videregående opplæring fikk nå et innhold som var mer i takt med tidens krav. Dette var konsekvensen av en kritikk utdanningssektoren hadde møtt fra næringslivet om at grunnkursene var for spesialisierende, og med det ikke konkurransedyktige i en verden i stadig endring (Markussen, 2009).

I tillegg argumenterte Markussen (2009) for at det var en *kompetansereform* fordi man satte mål om at flere skulle gjennomføre en utdanning frem mot en formell kompetanse. Videregående opplæring skulle føre til studiekompetanse, yrkeskompetanse, dokumentert delkompetanse eller avsluttet videregående opplæring. Før reformen så man at det var mange som ikke hadde opparbeidet seg noen som helst form for formell kompetanse etter tre år. Med den nye reformen ønsket man å ta et oppgjør med dette ved å sette kompetansemål.

Reform 94 innførte ett system hvor staten hadde ansvaret for skolen. På 1990-tallet ble den generelle delen av læreplanen for grunnskole, videregående og voksenopplæring utformet. Den la vekt på samfunnets ansvar til at det skulle bli reell rett til lik utdanning. Denne delen av læreplanen tok også hensyn til at man ikke kommer med like forutsetninger til utdanningssystemet, men at man har ulik sosial bakgrunn og ulike ting i bagasje. Derfor måtte man tilpasse opplæringen for den enkelte. Denne tanken er blitt videreført inn i det nye årtusen. «*Større likhet i resultater skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev*» (Markussen, 2009, s. 19).

Etableringen av den fylkeskommunale Oppfølgingstjenesten (OT) var et ledd i Reform 94. Oppfølgingstjenesten skulle ha kontakt med alle som ikke søker, dropper ut eller takker nei til videregående opplæringsplass (Øia & Fauske, 2012).

2.1.3. Kunnskapsløftet

I 2006 kom Kunnskapsløftet som omfavnet hele den 13-årige grunnskolen. Begrunnelsen var at innholdsreformen ikke var kommet i mål, men også at struktur- og kompetansereformen kun delvis var oppnådd. En bekymring for læringsutbyttet til elevene, spesielt i basiskunnskaper som lesing, skriving og regning, og den økende oppmerksomheten rundt det betydelige frafallet i videregående skole var også sentrale argumenter. Reformen gav få reelle endringer utover omfanget og navnendringer, som for eksempel at studieretninger nå het studieprogrammer, allmenn fag ble fellesfag og programfag, samt at det ble en ny reduksjon i antall programmer, fra 15-13 (Markussen, 2009). De små endringer i implementeringen av Kunnskapsløftet viser til stor tverrpolitisk enighet i etterkrigstiden om skolens rolle, med fokus på økt kompetanse og sosial utjevning. Den generelle delen av læreplan er også direkte videreført fra Reform 94 til Kunnskapsløftet, og minner oss på at tilpasset opplæring har vært og fremdeles er et fokusområde i den norske skolen. Det viser seg at det til tross for at det er en ny reform er den i stor grad en forlengelse av Reform 94, som er den reformen som i størst grad i historien har reformert det norske skolesystemet.

2.1.4. Ny GIV

Ny GIV (Gjennomføring i videregående opplæring) er betegnelse på den nasjonale dugnaden for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. «*Alle gode krefter lokalt og nasjonalt må nå dra i samme retning*» skriver daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen (Kunnskapsdepartementet).

Ny GIV er en statlig satsning på arbeid for å forhindre frafall i skolen. Prosjektet ble lansert av Kristin Halvorsen og skulle vare i en treårig periode fra 2010-2013. Det la føringer for hvordan man skal jobbe for å oppnå høyere gjennomstrømning. Ny GIV deles inn i tre delprosjekter; *gjennomføringsbarometeret*, *oppfølgingsprosjektet* og *overgangsprosjektet*. Det første har som mål å måle gjennomstrømningen og lage en databank for statistikk for å kunne måle effekten av Ny GIV. Det andre prosjektet, er et oppfølgingsprosjekt som innebærer at man skal bedre samarbeidet mellom fylkeskommunen og NAV rundt ungdommen som over tid har vært utenfor skole og arbeid. Overgangsprosjektet skal hjelpe de ungdommene som man ser er i faresoner for å falle fra. I siste halvdel av tiende klasse får de mer intensivt basisopplæring for å være bedre rustet i overgangen fra grunnskole til det videregående opplæringstilbudet (Kunnsapsdepartementet).

Målet med Ny GIV satsningen er at man skal øke andelen som gjennomfører og består videregående opplæring i løpet av fem år. I dag er det om lag 70 prosent som gjennomfører i løpet av fem år. Nye tall fra Markussen (2014) viser at av utvalget på 1000 ungdommer som avsluttet videregående i 2002 så hadde 71 prosent fullført etter fem år, etter ni år er det 77,4 prosent som har fullført videregående opplæring. Målet til Ny GIV er å øke andelen som fullfører til 75 prosent innen 2015. For å nå målet legges det opp til flere konkrete tiltak som skal implementeres i prosjektperioden.

Virkemidlene som er iverksatt sprer seg helt ned i grunnskolen med forsterket opplæring i grunnleggende ferdigheter i 1-4 trinn og økt timeantall i fagene norsk, matematikk og engelsk. Det er innført gratis leksehjelp og oppfølging av nasjonale prøver. To nye fag, arbeidslivsfag og utdanningsvalg, som sammen med en mer profesjonalisert rådgivningstjeneste, skal bidra til å engasjere og forhindre feilvalg. Den enkelte skole skal også få mulighet til mer fleksibel opplæring ved at inntil 25 prosent av timene i enkeltfag kan omdisponeres, for å tilpasse best mulig til elevgruppen. Det vil også bli ført fravær fra 8.trinn på vitnemålet og bli innført obligatoriske kartleggingsprøver vg1 for å kunne se hvordan den enkelte elev ligger an faglig. Slik kan man tilpasse undervisningen bedre til elevens nivå. Tettere oppfølging av den enkelte elev og lærling skal vektlegges. For at dette skal kunne gjennomføres skal fylkeskommunene bidra økonomisk. Man vil ha en mer relevant og praksisnær yrkesopplæring, samtidig som man skal utrede rett til læreplass, øke tilskudd til lærebedrifter og få flere læreplasser (Kunnsapsdepartementet).

2.2. Oppsummert.

De historiske endringene i utdanningssystemet har ført til større tilgang og mulighet for utdanning for hele befolkningen. Utdanning kan på mange måter sies å være inngangsbilletten til dagens arbeidsmarked, der forventningen og kravene til formell kompetanse er høye. Det viser seg at reformarbeidet som er gjort siden andre verdenskrig har bidratt til en økning av ungdom som går direkte over i videregående opplæring og at det siden 1990-tallet har vært et fokus på tilpasset opplæring for alle i den norske skolen. Med kunnskapsløftet og Ny GIV har fokuset vært på å stryke elevenes basiskunnskaper og øke gjennomføringen av den videregående opplæringen. I det neste kapitlet skal jeg se nærmere på tanker rundt det moderne for å bygge på den historiske utviklingen. Jeg vil også se på betydningene av utvikling i utdanningssystemet, innføringen av et såkalt kunnskapssamfunn, overgang fra arv til egne prestasjoner og noen teoretiske bidrag som tar opp endringene i overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunnet.

3.0. Samfunnsendringer og modernitet.

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på det som betegnes som kunnskapssamfunnet, hva det innebærer og endringene som har skjedd på ungdomsarbeidsmarkedet siden 1970-tallet. Jeg vil kort presentere noen sosiologiske tanker rundt overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunnet, og hva som kjennetegner dagens samfunn. Dette gjør jeg for å vise hva de største endringene i overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn innebærer, og hvordan dette kan skape utfordringer for ungdommer i dagens samfunn.

3.1. Endringer i det moderne

I forbindelse med oppgavens tema om frafall i videregående opplæring og forskningsspørsmålene: *hvilke tiltak som er iverksatt og erfaringene med dem i Vestfold*, er det spesielt to endringer som har betydning for å forklare utfordringer i utdanningssystemet og gjennomføringen i videregående opplæring. Den første endringen er det jeg betegner som overgangen til kunnskapssamfunnet. Her beskriver jeg hvilken påvirkning all fokusering på kunnskap og kunnskapsbasert tjenesteyrker kan ha for ungdom som stiller svakt i skoleprestasjoner og dermed i forhold til arbeidslivet. Den andre er endringene som har skjedd på arbeidsmarkedet. Her ser jeg på hvordan strukturer og endringer i arbeidsmarkedet kan ha påvirkning for ungdommers arbeidsmarkedstilknytning.

3.1.1. Kunnskapssamfunnet

Et kunnskapssamfunn er basert på at kunnskap og kreativitet er de viktigste drivkreftene for verdiskaping, og er egenskaper som er stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv. De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv (Kunnskapsdepartementet, 2003). Utdanningsdebatten er stor og kompleks. Hansen og Mastekaasa (2006) viser til tre fremtredende argumenter når det gjelder debatten om hva utdanning skal være. Det første omhandler læreplan for grunnskolen og hva som vektlegges der. Utdanning fører til sosialisering. Utdanningssystemets rolle er å forberede barn på voksenlivet og utvikle mennesker som er meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende og miljøbevisste. Når det gjelder høyere utdanning fremheves fornuft, rasjonalitet og kritisk tenkning. Det andre argumentet er at spredning av utdanning bidrar til sosial rettferdighet, demokrati, sivilisasjon og dannelse og det tredje er at satsning på høyere utdanning er viktig for økonomisk utvikling og vekst. Dette er tre måter å se utdanning på i et kunnskapssamfunn. Dette viser til en endring i historisk perspektiv.

Collins (1988) fremheving av overgangen fra arv til det moderne viser til et lignende resonnement. Han skriver at den mest synlige formen for stratifisering i det sene 20. århundre er utdanning, og viser til studier fra USA som antyder at det er utdanning, og ikke arv gjennom foreldrenes sosial klasse som avgjør yrke og oppnåelser. Dette leder til antagelsen at vi har gått inn i en periode hvor meritter fremfor arv er avgjørende. Stratifisering eksisterer, men posisjoner og oppnåelser avhenger nå av individets evner og oppnåelser. Dette viser også Nordli Hansen og Mastekaasa (2006) til. De skriver at funksjonalismen kan være fremtredende i synet på, og i argumentasjonen rundt, utdanning.

«I et funksjonalistisk perspektiv ses den historiske utviklingen som en bevegelse fra klassesamfunn, hvor privilegier overføres fra en generasjon til neste gjennom fødsel, til et samfunn hvor personlig innsats belønnes» (Nordli Hansen & Mastekaasa, 2006, s. 73).

Parsons beskriver det som en overgang fra arv, til meritter eller egen tilegnede prestasjoner og hevder denne utviklingen skjer fordi utdannelsessystem i større grad vektlegger talent og ytelse enn tidligere. Det fører til at dette også vektlegges tilsvarende mer i arbeidsmarkedet. Denne utvikling skjer fordi det antas at oppgavene i arbeidslivet blir stadig vanskeligere og med det trengs det derfor flere kompetente personer for å gjennomføre disse arbeidsoppgavene (Nordli Hansen & Mastekaasa, 2006).

En slik funksjonalistisk tanke om utdanningssystemet har møtt kritikk. Collins (1979, 1988) hevder blant annet at utbyggingen av utdannelsessystemet ikke har ført til større likhet. Utdannelsessystemet bærer ikke preg av universelle verdier og dannelse, men heller av privilegerte sosiale gruppers kultur. Det fremheves også at utdanningsekspanasjon har lite med utvikling i produksjonen å gjøre, siden utdanning i liten grad forbereder og gir ferdigheter som er nyttige i arbeidslivet. Til tross for dette hevder han at det har vist seg at utdanning er den viktigste determinanten så langt funnet for hvor langt den enkelte vil nå. Nettopp økt utdanning har ført til at for skolen, som blir definert som et sted for meritokratisk seleksjon, har økende utdanning blitt det sterkeste argumentet for teknokratiet.

I det moderne samfunnet antas det at sosial status går i arv fra foreldre til barn, men at den enkelte gjennom utdanning selv kan avgjøre hvilke oppnådd status en får i livet. Kritikken mot dette er at til tross for at utdanning har stor betydning for sosial status, så bestemmes type utdanning i stor grad av sosial bakgrunn. Dette medfører at arven av utdanningstype og nivå i det tradisjonelle samfunn i dag fremstår som mer indirekte. Dette resulterer i at seleksjon

mellom ulike typer utdanning og utdannelsesnivå i det moderne samfunnet kan oppleves som mer legitim siden denne seleksjonen sees som basert på egne prestasjoner fremfor en direkte link til familie bakgrunn, sosial klasse og status (Nordlie Hansen & Mastekaasa, 2006).

3.1.2 Endringer i arbeidsmarkedet

I kapittel 2 antydte jeg at endringer på ungdomsarbeidsmarkedet hadde konsekvenser for innsøking til videregående opplæring og økningen som ble observert på 80-90 tallet i andel ungdom som startet i videregående opplæring. Jeg skal nå kort gjøre rede for disse endringene på ungdomsarbeidsmarkedet.

Endringene i utdanningssektoren har bidratt til endringer i arbeidsmarkedet og visa versa. Dette har påvirket ungdomsarbeidsmarkedet. En konsekvens av et mindre ungdomsarbeidsmarked var en økning i antallet som på 70-80-tallet valgte å ta utdanning før en går inn i arbeidsmarkedet. Dette gav igjen konsekvenser utover 80-tallet siden inntak til videregående frem til Reform 94 var basert på inntakspoeng og alderspoeng.

En sentral begrunnelse for Reform 94 var at vi ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningens talent. I det moderne har arbeidsmarkedsmulighetene endret seg og som beskrevet over har endring gått fra arvet lærdom til egen utdanning. Arntzen og Grøgaard (2012) viser til tre utviklingstrekk på ungdomsarbeidsmarkedet. Etter 1970 forvitret heltidsarbeidet for unge ufaglærte og omtales gjerne som *alternativet som forsvant*. Færre oppgav fulltidsarbeid som syssel, samtidig som flere oppgav skole. Utviklingen viser til en villet og økt utdanningstilbøyelighet blant ungdommen. Reduksjon i behovet for unge heltidsarbeidere i industrien førte og til en økning i kapasiteten i videregående opplæring. Dette førte til økt utdanningsnivå i ungdomsgruppen og reduksjon i arbeidsledigheten. Et annet trekk er at *etterspørsel etter deltidsarbeidere økte*, noe som har blitt et permanent trekk ved ungdomsarbeidsmarkedet. Mange ungdommer kombinerer i dag skole og arbeid på deltid, og innebærer gjerne arbeid på ukurante tidspunkter. Kvinnearbeid er blitt ungdomsarbeid. Grøgaard (1995/1997) viser til det *åpne samfunnet* som innebærer en liberalisering av blant annet åpningstidene i butikker på 80-tallet. Dette gav mulighet til at ungdommen i større grad kunne kombinere utdanning og arbeid. Det siste trekket knyttes til Reform 94. Reformen førte til at ble det lettere for 18 åringer å få lære plass.

Perioden fra andre verdenskrig og frem til nå, viser at reformer og utviklingen på arbeidsmarkedet har gjort det vanskeligere med fulltidssyssel for ungdom. Utviklingen har derimot gitt økt tilgang til utdanning og mulighet til å kombinere skole og arbeid. Reform 94

sørget for rett til utdanning for 16-åringer og det har blitt lettere å få lærekontrakt etter to år i videregående (Arntzen & Grøgaard, 2011). Utdanningseksponsjon og endringer i utdanningssystemet har gått fra en mer synlig og direkte seleksjon til en mer skjult og indirekte, fra arv til egne prestasjoner. Ungdommens muligheter på arbeidsmarkedet er svekket og det argumenteres for at arbeidslivet blir stadig vanskeligere og har behov for formell kompetanse. Et argument Collins (1988) avviser siden utdannelse viser seg i liten grad å forberede til arbeidslivet.

3.2. Sosiologiske tanker om det moderne

Moderniteten er et begrep som har opptatt flere sosiologiske teoretikere. At samfunnet var i endring ble påpekt allerede i 1973 av Daniel Bell. Han hevdet at vi var gått inn i en postindustriell periode (Aakvaag, 2008). Jeg vil i kort gjøre rede for Ulrich Beck, Anthony Giddens og Zygmunt Baumann sine tolkninger av samfunnsendringer. Dette er relevant i forbindelse med debatten om frafallsarbeid i videregående opplæring fordi de vektlegger endringer som har skjedd i arbeidsmarkedet, i risikoer og identitetsdannelse. Hva slags samfunn lever vi egentlig i?

3.2.1. Ulrich Beck

Ulrich Beck fremhever at overgangen til det moderne innebærer blant annet en endring vekk fra familie, standardbiografer og klassesamfunn hvor industri blir erstattet av informasjons- og tjenesteyrker som grunnlag for økonomi, samfunn og kultur (Aakvaag, 2008). Beck (1997) mener at industrisamfunnet er brutt opp, og erstattet av det han kaller *det andre moderne*. Det tradisjonelle samfunnet er tidligere i sosiologien sammenlignet med det nye som oppstod i forbindelse med den industrielle utviklingen fra 1800-tallet. Beck hevder vi må finne nye ord på utviklingen som skjer i samfunnet i *det andre moderne*, ellers blir det vanskelig å forstå det særegne i endringene i denne perioden. Han snakker om risikosamfunnet, individualisering og den postfamiliale familien.

Risikosamfunnet betegner en overgang fra risiko som noe personlig, til en global menneskeskapt, potensielt verdensutslettende og usynlige risiko (Beck, 1997). I det tradisjonelle samfunnet var risiko gjerne forbundet med naturkatastrofer, mens det i det moderne viser til blant annet risiko og uintenderte konsekvenser i produksjon. Risikoen er global fremfor lokal, og rammer alle.

Individualisering er et annet kjennetegn med *det andre moderne*. Beck (1997) hevder at i det moderne fristilles mennesket fra det industrielle samfunnets former som klasse, lag, familie

og kjønnsroller. Institusjonelle endringer innebærer blant annet at vi med utdanningsrevolusjon og økende sosial mobilitet, har en voksende middelklasse. Middelklasseverdier og kultur antas å undergrave industrisamfunnets skille mellom arbeider og kapitalist. Arbeid har blitt mindre viktig i folks liv og resulterer i at klasse og arbeid ikke lenger sees som avgjørende for personers livsløp, livssjanser, identitet og valg, men individet selv. Individualiseringen går hånd i hånd med institusjonaliseringen og standardiseringen. Det fri sette individ blir avhengig av arbeidsmarkedet og med det også blant annet utdanning.

En tredje endring i det andre moderne er at *den kjønnsdelte familien erstattes av den postfamiliale familien*. Overgangen innebærer endring i familiestrukturen. Den gjør at den enkelte, i fravær av tilskrevne sosiale posisjoner og forventninger, selv må danne seg en identitet og regulere sitt livsløp. Dette bekrefter presiseringen av individets fristilling fra familie, klasse og kjønnsroller (Beck, 1997).

3.2.2. Anthony Giddens

Giddens (1997) hevder at i det moderne skjer endringene raskere innenfor en stadig økende rekkevidde og en ser brudd i den moderne institusjons indre natur. Noen samfunnsstrekk i det moderne eksisterte rett og slett ikke tidligere. Tidligere fortuna, eller skjebne, blir erstattet med risiko og tillit. Han skiller mellom tillit og tiltro, hvor tillit forutsetter viten om risikosituasjoner, noe tiltro ikke gjør. Tillit er forbundet med fraværet av tid og rom, men er ikke det samme som å tro på en person eller et systems pålitelighet, men kommer ut av denne troen.

«Tillit kan defineres som tiltro til en persons eller systems pålitelighet med hensyn til bestemte sett av resultater eller begivenheter, der denne tiltroen uttrykker en tro på en annens redelighet eller kjærlighet, eller på riktigheten av abstrakte prinsipper (fagkunnskap)» (Giddens, 1997, s. 32).

Kunnskapsmengden har i det moderne vokst seg så stor at vi uten tillit vil bli handlingslammet i forsøket på å vurdere alle risikoene en handling kan innebære (Aakvaag, 2008).

Giddens (1997) bruker begrepet *utleiringsmekanismer*. Disse utleiringsmekanismene løfter sosiale relasjoner ut av lokale interaksjonssammenhenger og rekonstruerer dem på tvers av tid og rom. Ekspertsystemer, som for eksempel utdanningssystemet, er en slik utleiringsmekanisme. Uavhengig av familien, er det skolen som avgjør hvilken kunnskap det

enkelte mennesket trenger for å gå fra barn til voksen, og vi har ikke full innføring i hva dette systemet innebærer. Det antas at skolens gir barn og unge de redskaper og kunnskaper de trenger for å gå inn de voksnes rolle. I det moderne samfunn erstattes tradisjon med valg og refleksivitet og aktiv tillit blir derfor viktig fordi det innebærer tillit uten ansikt- til – ansiktskontakt. En må ha tillit til ekspertsystemene og at de fungerer.

«Refleksiviteten og valgene i høymoderniteten forplanter seg ifølge Giddens til selvet og selvidentiteten» (Aakvaag, 2008, s. 276). Identitet er et resultat av valg og aktive beslutninger. En narrativ beskrivelse av en selv, hvem man er, hvor en kommer fra og hvor en er på vei. Det samfunnet som følger av det moderne, kaller Giddens det posttradisjonelle samfunnet. Et samfunn hvor livspolitik og livsstil er viktigere enn livssjanser(Aakvaag, 2008).

3.2.3. Zygmunt Baumann

Baumann (2004) beskriver det han kaller en flytende modernitet og konsumsamfunnet. Han beskriver det moderne som et ordensprosjekt hvor en måtte rydde opp etter at standssamfunnet falt. Han har en tese om at

«(...)overgangen fra fast til flytende modernitet også innebærer en overgang fra produksjon til konsum når det gjelder mekanismene for individuell identitetsdannelse, sosial integrasjon og systemisk reproduksjon»(Aakvaag, 2008, s. 279).

Dette betyr at i den flytende moderniteten mister klasse, kjønn og nasjonen sin identitetsgivende kraft, og den enkelte blir kastet ut i et identitetstomrom som blir fylt av marked og konsum. Markedet tilbyr redskaper som fremstiller identitetsprodukter som avviker noe fra hverandre, om med det fremstår som personlig for forbrukeren. Dette markedet gjør oss i stand til å sette sammen en identitet ut fra en bygg-det-selv modell. På denne måten kan vi sette sammen markedsførte identiteter som leveres komplett med sosial annerkjennelse. Baumanns poeng er at i den flytende modernitet kan den enkelte forbruker gå ut og shoppe det ekspertene har å tilby av varer og tjenester (Baumann & May, 2004).

I den flytende modernitet integreres individene gjennom belønninger og goder fremfor tvang. Det innebærer at staten har gått fra en koordinerende rolle til å overlate dette ansvaret til markedet. Markedet tilbyr, og konsumenten er avhengig av de varer og tjenester som tilbys på markedet for å leve. Konsum skaper ønske om mer konsum, mye vil ha mer, noe som gjør at systemet reproduseres (Aakvaag, 2008).

3.2.4. Oppsummert.

Endringene som er beskrevet over i utdanning- og arbeidsmarkedet, sammen med Becks, Giddens og Baumanns syn på samfunnsendringene fram til det moderne, gir et bilde av hva ungdom i dag møter i det moderne samfunnet. De mener at samfunnet er preget av risikoer, individualisering og at det har skjedd endringer i familiemønstre og sosial arv. Familie og den arvede posisjon har ikke lenger den koordinerende rollen i oppnådd status, noe som skyldes blant annet en økning i utdanningsnivå i alle klasser. Som Beck fremhever bidrar dette til at samfunnet blir mer uforutsigbart. Individet må i større grad skape sin egen identitet gjennom valg og aktive beslutninger. Dette skaper risiko, siden det stilles store krav til identitet og livsløpsplaner for å lykkes i den moderne verden.

Hurtigere endring i det moderne kan gi uintenderte konsekvenser fordi den nye samfunnsstrukturen bærer preg av endringer i arbeidsmarkedet og yrke. Fra de kjente industriyrkene mot et samfunn basert på tjenester- og informasjonsyrker. Dette vil påvirke ungdommene fordi konsekvenser av valg er vanskelig å forutse når endringene er så mange og skjer så fort.

I det neste kapittelet skal den historiske utviklingen, endringer i overgangen fra arv til prestasjoner og hvordan det i dag kan fremstå som en mer indirekte og legitim seleksjon, utbygges videre ved å se på noen teoretiske bidrag som kan gi forklaringer og innsikt i hvordan dette skjer.

4.0. Teori

Nedenfor gjør jeg rede for noen teorier om betydningen av kultur, verdier og sosialposisjon for å bruke disse som forklaringsselement forhold til hvem som faller fra. Disse teoriene kommer jeg tilbake til når jeg skal vurdere tiltakene som er iverksatt for å forhindre frafall i videregående opplæring i Vestfold. Jeg ønsker som beskrevet i innledningen å studere sammenhengen mellom teoriene, det arbeidet som gjøres og tiltakene som iverksettes.

Bakgrunnen for å velge Pierre Bourdieu, Raymond Boudon og Basil Bernsteins teorier er at de beskriver påvirkninger på individet gjennom begreper som posisjon, familie og kultur. I tillegg beskriver de hvordan språkkoder og innramming av undervisningssituasjonen påvirker prestasjoner og disse teoriene kan bidra som forklaringer på ulikhet i utdanning og oppnåelse av ulike utdannelsesnivåer. Før jeg går inn på de ulike teoretikerne vil jeg vise til ulike forståelser av *klasse*.

Klasse er et sentralt begrep i sosiologien, og ulike teoretikere legger ulik vekt på betydningen av stratifikasjon og definisjonen av klasse. Marx og Engelsk tar utgangspunkt i et klassebegrep som deles inn etter økonomi. De som eier og de som ikke eier produksjonsmidlene. Det er klasser som kjemper økonomiske og politiske kamper, bygger allianser og produserer sosiale endringer, og hver klasse har sin egen kultur (Collins, 1985). Fremfor å snakke om en klasse, deler Weber (2008) inn i klasse, stand og parti. Klasse, for Weber som Marx, referer til økonomisk klasse. «*Klasse er ene og alene økonomiske interesser som knytter seg til eksistensen av et marked*» (Weber, 2008, s. 53). Klasse hører hjemme i de økonomiske systemene, mens stand innebærer den sosial orden. En stand, eller stender består vanligvis av mennesker som føler samhörighet til hverandre. Når egenskaper som er felles for mange mennesker er gjenstand for sosiale vurderinger, og denne vurderingen betinger typiske trekk ved menneskers liv, utgjør disse trekk en standssituasjon. Eksempel kan være ekteskapsinngåelse som en form for innkapsling av stand. En slik innkapsling via ekteskapsinngåelse kan produsere og reprodusere sosiale ulikheter i utdannelsessystemet. En tredje form for relasjon som mennesker kan inngå i er parti. Parti hører hjemme i maktens sfære og tar alltid sikte på å nå mål som forfølges på en planmessig måte. Videre avhenger den enkeltes livssjanser av klasse. Et skille mellom de som eier og de eiendomsløse. Felles for alle klasser er at en; mennesker i en klasse lever under samme betingelser, to; felle skjebne frembringes ved at sjansen på markedet er av samme art (Weber, 2008).

At klasse vektlegges ulikt har relevans for oppgaven fordi det viser til at klasse og sosial bakgrunn innebærer mer enn bare økonomisk overførte midler fra en generasjon til en annen. Weber viser til hvordan klassebegrepet også innebærer sosial orden og kan organisere seg mot å nå et felles mål.

4.1. Pierre Bourdieu: økonomisk, kulturell og sosial kapital.

Bourdieu (1986) skriver om kapital at det er noe som tar tid å opparbeide og har potensial til å produsere profitt og reprodusere seg i lik eller utvidet form og viser til ulike kapitalformer som viser til ulike former for ressuroverføringer. Videre skriver han at det er umulig å beskrive strukturer og funksjoner i den sosiale verden uten å re introdusere kapital i alle sine former og ikke kun som økonomi. Kapital kan fremstå som økonomisk; som umiddelbart kan overføres til penger. Kulturell kapital; som kan under noen omstendigheter konverteres til økonomisk kapital og kan blir institusjonalisert i form av utdanningskvalifikasjoner, og sosial kapital; som er skapt av sosiale plikter, eller kontakter, som kan være overførbare til økonomisk kapital og være institusjonalisert i form av adelstitler.

Økonomisk kapital for Bourdieu (1995) handler om penger og økonomiske ressurser. Selv om han i Distinksjonen gjør et viktig poeng ut av at klasser ikke finnes. Det som finnes er et rom av forskjeller, og i dette rommet finnes klasse i en form for virtuell tilstand. Klasse er med dette ikke et faktisk fenomen, men noe som det man gjør (Bourdieu, 1995). «(...)økonomisk kapital dreier seg om sosiale krefter som blir understøttet av pengeøkonomiske institusjoner og som kan utveksles på markeder for kjøp og salg» (Danielsen, 1998, s. 78).

Bourdieu's bruk av begrepet *kulturell kapital* er rettet mot hva som er anerkjent som kultur, eller finkultur. Kulturell kapital «dreier seg om sosiale krefter som er institusjonalisert i en «legitim kultur» og som realiseres som kulturell verdi på kulturelle markeder» (Danielsen, 1998, s. 78). Dette gir begrepet en form for determinisme basert på kulturell bakgrunn i forholdt til hvem som lykkes i utdanningssystemet, og ikke basert på den kulturelle kapital som blir formidlet gjennom familien (Hammer & Hyggen, 2013). Bourdieu's analyse av skolesystemet kommer i slutten av denne delen.

Sosial kapital kan ses gjennom ens posisjon som for Bourdieu omhandler ens plassering i det sosiale rom og bestemmes ut fra ens økonomiske og kulturelle kapital.

“Sosial kapital er summen av de faktiske eller potensielle ressurser som er knyttet til besittelse av et holdbart nettverk av mer eller mindre

institusjonaliserte forhold med gjensidig bekjentskap og anerkjennelse - eller med andre ord, til medlemskap i en gruppe” (egen oversetning, Bourdieu, 1986).

Til slutt vil jeg kort redegjøre for Bourdieu's begrep om *habitus*. *Habitus* er «et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden. *Habitus* er således handlingstilbøyeligheter som setter sitt preg på alt vi tenker, gjør og hvem vi er» (Aakvaag, 2008, s. 160). *Habitus* er klassespesifikk ved at den gjenspeiler en persons plassering i det sosial rom.

«Til enhver klasse av posisjoner svarer det en type habitus (eller en type smak), som er frambrakt av den sosiale betingingen som knytter seg til de tilsvarende betingelsene. Og via de ulike formene for habitus og deres evner til å frambringe egenskaper svarer det en systematisk helhet av goder og egenskaper, som er forbundet med hverandre ved en stilmessig affinitet» (Bourdieu, 1995, s. 36).

Habitus er forenende og generer prinsipper som tillater det indre og relasjonelle ved en posisjon å komme til uttrykk gjennom en enhetlig livsstil. *Habitus* er også både differensiert og differensierende. Det betyr at den kommer i ulike former, for eksempel livsstiler. Dette gjør at en skiller mellom menneskelige livsstiler fordi de i relasjon er ulike (Bourdieu, 1995). *Habitus* er ikke basert på rasjonelle valg, men på sosialiserte og overførte holdninger, verdier og preferanser. Vi kroppsliggjør de forventningene som vårt sosiale miljø stiller til oss og de koder og regler som vi må kjenne for å kunne delta i ulike sosiale miljøer (Aakvaag, 2008).

Bourdieu (1996) beskriver endringene i den franske skolen som en overgang fra eliteskolen, av og for eliten, til et utdanningssystem som er åpnet for alle. Med dette tar han utgangspunkt i to grunnleggende fakta. For det første at det er nær sammenhengen mellom kulturelle virksomheter, utdanningskapital og sosial bakgrunn. For det andre at lik utdanningskapital øker betydningen av sosial bakgrunn. Utdannelsesnivå er ikke alltid er den beste indikatoren på kulturell kapital, fordi det avhenger av om kapitalen er oppnådd i skolen eller arvet gjennom familie. Pensum bidrar til å segregere skoler etter prestisje. En av de store endringene i det franske skolesystemet siden 50-tallets er innpass for alle til 6. klasse. Tidligere var opptak til 6. klasse basert på seleksjon ut fra kulturell bakgrunn. Endringen har hatt store konsekvenser fordi samfunnsgrupper som tidligere var utestengt fra skolen, ble nå deltakere. Men det gav bivirkninger. Flere fikk mulighet til å delta i skolen, samtidig som det

tradisjonelle skillet mellom de med høy- og lavkulturell bakgrunn ble opprettholdt gjennom valgfagsordninger. Forfatterne konkluderer med en dobbelthet i skolesystemet, «(...) *et undervisningssystem som i stor grad er åpent for alle og likevel strengt forbeholdt noen få*» (Bourdieu & Champagne, 1996, s. 164). Dette innebærer at skolen fremdeles ekskluderer, men nå på en kontinuerlig måte og på alle nivåer. Resultatet er en overgang fra en åpen og legitim seleksjon, til en mer skjult (Bourdieu & Champagne, 1996).

4.2. Raymond Boudon

Boudons teorier gir innsikt og viser spekter i de påvirkninger verdier, sosial posisjon og kultur har på utdanning. De kan bidra med forklaringer på oppnåelse av nivå og valg i utdanningssystem, og skal nå kort redegjøres for.

4.2.1. Verditeorien, sosialposisjonsteorien og kulturteorien.

Boudon (1974) viser til tre teorier som har vært lagt frem for å forklare ulikhet i utdanningsmuligheter. Han hevder en av dem er spesielt viktig fordi mange har vektlagt den, *verдитеorien*. “*According to this theory, the main factor responsible for IEO (Inequality in educational opportunity) is the existence of different systems of value among the various social classes*” (Boudon, 1974). Han referer til Hyman som viser at forventninger til jobb varierer mellom ulike sosiale lag. Hyman hevder at over- og middelklasseungdom er mest interessert i om jobben møter deres personlige interesser, mens lavere klasser vil være opptatt av om jobben gir rask avbetaling og kan tilby jobbsikkerhet. Dette fører til at mennesker fra ulike sosiale klasser vil tillegge utdanning ulik verdi (Boudon, 1974). Helland (2013b) bekrefter denne påstanden ved å argumentere for at ulikhet i utdannelsesvalg handler om verdsettingsforskjeller som innebærer at utdanning har ulik forbruksverdi innenfor ulike klasser og statusgrupper. Dette betyr at mennesker fra ulike klasser eller statusgrupper vil ha systematiske forskjeller i verdsetting, eller verdisetting, av type utdanning. Dette fører til systematiske forskjeller i valg av utdanning.

Sosial posisjonsteori er utviklet delvis som en motstand til verditeorien. Boudon (1974) eksemplifiserer forskjellen til verditeorien ved å se på oppnåelse av utdanning. Han hevder at hvis en sammenligner en fra lavere klassen med en fra middelklassen og begge ønsker å bli advokater vil personen fra den lavere klassen være den med de høyeste aspirasjoner. Grunnen til dette er fordi den personen med lavest klasse vil ha lengre vei å gå i forhold til å oppnå ønsket sosialstatus. Dette fører til at ønsker rundt jobb og utdanning ikke kun har med verdier

i en sosial klasse å gjøre, men også med de investeringer som må gjøres for å nå disse ønskene. Resultatet er ulike investeringsbehov hos ulike sosiale klasser.

Sosialposisjonsteorien legger vekt på at kostnader og gevinster er ulikt fordelt etter klasse, eller i forhold til ens sosiale posisjon og gir systematiske forskjeller i valg. Grunnen til systematiske forskjeller i valg av utdanning er at valgsituasjonen til den enkelte er ulik. Dette kan eksemplifiseres med kostnader av utdanning. Kostnadene kan være av både økonomisk art; tap av inntekt og studielån, men også av sosial art; valg av studieretninger kan påvirkes av kjønnsforventninger. Dette kan da være et motargument mot Boudons universelle prestasjonsnorm, *at alle alltid gjør så godt de kan* (Helland, 2013b).

To mekanismer kan forklare forskjellen i utdanningsvalg basert på sosial posisjon. En; barn som velger lignende utdannelse som sine foreldre vil være flinkere enn andre barn. To; karakterer fra videregående vil påvirke valgmulighetene til den enkelte. Muligheten varierer med sosial bakgrunn fordi karakter gjør det. Han antar med dette at man velger utdanning med det mål for øyet å opprettholde en sosial posisjon (Helland, 2013b).

Kulturteorien er Boudons siste teori.

“We may use the term «cultural theory» to designate the notion that IEO (inequality in education opportunity) is generated mainly by the differences in cultural opportunities afforded by families according to their social background” (Boudon, 1974, s.23).

Denne teorien legger vekt på primæreffekten av ulikhet i prestasjoner. *«Ulike sosial lag presterer ulikt i skolen på grunn av ulikheter i oppvekstmiljø og ulik kulturell bakgrunn»* (Helland, 2013a, s. 77). Kulturteorien bygger på en elitistisk oppfatning som ser på ungdom fra arbeiderklassen som kulturelt depriverte. Den innebærer et syn på kultur som noe en enten har mye eller lite av (Helland, 2013).

Heggen (2013) beskriver to hovedforklaringer på sosiale utdanningsforskjeller som er hentet fra Boudon. En; primær effekt, som er den direkte effekten sosial bakgrunn har på skoleprestasjoner. To; sekundær effekt, som er den sosiale bakgrunnseffektens påvirkning på valg av utdanning. Sekundæreffekten innebærer ulike handlingstyper som betyr at ulike grupper velger forskjellig i utdannelsessystemet, som fører med seg sosiale forskjeller i utdannelsevalg. Slike valgforklaringer kan sees fra to ulike synspunkt; at man ser på utdannelsevalg som en nyttemaksimerende og rasjonell handling, eller man ser det ikke som

en rasjonell handling. Helland (2013c) referer til Erikson og Jonsson som hevder at barn av foreldre med høy utdanning har tilgang til bedre og mer presis informasjon om utdannelsessystemet. Det kan tenkes at de har dette fordi de selv har vært del av en dette systemet, men og at foreldrene med høy utdanning i større grad er i stand til, og mer villig til å hjelpe sine barn med skolearbeidet. Dette mener Helland (2013c) fører til at foreldrenes utdanning bidrar til både den primære - og sekundære effekten av sosial bakgrunn på utdannelsesvalg.

4.3. Basil Bernstein

Bernsteins begreper kan bidra med innsikt til å forstå skolesystemet og hvordan det er bygd opp. Jeg vil gjøre rede for hans teorier om innramming, språkkoder, maktrelasjoner og den pedagogiske anordningen. Disse perspektivene kan hjelpe til med å belyse hvordan skoleoppbygningen kan påvirke gjennomstrømning i videregående skole i diskusjonsdelen av oppgaven.

4.3.1. Innramming

Innramming og klassifisering bruker Bernstein (1974c) til å beskrive variasjonen i undervisningssammenheng, men ikke til det pedagogiske innholdet. Klassifisering innebærer relasjonen mellom innholdet og kan ses som sterk eller svak. Klassifisering bestemmer hva som kan og ikke kan sies, og innrammingen refererer til den spesifikke relasjonen mellom lærer og elev. Innrammingen viser også til grad av kontroll som lærer og elev har over utvelgelse og organisering av viten, samt tempo det skjer i og om kontrollen over kommunikasjonen i interaktive pedagogiske situasjoner. For eksempel mellom foreldre og barn, lærer og elev, sosialarbeider og klient. En sterk innramming viser til den tradisjonelle undervisningssituasjon hvor læreren underviser og bærer preg av en forutsigbar kommunikasjon og en synlig pedagogikk. Den synlige pedagogikken ses som mer åpen og tilgjengelig for alle elever, uansett bakgrunn, ved at den klargjør forventningene til eleven og hvilke kriterier de blir vurdert ut fra (Hovdenak, 2011).

Det motsatte er en svak innramming, eller en integrasjonskode, som best eksemplifiseres ved prosjektarbeid. Målet med en svak innramming er å bryte tradisjonelle faggrenser og skape dialog mellom lærer og elev. Svak innramming settes sammen med den usynlige pedagogikken, som kan skape ulikhet mellom de elevene som forstår hvilke regler, forventninger og kriterier som gjelder, og de som ikke klarer å tolke og forholde seg til situasjonen (Hovdenak, 2011). Den fundamentale forskjellen mellom synlig og usynlig

pedagogikk ligger i måten kravene formidles på. Jo mer implisitt formidling, jo mer diffuse krav, jo mer usynlig er pedagogikken og visa verca (Bernstein, 1974b).

Sterk innramming bidrar til å lette undervisningssituasjonen, samtidig som den svake innrammingen gir økt mulighet for lærer og elev til å påvirke utvelgelsen og organiseringen av kunnskapen og tempoet i undervisningen. Dette gjør at både sterk og svak innramming kan fremme læring for elever med svakt utgangspunkt.

4.3.2. Språkkoder, makt og den pedagogiske anordningen

Språkkoder handler om at man som barn, avhengig av klasse, ble sosialisert inn i ulike språkkoder. Sosiale roller er konstellasjoner av felles innlærte betydningsinnhold som gjør det mulig for individer å inngå i stabile og allment aksepterte former for interaksjon. En sosial rolle kan ses som en kompleks kodingsaktivitet som kontrollerer dannelsen og oppbygningen av meningsinnhold som er betingelser for formidling og mottakelse. Når kommunikasjonssystemer definerer roller, vil det være mulig å skille mellom avgjørende roller ved hjelp av språket. Avgjørende roller ses som de roller som formidler kultur. Disse rollene innøves i familien, i vennegjengen, på skolen og i arbeidslivet (Bernstein, 1974a).

«Sosialisering referer her til et mangfold av interaksjonsprosesser hvor individet utvikler ferdigheter i å fortolke sine omgivelser, og til å delta i samhandling med andre medlemmer i samfunnet på en meningsfull måte» (Riksaasen, 2007a, s. 31).

Arbeiderklassebarn blir sosialisert inn i en begrenset språkkode, mens middelklassebarn blir sosialisert inn i en utvidet språkkode. Det er den utvidede språkkoden Bernstein mener blir brukt i skolen (Hovdenak, 2007). Dette gjør at barn med begrenset språkkode møter utfordringer i skolen fordi de da blir vurdert ut fra en utvidet språkkode. Kodene er regulerende ovenfor våre oppfatninger av virkeligheten, og tilegnes gjennom kultur, ikke gener (Bernstein, 1974a). De bestemmer hva som skjer, hvem vi er, og dermed vårt forhold til andre og hvordan vi oppfører oss og uttrykker oss i ulike kontekster. Kritikk har blitt rettet mot dette synet, og kan være Bernsteins manglende konkretisering av maktrelasjoner (Riksaasen, 2007a).

Makt ses som noe som kontrolleres og overføres fra dominante samfunnsklasser via skolen, gjennom klassifisering av innhold og samspillsrammer. Kulturen til de dominante klassene overføres til skolen og brukes på alle elevene. Dette betyr at de utvalgte prinsippene styres og

kontrolleres av de enkelte sosiale klassene, men gjøres gjeldende for alle klasser (Hovdenak, 2007).

Den pedagogiske anordningen er konstruert av og for de dominerende krefter og er betingelser for produksjon, reproduksjon og formidling av kultur (Hovdenak, 2007; Stenberg, 2007). Hovedkonfliktene knyttes til regler for distribusjon, rekontekstualisering og evaluering av kunnskapen. Den pedagogiske anordningen er selve omformerer, eller transformatoren, av måten gitte maktrelasjoner omformes på (Hovdenak, 2007). Bernstein (1974b) viser hvordan undervisningsmessig viten realiseres gjennom tre systemer; pensum, pedagogikken og evaluering. *Pensum* definerer hva som er gyldig viten. *Pedagogikken* definerer hva som er gyldig formidling av viten. Mens evaluering definerer hva som gjelder som gyldig realisering av viten. Kunnskap distribueres ulikt, og de distribuerte reglene regulerer den fundamentale relasjonen mellom makt, sosiale grupper, praksis og former for bevissthet, samt reglenes produksjon og reproduksjon. Reglene fordeler ulik kunnskap og former bevisstheten til ulike sosiale grupper ved å kontrollere forskjellige spesialiserte praksiser (Stenberg, 2007). Reglene regulerer adgangen til de institusjoner og arenaer hvor hovedsakelig den primære produksjonen av kunnskap finner sted (Hovdenak, 2011).

Distribusjonen av kunnskap fordeles ulikt, legitimeres i utdanningssystemet og påvirker individers bevissthetsformer. Dette forklares med begrepene *tenkelig* og *utenkelig* kunnskap. Den tenkelige kunnskapen er den offisielle kunnskapen som er formulert og bør fordeles til alle gjennom skoleverket. «*Tenkelig kunnskap er en maktregulert rekontekstualisering av viten i lavere grener av utdanningssystemet, på arenaer som er mer opptatt av kun reproduksjon av viten*» (Stenberg, 2007, s. 106). Den utenkelige kunnskapen er den nye, overskridende og ikke enda tenkte kunnskapen. Dette er en tenkning som hovedsakelig ligger i de øvre deler av utdanningssystemet. Den pedagogiske anordningen distribuerer ulike språkkoder og kontrollerer grensene mellom gruppene som får tilgang til den utenkelige kunnskapen. Dette skjer ved at den utvidede språkkoden, som også innehar evnen til å tenke abstrakt, blir prioritert der hvor ny kunnskap skapes (Stenberg, 2007). Dette betyr «*(...)at distributive regler markerer og fordeler hvem som kan formidle hva til hvem*» (Stenberg, 2007, s. 107). Reglene legger ytre og indre grenser for legitim diskurs. Dette bringer oss over til *rekontekstualisering*.

«Reglene for rekontekstualisering regulerer hvordan spesialisert pedagogisk kommunikasjon bygges opp. Slike regler konstruerer tenkelig kunnskap, nærmere

bestemt «hva» og «hvordan» i slike pedagogiske reguleringer» (Stenberg, 2007, s. 107).

Pedagogisk diskurs fjerner en diskurs fra dens opprinnelige praksis og kontekst, og omplasserer den i forhold til sine egne prinsipper om orden og fokus. I prosessen fjernes den sosiale basis og maktrelasjoner som den var underlagt. I skolen tas en fagdiskurser ut av sin kontekst og skaper orden av den i nye diskurser. Evalueringsregelen styrer overføringen av denne diskursen til pedagogisk praksis, noe som skjer på fler nivåer, eksempelvis fra det abstrakte til klasserommet. Reglene regulerer kriteriene for formidling og læring, men også for bedømmelse av tekstproduksjon. Disse bedømmelseskriteriene favoriserer vanligvis de som har en utvidet språkkode, fordi de har evne til å produsere sofistikerte tekster og bedømmes da ofte som kompetente. Gjenkjenningsregler er underliggende regler som er nødvendige for å forstå konteksten. Barn som ikke besitter de reglene som kreves, kan reagere med problematferd. Middelklassebarn forstår som regel at i kontekster på skolen (undervisning) kreves det spesialiserte regler for kommunikasjon og interaksjon, mens barn fra lavere sosiale klasser kun i liten grad opptrer som en gruppe med spesialiserte regler (Stenberg, 2007).

4.4. Oppsummert.

Teoretikerne i dette kapittelet tar alle opp betydningen av sosial bakgrunn og hvordan dette på ulike måter viser seg i utdannelsessystemet og i valg av utdanning. De teoretiske bidragene vil jeg bruke som forklaringer på den situasjonen som forskningen viser når det gjelder ungdom og frafall fra videregående opplæring. Jeg vil nå gå over til å se på hva denne forskningen har resultert i.

5.0. Dropp ut problematikken.

I dette kapittelet skal jeg vise empiriske funn fra forskning om frafallsproblematikk i videregående opplæring. Hva forteller forskning om frafall og hva kjennetegner de mest utsatte gruppene? Først gjør jeg rede for omfanget, hvor mange faller fra i hvert årskull og hvordan dette er fordelt mellom yrkes- og studieforbereidende programmer, kjønnsforskjeller og ulikheter mellom etniske grupper. Til slutt trekker jeg fram fire hovedkategorier som går igjen i frafallsforskningen om hva som påvirker frafall. De unges bakgrunn, kunnskaps – og ferdighetsnivå, engasjement og utdanningens kontekst.

5.1. Dagens situasjon.

Frafall i videregående opplæring kan sees som slutten på en lang prosess som kanskje startet tidlig i de unges liv. Dagens situasjon rundt ungdom og gjennomstrømning i videregående opplæring har vist seg å være relativt stabil siden Reform 94. Så å si alle som avslutter ungdomsskolen i dag, går direkte til videregående opplæring. Av kullet som avsluttet ungdomsskolen våren 2007, var 96 prosent registrert i videregående løp den påfølgende høsten (Markussen, 2009). Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser hvordan det har gått med ungdomskullet som begynte i videregående opplæring høsten 2007. De viser at godt over 50 prosent fullfører til normert tid, det vil si innen tre år (Halvorsen, 2012). I 2007 kullet er det en gjennomstrømning på 69 prosent, et tall som har vist seg å være relativt stabilt. I gjennomsnitt syv av ti elever oppnådde enten yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år. Av de 96 prosent registrerte elevene, var det over 50 prosent som fullførte studieforbereidende, 16 prosent oppnådde yrkeskompetanse, mens 30 prosent fikk ingen kompetanse. Det innebærer at det i løpet av fem år fremdeles var en tredjedel av de som startet i videregående opplæring høsten 2007 som ikke hadde opparbeidet seg noen formell kompetanse på videregående nivå i 2012. Denne gruppen kan inndeles i tre grupper: De som fremdeles er i videregående opplæring etter fem år (6 prosent). De som har fullført videregående kurs 3, eller vg3, men ikke bestått i alle fag eller fått ”ikke bestått” på fagprøve (7 prosent). De som sluttet underveis (17 prosent). Dette viser at den tredjedelen av hvert kull som ikke fullfører i løpet av fem år er en heterogen og sammensatt gruppe (ssb.no).

Gjennomføringsbarometeret (2013) viser at gjennomføringen i videregående opplæring i Vestfold på alle studieretninger var 67,2 prosent. Samlet for yrkesfagene var gjennomføringen på 50 prosent. Den beste gjennomføringen på yrkesfag hadde fylkene Vest- Agder og Sogn og Fjordane med en gjennomføring på 62 prosent. Lavest i landet på yrkesfag lå Finnmark med bare 33 prosent. For de studieforbereidende programmene hadde man i Vestfold en

gjennomføring på 87 prosent. Den høyeste gjennomføringen hadde igjen Sogn og Fjordane med 89 prosent og Finnmark hadde den lavest med 70 prosent (kunnskapsdepartementet, 2013).

5.1.1. Yrkesfag vs. studieforbereende programmer

Det er stor variasjon mellom hvem som gjennomfører studieforbereende programmer, linjene som gir studentene studiekompetanse og som åpner opp for videre studiemuligheter på høyere nivå, og de yrkesrettede programmene som gir kompetanse til å utøve et yrke.

For 2007 kullet var det 83 prosent av de som begynte på studiekompetanse som hadde fullført i løpet av fem år. 7 prosent av elevene hadde gjennomført hele løpet, men manglet karakter i et eller flere fag, 2 prosent er fremdeles i opplæring og 8 prosent har droppet ut underveis. Det samme kan ikke sies for de om lag 50 prosentene av elevenes som startet på de yrkesrettede programmene i 2007. 28 prosent av disse fullførte med yrkeskompetanse eller fagbrev, og 24 prosent fullførte med studiekompetanse. Hele 45 prosent av de som startet på yrkesrettede programmer hadde ikke oppnådd noen kompetanse i løpet av fem år. Disse hadde enten sluttet (27 prosent), befant seg fremdeles i opplæring (10 prosent), eller hadde fullført uten å bestå (8 prosent). Dette viser at det er tre ganger så mange som sluttet på yrkesforberedende programmer enn på studieforbereende (ssb.no).

5.2. Hvem er det som sliter?

5.2.1. Jenter eller gutter

Prestasjonsnivå er ulikt kjønnsfordelt og jentene har et forsprang på guttene. Dette er en forskjell som vedvarer fra barneskolen og over i ungdomsskolen, (Wiborg m.fl 2011) og kjønnsforskjeller er synlig i gjennomstrømningen i videregående opplæring. For gutter som fullfører innen fem år er det en gjennomstrømning på om lag 60 prosent, mens for jenter er den om lag 80 prosent. Det er også forskjeller mellom yrkesfagene og de studieforbereende programmene. På yrkesfag gjennomfører 76 prosent av guttene innen fem år og 85 prosent av jentene (Halvorsen, 2012). Jentene fullfører med andre ord i større grad enn guttene. Frøseth og Markussen (2009) skriver at den lave kompetanseoppnåelsen blant guttene skyldes både at andelen som slutter og andelen som gjennomfører uten å bestå, er høyere blant guttene enn blant jentene. Det kan tenkes at denne forskjellen skyldes at flere gutter enn jenter velger yrkesfag, og at det er i yrkesfagene de fleste faller fra.

Helland (2013a) hevder at genetiske og miljøfaktorer mellom kjønn ikke kan være årsak til at det er flere jenter som fullfører. Det vil ikke være logisk å tenke at familier med jenter har mer kulturelle ressurser, derfor må forklaringer søkes andre steder. Han hevder derimot at kvinnelige studenter er oftere orientert mot mestring, som er høyt korrelert med studentenes faglige interesse og indre motivasjon, mens mannlige studenter er orientert mot både prestasjonsunnavvikelsesmålet (negativt korrelert med utbyttmålene) og mot prestasjonstilnærmingen (positivt korrelert med karakterer). Videre viser han til at gutter er overrepresentert blant de som sliter med lesevansker, antisosial atferd, konsentrasjonsvansker, dysleksi og stamming. Flere studier tyder på at jenter jobber mer med skolearbeid og i gjennomsnitt utviser flere ikke-kognitive egenskaper som fremmer gode skolerresultater. Det kan også se ut til at sosiale kostnader knyttet til skolefremmende oppførsel er lavere for jenter. Dette innebærer at det kan være *kulere* for en jente å være smart enn det er for gutter. Argumenter for at skolen er *feminisert*, er en annen vinkling. Det hevdes at skolen, med et overtall av kvinnelige lærere, er bedre tilpasset jenter og bygger på verdier som jenter lettere tilpasser seg. Argumentasjonen er usikker, men kan være grunn til å se nærmere på påpeker Helland (2013a).

5.2.2. Minoritets eller majoritetsbakgrunn.

Det er variasjon i kompetanseoppnåelsen til minoriteter og etterkommere. Det gir utslag på gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Ungdom med ikke - vestlig bakgrunn faller oftere fra enn andre ungdommer. Statistisk viser det seg at vestlige innvandrere faller fra oftere enn ikke-vestlige innvandrere, men dette er trolig en effekt av at noen starter utdannelsen i Norge, men flytter ut av landet før de har fullført utdannelsen. De blir da registrert som ”ikke fullført”, selv om det er fornuftig å tenke at de fullfører utdannelsen i et annet land (Markussen, 2009).

Situasjonen til ikke – vestlige innvandrere er sammensatt. De har aldri vært så integrert i det norske samfunnet som nå. Det er en økning i andelen som tar høyere utdanning og de har en sysselsetting på rundt 60 prosent. Dette tilsvarer i stor grad det generelle sysselsettingsnivået i flere europeiske land. De Ikke – vestlige innvandrere er imidlertid sterkt overrepresentert blant de inntektsfattige, blant sosialhjelpsmottakere og blant de som har dårligere materielle levekår. Det er spesielt guttene som er overrepresentert blant de som ikke fullfører videregående opplæring, og selv om ledigheten synker er fremdeles mange i denne gruppen uten arbeid. Dette bildet viser konturene av fremveksten av en ny underklasse i Norge, bestående av innvandrere (Dølvik m.fl, 2007).

Det er rimelig å forvente at ikke-vestlige innvandrere har et svakere utgangspunkt enn majoriteten, spesielt når det gjelder språk og muligheter for hjelp av foreldrene. I tillegg har minoritets elevene i gjennomsnitt lavere sosial bakgrunn. På grunn av dette er det rimelig å anta at det vil kreve større arbeidsinnsats og sterkere motivasjon blant minoritets- enn majoritets elevene for å fullføre videregående opplæring (Helland, 2013a).

5.3. Hvorfor faller noen ut?

Undersøkelser av elevenes veier gjennom videregående opplæring viser at de aller fleste som oppnår kompetanse, går rett fra ungdomsskolen til videregående, og består på normert tid. Seks av ti som begynte i videregående høsten 2001 og 2002 oppnådde studie- eller yrkeskompetanse på normert tid. Å gjennomføre på normert tid vil si tre år for studieforberevende programmer, eller fire år for yrkesrettede programmer. Noen bruker imidlertid fem år fordi det er nødvendig (Markussen, 2009). Markussen (2014) viser at etter fem år hadde 71 prosent gjennomført, men etter ni år har hele 77,4 prosent fullført videregående opplæring. Hva med de som står igjen? Det finnes omfattende forskning på hvorfor noen unge «velger» å slutte i den videregående opplæringen, og det er mange forklaringer.

Årsakene til at elever faller fra på videregående opplæring er sammensatte. Flere undersøkelser viser også at sosial bakgrunn, tidligere prestasjoner, deres sosiale og skolefaglige engasjement og identifikasjon, samt den konteksten opplæringen inngår i, har betydning for både frafall og gjennomføring (Halvorsen, 2012). Dette bekreftes av Markussen (2014) som viser til omfattende forskning som deler inn i fire hovedkategorier; *de unges bakgrunn, kunnskaps – og ferdighetsnivå, engasjement med skolen og utdanningens kontekst*. Disse hovedgruppene skal jeg nå bruke for å vise til hva forskning viser er årsaker til frafall.

5.3.1. Betydningen av sosial bakgrunn

Bratsberg m.fl (2010) viser at det finnes en sterk korrelasjon mellom *foreldrenes utdanning* og inntekt på ungdommens utdannelsesvalg og fullføringsgrad. Hvis begge foreldrene har videregående skole vil i overkant av 40 prosent av barna oppnå studie -eller yrkeskompetanse innen fem år. En overvekt av de som oppnår kompetanse gjør det innenfor yrkesfag. Hvis man ser på foreldre der minst én har høy utdanning (fem år eller mer), så tar veien en annen retning. Da har 87 prosent av barna oppnådd kompetanse innen fem år og hele 90 prosent har fått studiekompetanse.

Foreldrenes sivilstatus har betydning for ungdommens gjennomføring av videregående opplæring. Flere studier viser at ungdom som bor sammen med begge foreldrene oppnår i langt høyere grad yrkes- eller studiekompetanse i løpet av fem år enn de som ikke bor sammen med foreldrene eller bare bor med en av foreldrene (Markussen 2009, Falch m.fl., 20011). Markussen og Gloppen (2012) finner at blant elever som bodde sammen med både mor og far, besto 63 prosent påbygging til studiekompetanse. Av de som bodde med enten mor eller far i ulike konstellasjoner, besto 57 prosent. Blant de som ikke bodde sammen med noen av foreldrene, var det bare 36 prosent som besto. Wiborg m fl (2011) hevder at det at foreldre er gift eller bor sammen, representerer en prestasjonsressurs for barna som gjør at skilsmisse i gjennomsnitt tenderer til å redusere barnas prestasjonsutvikling.

En slik tanke viser også Lauglo (2013) til når han fremhever at positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og oppvekst i den tradisjonelle kjernefamilien kunne tolkes som en effekt av mer gunstige sosiale relasjoner i slike familier. Studier viser at elever med gifte foreldre har bedre karakterer på skolen enn de som kun bor sammen med en av foreldrene eller med en mor/far og stemor/stefar. Familiestrukturutviklingen som beveger seg bort fra kjernefamilieidealet, har vært påfallende fraværende i den politiske debatten rundt familiestrukturens betydning for skoleprestasjoner for å hindre sosial ulikhet i oppvekst og utdanning i Norge. Markussen (2009) påpeker at man har funnet en sammenheng mellom fars inntekt og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. En ser at andelen som fullfører innen fem år øker med fars inntekt. Dette kan bli forklart av at inntekt og utdanningslengde ofte henger sammen, og at effekten av inntekt egentlig er en effekt av utdanningsnivå. Lauglo (3013) argumenterer for at familiens kjøpekraft, målt som foreldrenes inntekt etter skatt, ikke har noen effekt på forskjeller i elevers prestasjoner ut over det som en kan tilskrive foreldrenes utdanningsnivå.

Miljøet rundt ungdommen anses som en viktig faktor i forhold til valg av utdanning, og barn og unge må forstås ut fra dette miljøet. Det viser seg at ungdom i stor grad velger det vennen gjør når de søker seg til videregående opplæring. Velger dine venner allmenn, er sannsynligheten for at du selv også velger allmenn større. Det samme gjelder for yrkesfaglige retninger (Helland, 2013c). Høst m.fl (2013) finner at en fjerdedel av elevene oppgir at det å ha familie i faget, var viktig for at de søkte det bestemte faget.

5.3.2. Kunnskaps – og ferdighetsnivå

Elevenes prestasjoner har vist seg å ha sammenheng med foreldrenes sosial status. Markussen (2009) har vist i flere studier at sosial bakgrunn, målt som foreldrenes utdannelsesnivå, har relativt liten direkte betydning for gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, når man tar høyde for prestasjonsforskjeller mellom grupper. Sosial bakgrunn har dermed først og fremst betydning for kompetanseoppnåelse i videregående, fordi den påvirker skoleprestasjoner på tidligere nivå(ungdomsskolen). Karakterer er sosialt skjevt fordelt, og de med de beste karakterene kommer fra hjem med høy kulturell kapital. Det vil si at foreldrene bor sammen, de har høyere utdanning, de tilhører majoritetsbefolkningen og de er støttende i forhold til utdanning (Markussen, 2014).

Markussen (2014) viser at bakgrunn har både direkte og indirekte betydning for oppnådd kompetanse. Prestasjoner fra grunnskolen og kompetanseoppnåelse på videregående har sterkest direkte effekt, men sosial bakgrunn målt i kjønn, foreldre utdanning, om ungdommen bor med begge foreldre og foreldrestøtte, gjør at det er denne indirekte effekten som får størst betydning for hvordan det går med elevene. Dette bekrefter Falch m. fl (2010) som sier at generelle årsaker til frafall kan være faglige forutsetninger og foreldrenes utdanningsnivå. De faglige forutsetningene til den enkelte elev har vist seg å ha stor betydning. Med faglige forutsetninger menes den enkelte elevs skoleprestasjoner og dette har større innvirkning på fullføringsgraden fremfor valg av studieretning.

Barn av foreldre med høyere utdanning gjør det bedre på ungdomsskolen, og dette forplanter seg inn i det videregående utdanningssystemet ved at ungdommene som gjør det best på ungdomsskolen, også i størst grad gjennomfører og fullfører videregående opplæring (Markussen, 2009). Blant de som har foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning, fullførte tre av fire videregående opplæring i løpet av fem år. Blant elevene der utdannelsen var ukjent fullførte en av tre. Blant disse hadde femti prosent grunnskoleutdanning.

Skoleprestasjoner på grunnskolen og ungdomsskolen har størst betydning for om en velger studieforberedende – eller yrkesforberedende programmer. Foreldrenes utdanning, holdninger og om foreldrene var samboende eller skilt, var bakenforliggende faktorer som også hadde betydning for valg av studieretning (Markussen, 2009).

5.3.3. Engasjement med skolen

Engasjement og identifikasjon med skolen har vist seg å ha påvirkning på gjennomføring av videregående opplæring. Studier tyder på at samlet påvirkning fra hjem hvor foreldre bor

sammen, har høyere utdanning, jobber, støtter opp om barna og er allmennfaglig orientert, har stor betydning for karakterer i grunnskolen, og dermed også for ungdommens sjanse til å lykkes videre i utdanning og arbeid (Reichborn-Kjennerud, 2011). Markussen (2014) finner at engasjement målt som fravær, innsats, motivasjon, atferd og tilpasning har påvirkning på fullføring og frafall. Skole-engasjement påvirkes av de unges bakgrunn, og barn har gjennom sin bakgrunn tilegnet seg forskjellig forståelse og verdsetting av hva utdanning er.

Jo oftere foreldrene snakker med sine barn om politikk og samfunnsspørsmål, jo bedre presterer elevene. Samtaler om politikk og samfunnsspørsmål påvirker også om elevene ønsker å ta høyere utdanning. Jo oftere slike samtaler finner sted, jo oftere ønsker elevene høyere utdanning. Unge fra samfunnsengasjerte hjem har dobbel fordel i utdanningssystemet uavhengig av deres sosioøkonomiske familiebakgrunn. De presterer bedre og har ambisjoner om en høyere utdanning, uavhengig av deres prestasjonsnivå. Dette har igjen betydning for motivasjon og gjennomføring (Lauglo, 2013).

Det å oppleve faglig og sosialt engasjement og det å identifisere seg med videregående opplæring har vist seg å ha positiv effekt på sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med studie -eller yrkeskompetanse (Markussen, 2009). For de som mangler dette, og kanskje også mangler motivasjonen og kunnskap gjennom familie og nærmiljø med jevnaldrende, kan veien fram bli tung.

5.3.4 Utdanningens kontekst.

Wiborg m. fl (2011) skriver at kjennetegn ved bosettingsmønsteret kan representere en viktig faktor der skoletilknytning baseres på at barna går på skole i sitt nærmiljø. Videre finner de at det er en fordel for elevene å gå på en skole der elevene har foreldre med høyere utdanning, eller en «middelklasseskole». Dette ser også ut til å ha kompensatorisk effekt på prestasjonsutviklingen mellom femte og åttende trinn ved at barn med det svakeste utgangspunktet fra femte trinn, vinner mest på å være tilknyttet et slikt skolemiljø.

Strukturer i utdannelsessystemet kan være årsak til at ungdom ikke oppnår kompetanse på videregående nivå. Frøseth og Markussen (2009) finner i studien *Bortvalg og kompetanse, en undersøkelse av syv Østlandsfylker i forhold til gjennomstrømning i videregående skole* at de fleste som faller fra i videregående gjør det enten i løpet av det første året, eller mellom vg2 og vg3. Det at mange slutter mellom det andre og det tredje året tyder på at det der ligger et potensial for å få disse til å gjennomføre. De har kommet langt, og spørsmålet blir hva som skal til for å få dem til å gjennomføre hele løpet. En hypotese er at majoriteten av disse

ungdommene har et potensial til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og at dette kunne vært oppnådd med mer og bedre tilpasset opplæring (Markussen, 2009).

De som mangler lære plass utgjør om lag 50 prosent av frafallet. Blant de som startet videregående opplæring høsten 2002 var det 16 prosent som søkte seg til læretid, men kun to av tre fikk plass. Den siste tredjedelen stod igjen med to alternativer; få tilbud om lærefag i skolen, eller velge et annet opplæringsløp. Mange velger da påbygningsåret. Dette viser at mange elever som i utgangspunktet har planlagt å bli lærlinger, stoppes av strukturelle forhold (Markussen, 2009). Ordningen som man har i dag med to år på skolen og to år i lære, er på mange måter avhengig av arbeidsmarkedet. Det bestemmer hvor mange og hvem som får mulighet til å få lære plass.

Påbyggingsåret for å oppnå generell studiekompetanse er et alternativ for elever som står uten lære plass. Dette er et teoretisk vanskelig år som byr på utfordringer for yrkesorienterte ungdommer. I 1999 kullet var det ti prosent som valgte påbygning siste året, men en av tre bestod ikke. Blant de som velger å fullføre læretid, for så å ta påbygning, er det kun en av fem som ikke består. Dette kan tyde på at økende utdannelsesmessige ambisjoner reduserer sannsynligheten for frafall, eller gjennomføring uten bestått. Det viser seg at mange av de som faller fra har strøket i ett eller flere fag, har høyt fravær eller læreren mangler grunnlag for å sette karakter i enkelt fag (Markussen, 2009). I en studie av påbyggingsåret for generell studiekompetanse finner derimot Markussen og Gloppen (2012) at 92 prosent av de som søker påbygg gjør dette som første ønske, og mange har bestemt seg allerede før de startet i videregående opplæring om å ta denne veien. En del av de som søkte gjorde dette på grunn feilvalg. De ønsker ikke å gå videre på den yrkesretningen de hadde startet på eller ville ikke bli lærling. For disse fremstår påbyggingsåret som en sikkerhetsventil. Kun 9 prosent gikk påbyggingsåret på grunn av manglende lærlingplass. Allikevel fremhever Markussen og Gloppen (2012) at for disse 9 prosentene ligger det samfunnsstrukturelle hindringer i videregående opplæring som øker sannsynligheten for frafall. Motivasjon og engasjement viser seg som en sterk indikator på fullføring av videregående, og inkluderer da også påbyggingsåret.

Høst m.fl (2013) viser at frafall kan forklares ut fra om faget har sterke eller svake fagtradisjoner. En sterk fagtradisjon, som særlig kjennetegner bygg og anlegg, innebærer sterk fagidentitet og klare fagprofiler, det er også lære plasser og gode jobbutsikter. Det motsatte blir en svak fagopplæringstradisjon som kjennetegnes av en oppfatning fra eleven om

utydelige posisjoner og karriereveier. Salg og service er et eksempel, og elever her er oftere orientert mot påbygg. Videre skriver de at den ulike tilbøyeligheten til å velge påbygg, ikke kan forklares med karakterer. De fremhever at det er egenskaper ved programmet, sterke eller svake fagtradisjoner, som påvirker. I tillegg viser det seg at pedagogikken, undervisningsmåtene og hvordan skolen klarer å møte elevene også har betydning for frafall (Sletten & Hyggen, 2013).

Ungdommens arbeidsinnsats har også kompetansemessige fordeler. Man finner at ungdom som jobber jevnt igjennom skoleåret har redusert sannsynlighet for å gjennomføre uten å bestå, mens «skippertakerne» har redusert sannsynlighet for å slutte. Som innsats har også atferd betydning. De pliktoppfyllende elevene har lavere sannsynlighet for å slutte enn andre. På den andre siden blir det de elevene med adferdsavvik som har økt sannsynlighet for å slutte og de elevene med svært alvorlige adferdsavvik som har lavere sannsynlighet for å slutte. Dette kan gi oss en indikator på hvor skoen trykker. At man finner at de med alvorlige adferdsavvik i mindre grad enn de med adferdsavvik slutter sier oss trolig noe om hvor ressursene legges og hvor man fremover også må ha et større fokus (Markussen, 2009).

Som vist er det mye som påvirker frafall. Sosial bakgrunn viser seg å ha den største påvirkningen. Sosial bakgrunn påvirker igjen skoleprestasjoner og det viser seg at sosial bakgrunn har påvirkninger på engasjement og holdninger til skolen. Videre skal jeg se på hva forskningen viser er konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring og samfunnsøkonomiske- og individuelle konsekvenser.

5.4. Konsekvenser av frafall

Hvilke konsekvenser kan frafall fra videregående opplæring føre til? I dette avsnittet skal jeg se på hva forskningen svarer på disse spørsmålene.

5.4.1. Den samfunnsøkonomiske konsekvensen

Tilknytning til arbeidsmarkedet har vist seg å ha betydning for levekår, helse og andre indikatorer knyttet til velferd på både individ og samfunnsnivå (Rasmussen m.fl., 2010). Forskning viser og at det er en nær sammenheng mellom utdanning og arbeidemarkedstilknytning og 30 prosent av hvert årskull fullfører ikke videregående opplæring innen fem år. Hva er de samfunnsøkonomiske konsekvensene av dette? I dette avsnittet skal jeg se på hva forskning sier.

Falch m.fl (2009) viser at høyt frafall i videregående opplæring påvirker offentlige utgifter på to måter. For det første vil et høyt frafall vil normalt redusere antall elever i videregående skole. Den andre siden ved saken er at høyt frafall medfører ekstra offentlige utgifter i trygde- og stønadsordninger i den grad frafall øker tilbøyeligheten til å bli bruker av slike ytelser.

I følge Rasmussen m.fl. (2010) er det særlig seks samfunnsøkonomiske konsekvenser av at ungdom faller fra arbeid og utdanning. Den første er *tap i produksjon* av varer og tjenester og produktivitet når personer er borte fra arbeid. Den andre er at når en person blir *uføretrygdet* får vi et *evigvarende ressurs- og produksjonstap*. Dette antyder at alle innehar ressurser som er nyttig for fellesskapet, og som vi da mister ved å sette personer på uføretrygd. Nordisk forskningsråd er opptatt av at man i Norden er i fare for å miste en hel generasjon, og dens ressurser, hvis ikke frafallet reduseres. I Norden er 5-10 prosent i stor risiko for å falle ut av skole og arbeidsliv, og 2-3 prosent er allerede utenfor. Kunnskapen og kompetansen blir borte med enkeltindividene som faller fra (Halvorsen, 2012). Den tredje samfunnsøkonomiske konsekvensen er *velferdstap* for de marginaliserte og deres pårørende. Dette er en del av individuelle konsekvenser som jeg vil utdype mer nedenfor. Den fjerde er *økt bruk av ressurser* i forbindelse med rehabilitering og behandling av de marginaliserte gjennom *tiltakskostnader*. Den femte er *negative konsekvenser for en tredjepart* gjennom kriminelle handlinger utført av de marginaliserte ungdommene. Til slutt, *skattefinansieringskostnader som knyttes til trygdeutbetalinger og tiltaksfinansiering*.

Falch m.fl. (2009) viser lignende til tre mulige samfunnskonsekvenser ved frafall. For det første, når produktiviteten til den som faller fra blir lavere enn den ellers ville vært, blir inntektsnivået lavere. For det andre vil manglende gjennomføring kunne gi økt behov for støtte fra ulike trygde - og stønadsordninger. Den siste mulige konsekvensen han viser til er at de som faller fra kan etablere livsmønstre som innebærer en belastning for både individet og samfunnet.

Rasmussen m.fl (2010) viser beregninger av de samfunnsøkonomiske konsekvensene, men påpeker at tallene ikke er absolutte eller helt pålitelige. Deres beregninger kan likevel benyttes for å lage et bilde av de økonomiske tapene og gevinstene som kan komme med tiltak.

Samfunnet får finansielle kostnader ved frafall gjennom utbetalinger av ledighetstrygd, sosialstøtte, deltakelse i arbeidstreningstiltak og annet, i tillegg til tap av skatteinntekter og produksjonstap. Halvorsen (2012) ser problemet som et isfjell hvor langtids utenforskap gir

kostnader som øker over tid. Rasmussen m.fl (2010) gir på bakgrunn av forenklete beregninger basert på seks konstruerte livsforløp for marginaliserte, et anslag på hva de samfunnsøkonomiske kostnadene kan være. Antar vi en nedre grense på at 2 prosent av et ungdomskull er marginaliserte, utgjør det 1000 ungdommer per kull av 50 000. Fordeles de likt på de seks livsløpene, utgjør det 200 i hvert eksempel med beregnede samfunnskostnader på 5 milliarder og kostnader på 160 millioner per ungdomskull. Dette er basert på et beskjedent anslag. Tall viser at i gruppen 16-19 år finns det 2,2 prosent marginaliserte, og tallet øker til 8 prosent for aldersgruppen 20-30 år. Beregnes de samfunnsøkonomiske kostnadene ut fra et anslag på 8 prosent marginaliserte, hvor det antas at antall uføre doubles fremfor firedobles, får vi samfunnskostnader på hele 15,3 milliarder kroner. Det tilsvarer kostnader per ungdomskull på 490 millioner kroner. Disse tallene tar ikke med i beregningene tap av skatteinntekter til staten. Hvis gjennomføring av videregående skole økes fra 70 til 80 % for hvert kull, innebærer det en kostnadsreduksjon på mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner (nav.no).

Falch m. fl (2009) viser til lignende beregninger. De finner at hver elev ekstra som faller fra i videregående opplæring har en samlet kostnad på om lag 900 000 kroner. Inntektsgevinsten for individet utgjør 730 000 kroner i dette tilfellet. Nåverdien på besparelsen i offentlige trygde- og stønadsutgifter er beregnet til 270 000 kroner, mens det påløper 100 000 kroner ekstra i videregående opplæring. Hvis det antas at en representativ kullstørrelse er på 55 000 elever og en frafallsprosent er som i dag, om lag 30 prosent, vil om lag 18 000 elever i hvert kull ikke fullføre. Hvis man antar at rundt 6 000 flere elever fullfører, vil en slik frafallsreduksjon ut fra Falch m.fl (2009) sine beregninger utgjøre en samlet kostnadsreduksjon på om lag 5,4 milliarder kroner for hver kohort. Disse anslagene er sterkt avhengig av hvilke forutsetninger som gjøres. Videre viser de til at hvis deres beregninger antas å være gyldige for en situasjon hvor hele kohorten fullfører på normert tid, vil det utgjøre en gevinst på om lag 18 milliarder kroner. Samtidig påpeker de at en så stor endring vil kunne påvirke arbeidsmarkedet.

Tallene viser at tiltak som kan redusere frafall blant ungdom gjennom målrettet skole- og ungdomsarbeid, må bedømmes økonomisk ut fra den reduksjonen det kan ha i de samfunnsøkonomiske kostnadene (Rasmussen m.fl., 2010). Årsak til frafall er mange og sammensatte og gjør at arbeidet med tiltak kan være krevende, kostbart og uten garantier for suksess. I tiltaksarbeidet blir det viktig å se på den mulige samfunnsøkonomiske gevinsten (Rasmussen m.fl., 2010).

Om utdanning er nøkkelen for å komme inn i arbeidslivet, kan kostnadene ved frafall bli store. Sett sammen med eldrebølgen, vil det kunne få følger for forsørgerbrøken. Med mange eldre som mottar pensjon fra staten, unge som ikke kommer inn på arbeidsmarkedet, men mottar offentlig stønad, så kan forholdet mellom antall personer som forsørges av offentlige utbetalinger og antall personer i arbeidslivet, som finansierer ordningen gjennom skattesystemet, bli skjevt (Dølvik m.fl, 2007; Elstad, 2010).

5.4.2. Den individuelle konsekvensen

Utdanning har i kunnskaps-Norge blitt en viktig nøkkel for deltakelse på arbeidsmarkedet, men er også viktig for bekjempelse av sosial ekskludering og fattigdom. I gradientutfordringen (2005) påpekes at ulikhet i helse observeres mellom menn og kvinner, og at de sosiale forskjellene i helse er betydelige, uavhengig av om sosiale ulikheter defineres etter utdanning, yrke eller inntekt. Uttrykket *sosiale ulikheter i helse* referer til systematiske forskjeller i helsetilstand, som følger av sosiale og økonomiske kategorier, og med det særlig yrke, utdanning og inntekt. Sosiale ulikheter i helse kan dermed forstås som sosioøkonomiske forskjeller i helse. Disse forskjellene danner en gradient hvor høyere sosioøkonomisk status er lik bedre helse.

Flere studier, samt helsedirektoratet, viser at så godt som alle langtidsmottakere av sosialhjelp og uføretrygdde ikke har fullført videregående opplæring. De som ikke fullfører videregående opplæring har 3-5 ganger større sannsynlighet for å være registrert arbeidssøker, og ungdom som tidlig avslutter skolekarrieren har større risiko for sosial eksklusjon. Dette gjelder spesielt for ungdom som kommer fra familier hvor foreldre har lav inntekt og utdanning. Personer med lav lønn slår dårligere ut på levekårsindeksen, og det å ikke fullføre videregående opplæring har negative effekter for den enkeltes mentale og fysiske helse. Det knyttes også en økning i problemer med rus og kriminalitet til denne gruppen. Problemene kan skyldes blant annet en historie med mobbing, atferdsproblemer, mangel på arbeidstilbud for ufaglærte og mangel på læreplaner (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009; Halvorsen, 2012; Helsedirektoratet, 2005; Markussen, 2014; Rasmussen m.fl., 2010).

Videre fremkommer det at mange langtidsmottakere av sosialhjelp kommer fra belastede oppvekstmiljøer. En sosial arv der sosial, kulturell og økonomisk kapital kan være svært ulikt fordelt, bidrar til å skape forskjellige utgangspunkt for å lykkes på viktige arenaer i samfunnet. Forskning tyder også på at det å motta sosialhjelp, skaper en passiv avhengighet til

velferdsstaten og det som kalles *lært hjelpeløshet*. Det argumenteres for at en mekanisme i dette er brutte forventninger. Når innsatsen som legges ned ikke fører frem, kan motivasjonen svikte. Andre hevder at det som avgjør lengden på sosialhjelpsforløpet, er graden og mengden av problemer den enkelte har (Reichborn-Kjennerud, 2011).

Arbeidsmarkedstilknytning har vist seg å ha betydning for levekår, helse og en rekke indikatorer knyttet til individets velferd, men også for den samlede velferdsutviklingen (Rasmussen m.fl, 2010). Sannsynligheten for at marginaliserte ungdommer faller fra i skolen, øker på grunn av dårligere helsetilstand sammenlignet med øvrige ungdom. Samtidig er det en sterk negativ sammenheng mellom å droppe ut og helsetilstand. Hva som er kausalretningen, slik Rasmussen m.fl (2010) påpeker, kan være vanskelig å påvise. Om det er det å være marginalisert som gir dårlig helse, eller om det er den dårlige helsen som fører til den marginaliserte posisjonen. En undersøkelse fra 2009 viser at mange av dem som mottok sosialhjelp i ung alder, blir gjengangere i systemet, og dermed opplever dårlig økonomi i voksen alder. De har lavere inntekt, og flere opplever økonomiske problemer enn andre unge. Unge som ikke får fotfeste i arbeidsmarkedet, får ikke opparbeidet seg rettigheter til dagpenger og må dermed søke hjelp hos sosialtjenesten. Dette gjør at veien fra marginalisert til inkludert ofte er lang og strevsom (Reichborn-Kjennerud, 2011).

5.5. Oppsummering.

Dette kapittelet viser hvordan situasjonen står i dag. Hvem det gjelder, hvilke faktorer som har vist seg å ha betydning for gjennomføring i videregående opplæring, samt beregninger på et anslag av hva de samfunnsøkonomiske konsekvensene kan være og vist til de individuelle konsekvensene av frafall i videregående opplæring.

Så langt har jeg vist utviklingstrekk i utdanningssystemet etter andre verdenskrig, hvordan teoretikere beskriver det moderne og hva som kan være forklaringer på den skjeve fordelingen i utdanning og gjennomstrømning til hva vi vet om dagens situasjon og konsekvenser av det å falle utenfor utdanning. Jeg skal nå gå over til å beskrive min undersøkelse, metode, funn og oppgavens problemstilling.

6.0. Metode.

I dette kapitlet skal jeg presentere den kvalitative forskningsmetoden som er benyttet for å samle inn materialet til analysen. Jeg beskriver valg av metode, hvordan jeg har gått frem i utviklingen av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuer, bearbeiding av materialet, ulike styrker og svakheter ved undersøkelsen, samt at det blir redegjort for ulike etiske vurderinger. Intervjuprosessen kan deles inn i syv faser: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Fasene betegnes som idealtypisk fordi intervju innebærer en prosess hvor disse syv fasene ikke nødvendigvis følges kronologisk (Kvale og Brinkmann, 2012). Inndelingen av kapitlet er basert på disse fasene, men delt opp slik at jeg først tar for meg tematiseringen og planleggingen av intervjuene, før jeg går videre til selve intervjusituasjonen og transkriberingen. Videre vil analyse og verifisering bli drøftet, før det avsluttes med refleksjoner rundt hvordan etiske hensyn best kan ivaretas.

6.1. Tematiseringen og planlegging av intervjuene

For å samle inn data om hvilke tiltak som er iverksatt for å hindre frafall i videregående opplæring i Vestfold og hvilke erfaringer informantene har med tiltakene benyttet jeg *kvalitative intervju*. Intervjuene gav meg konkret kunnskap om hva som er iverksatt av tiltak og erfaringene informantene som arbeider med dette daglig hadde med det. Det ga meg og en dyptgående forståelse for de prosessene og kunnskapene som ligger til grunn for arbeidet som gjøres, og dermed blir det mulig og peke på utfordringer og suksesskriterier og se om tiltakene er i tråd med foreliggende forskning på feltet. En slik interaksjon stiller store krav til intervjuers ferdigheter og kunnskap om emnet som fremkommer i samtalen. Kvale og Brinkmann (2012) fremhever det kvalitative forskningsintervjuet som et håndverk fremfor det strengt forhåndsstrukturerte surveyintervjuet.

I den første fasen formulerte jeg forskningsspørsmål, den teoretiske avklaring av det jeg skulle undersøke og intervjuets *hvorfor, hva og hvordan*. Jeg brukte mye tid på å finne teorier, empiri og kunnskap på feltet som førte til oversikten jeg presenterte i de første kapitlene. Det var viktig for å få oversikt over foreliggende kunnskap på temaet, både fordi det skulle bidra til utarbeidelsen av intervjuguide, og for at jeg skulle være forberedt til å stille oppfølgingsspørsmål under selve intervjuet. Analyseteknikker måtte også avklares. Å skulle ta stilling til dette når datamaterialet er ferdig innsamlet og transkribert fører til at analyseprosessen blir mer komplisert (Kvale & Brinkmann, 2012).

I denne oppgaven skal jeg finne svar på hvilke tiltak som er iverksatt i Vestfold for å forhindre og redusere andelen som faller fra i videregående opplæring og hvilke erfaringer informantene har med arbeidet. Jeg intervjuet personer som på ulike måter jobbet med dette i fylkeskommunen, på NAV, i videregående skoler og Oppfølgingstjenesten (OT). Holter (1996) fremhever at valg av forskningsfelt og informanter avhenger av forskningsinteresse og at det ofte er aktuelt med et strategisk utvalg. Det kvalitative utvalget skal sikre at ulike typer informanter, situasjoner, prosesser og sammenhenger blir uttalt. Dette søkte jeg å oppnå ved å ha med ulike områder innenfor arbeidet med frafall i videregående opplæring.

Utvalget i en kvalitativ spørreundersøkelse bør ligge på femten, pluss/minus ti. Dette avgjøres av om grensenyttepunktet for hva man får inn av ny kunnskap, er oppnådd (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg intervjuet fem informanter som på ulike måter forholder seg til arbeidet med ungdom og frafall. Etter fem intervjuer opplevde jeg at de samme tiltakene og suksesskriteriene gikk igjen og valgte derfor å avslutte datainnsamlingen. Jeg tolket det slik at å intervjuer fler personer med samme bakgrunn med bruk av samme spørreskjema ikke ville gitt meg mer ny og relevant informasjon. Dette gjorde at prosessen ikke ble for tidkrevende. Etter at jeg hadde fått godkjenningen fra Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD) til å gjennomføre prosjektet tok jeg kontakt med første informanten.

Min første informant med tok jeg kontakt med etter tips fra veileder. Dette var en representant fra Vestfold fylkeskommune. Derfra fikk jeg tips om andre jeg kunne kontakte. Denne måten å få kontakt med informanter på omtales som snøballmetoden. Snøballmetoden var effektiv i forhold til mitt prosjekt fordi jeg på denne måte kunne komme i kontakt med informanter som jobber med frafallsproblematikken i videregående opplæring på daglig basis. De ulike informantene jeg da ble tipset om var knyttet til NAV fylke, Oppfølgingstjenesten og rådgiver ved en videregående skole. Den siste informanten var også rådgiver ved en videregående skole, men kontakt med denne representanten var vanskeligere enn med de andre da hun måtte avklare en del spørsmål rundt deltagelsen med kollegaer først. Bakgrunn for å intervjuer personer som har ulik tilknytning til frafallsarbeidet, henholdsvis fylkeskommunen og NAV fylke og personer som er i direkte kontakt med ungdommene, var for å ha mulighet til å undersøke om det eksisterte variasjoner i tiltak og erfaringer rundt arbeidet.

Informantene ble kontaktet per mail, og ved denne forespørselen var det også vedlagt samtykkeerklæring. I vedlegg (2) ligger kopi av denne samtykkeerklæring som informerer om prosjektet, hva det innebærer, hvor informasjonen ville bli brukt, om opptak av intervjuet og

hvordan innsamlet materiale blir håndtert. Alle informantene jeg tok kontakt med var positive til å delta i undersøkelsen, men representanten fra NAV ungdomsteam måtte avslå da deres arbeidsmengde for tiden var stor.

Via mail avtalte vi tid og sted for intervjuet. Intervjuene ble avtalte og gjort fortløpende. Både NAV Fylket og rådgiver ved skole nummer to ønsket å få tilsendt intervjuguide for å forberede seg til intervjuet, noe jeg sendte ut. Dette ble gjort for å skape en tillitsfull relasjon til informanten, med hensyn til at de skulle ha informasjon om undersøkelsens tematikk. En fordel kan være at de har fått tid til å sette seg inn i konkrete sider ved temaet slik at det ble mer spisset mot hva jeg ønsket informasjon om, samt at det gav mulighet til å konferere med kollegaer på forhånd. Bakdelen med å utlevere denne på forhånd er at intervjuguiden har blitt mer styrende for intervjuet enn den var tiltenkt. Dette gav en ekstra utfordring ettersom intervjuet da ble mer strukturert og en del interessant informasjon kanskje ikke ble nevnt fordi det ikke stod eksplisitte spørsmål om dette i materialet som ble sendt på forhånd. I tillegg kan formuleringen av spørsmålene ha vært styrende for hvordan informantene valgte å svare. En svak intervjuguide kan ha forsterket dette problemet (Thagaard, 2009).

6.2. Intervju og transkribering

Hvor intervjuet finner sted er viktig i forhold til hvor fri informanten føler seg fri til å snakke om temaet (Thagaard, 2009). Alle intervjuene jeg gjorde var på informantens arbeidsplass. Hovedgrunnen var at dette var en praktisk løsning. En informant opplyste at det ville være eneste mulighet ettersom intervjuet måtte presses inn i en ellers hektisk dagsplan. En annen side ved saken er at å intervju informantene på deres arbeidsplass var en naturlig løsning ettersom spørsmålene er knyttet opp mot deres arbeidshverdag og erfaringer derfra. En negativ effekt ved å holde intervjuer på arbeidsplassen var at det oppstod en rekke forstyrrelser underveis. Avbrytelser av telefoner og banking på kontordøren førte til et oppstykket intervju der noe av flyten i samtalen ble borte, noe som kan ha ført til at samtalen ikke utviklet seg i en retning som kunne bidratt med ny informasjon (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005b).

Utgangspunktet for intervjuet var en på forhånd utarbeidet intervjuguide som skulle ligge som en rettesnor. Jeg ønsket en semi- strukturert intervjuguide fordi det gav meg anledning til et skjematisk oppsett av spørsmål jeg ønsket svar på uten at dette skulle bli for strukturerende i selv intervjuet. En intervjuede er en liste over temaer og generelle spørsmål som man ønsker å gjennomgå, men inneholder også ofte en rekke underpunkter eller underspørsmål for å sikre at man får utdypet temaene tilstrekkelig (Johannessen m.fl., 2005b). Det er viktig med

fleksibilitet for å la intervjuet utvikle seg i en fruktbar retning. Det er og viktig at intervjuer påpeker at informanten også kan ta opp temaer som ikke er planlagt. Et kvalitativt forskningsintervju skal fungere som en samtale der forskerens rolle er å sørge for at man holder seg innenfor rammen av prosjektet. Spørsmålene bør stilles på en måte som gjør at informanten reflekterer over temaet og gir fyldige svar (Thagaard, 2009). Intervjuspørsmålene bør være korte og enkle for å redusere sannsynligheten for feiltolkning (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005a).

Det viste seg fort at den utarbeidede intervjuguiden fungerte kun som en rettesnor. Underveis dukket det opp nye spørsmål som jeg ønsket svar på, selv om det også ble vanskelig å skille mellom det som var av interesse for selve oppgaven og det som var mer av personlig interesse. I den første intervjuet kom dette tydelig frem. Opptaket var på nesten to timer, og når transkriberingen forelå var det mye spennende kunnskap, men kunnskap som var vanskelig å bruke i forhold til oppgaven om frafallsproblematikk. Denne erfaring tok jeg med videre i senere intervjuer, der jeg ofte tenkte på viktigheten av å holde seg til temaet og begrense intervjuenes omfang. I det første intervjuet var intervjuobjektet opptatt av hva prosjektet mitt innebar. Her ble jeg usikker i forhold til iscenesettelse og hvor mye informasjon jeg skulle gi før og eventuelt etter intervjuet var gjennomført. Dette kan relateres til hvordan flyten i samtalen ikke ble like naturlig som jeg ønsket og dermed kanskje begrenset hva av informasjon som kom. Hvordan intervjueren oppfattes av informanten er også relevant. Egenskaper som kjønn, etnisitet og utseende kan være en påvirkningsfaktor når man prøver å etablere en tillitsfull relasjon. Intervjuerens egen usikkerhet og manglende intervjutrening kan også ha negativ effekt på informantene og påvirke svarene som avgis (Hellevik, 2002).

I mange intervjuundersøkelser er det et problem at spørsmålene er for abstrakte og generelle. Det kan være utfordrende å spørre sånn at man får nyanserte svar slik at tolkningen kan knyttes opp mot konkrete erfaringer. Bruk av tilleggsspørsmål brukes ofte for å få utdypende svar på interessante funn. Det er viktig å stille spørsmål på en måte som ikke er ledende, samt ha forståelse for at informanten har synspunkter og meninger som er i konflikt med forskerens egen oppfatning. Det er viktig å være bevisst på rollen som intervjuer og forsker, og hvordan dette påvirker situasjonen (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at studenter bør få intervjuopplæring og øvelse i behandling av kvalitative data fremfor å bruke tid på kvantitative framgangsmåter. Dette er fordi de anser kvalitativ metode som et håndverk som må læres gjennom prøving og erfaring. Allikevel er det viktig å være bevisst på valg av

metode. Metode avhenger av hva du skal skrive om og oppgavens *hvordan*. Metode er et redskap for å skaffe innsikt i et fenomen og det argumenteres for at man må velge den metoden som er best egnet til problemstillingen (Johannessen m.fl., 2005a).

I alle intervjuene opplevde jeg at samtalen gikk fritt og flere spørsmål ble besvart uten at det var nødvendig å stille de direkte. Til tross for erfaringen om viktigheten av å holde seg til tema opplevde jeg variasjon i hva informantene delte og min rolle i forhold til å innhente dataene. I to av intervjuene opplevde jeg en sterk agenda fra intervjuobjektens side. Dette skapte utfordring for meg i forhold til min agenda. De to neste intervjuer opplevde jeg at samtalen var styrt av mine spørsmål og jeg måtte være bevisst på å unngå at mine omformuleringer og tilleggsspørsmål ikke ble ledende. I intervjuguiden hadde jeg mye fokus på tiltak noe som har ført til at datamaterialet er veldig deskriptivt. Dette har vist seg å bli en utfordring når materialet skulle analyseres og funn skulle presenteres. I ettertid skulle jeg ønske at jeg hadde stilt flere spørsmål om hvordan de vektlegger og anser individuell oppfølging. Dette ble fremhevet av alle informantene som en viktig måte å jobbe mot frafall i videregående opplæring, men jeg fikk ikke anledning til å stille utdypende spørsmål om hva de la i dette tiltaket. Dette kunne styrket analysen.

Etter intervjuet fremhever Kvale og Brinkmann (2012) viktigheten av å ta en pause og notere mer utfyllende om følelser, spenninger og stemninger som oppstod under intervjuet som kan føres inn i transkriberingen, slik at andre lesere lettere kan sette seg inn i situasjonen og interaksjonen som oppstod under intervjuet. Dette kan være nyttig å ha med seg videre i analyse. Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert fortløpende, og jeg opplevde underveis i denne prosessen flere markeringer fra informantens side. Eksempler på dette var stemmeendringer, kremting og poenger fra intervjuobjektet som jeg ikke hadde oppfattet i selv intervjuet. Dersom jeg hadde hatt mer erfaring med å intervju ville jeg muligens benyttet dette til å styre samtalen i en annen retning og dermed fått mer informasjon. I tillegg ble jeg oppmerksom på at jeg brukte mye tid på spørsmål som kanskje var av mer personlig interesse, fremfor informativt til oppgavene, noe som for meg da forsterket synet på at intervju er et håndverk.

6.3. Analyse, verifisering og rapportering

Når intervjuene var transkribert, startet jeg med kodingen. Kodingen gjorde jeg ved å sette opp et hva/hvem, hvorfor, hvordan skjema som jeg plasserte tiltakene i. Hvorfor det var iverksatt og hvordan det gjennomføres i praksis. Dette gjorde jeg for å lage en oversikt over

den transkriberte teksten. Jeg kategoriserte også erfaringer og suksesskriterier som fremkom i intervjuet. Dette gav meg et godt grunnlag til å starte og skrive i fulltekst om hvilke funn jeg hadde gjort. Holter (1996) skiver at kategoribasert analyse har vært vanligst å bruke. Det transkriberte materialet kategoriseres med utgangspunkt i prosesser, begivenheter eller atferdsmåter som er viktig ut fra forskerens teoretiske interesse eller ved at de viser seg å være gjentakende. Oversikten over tiltakene, erfaringen og suksesskriteriene brukes til å besvare problemstillingen. Målet med oppgaven var å se på hvilke tiltak som er iverksatt i Vestfold. Tiltakene blir beskrevet i neste kapittel og da tar jeg for meg hvert intervju med hvilke tiltak, hva som var utfordringer og suksesskriterier i arbeidet.

Verifisering av dataene innebærer å undersøke funnenes pålitelighet og validitet. Holter (1996) skriver at kvalitetssikring er å se på materialets kvalitet, det vil si mangfold og relevans i forhold til problemstilling og en stadig avveining og argumentering frem mot en innsikt som er logisk. At resultatene er logiske for forskeren er ikke nok. Forskeren må i siste instans vise logikken i resultatene og at de er interessante. Reliabiliteten henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke.

Undersøkelsen jeg har gjennomført har en rekke utfordringer og styrker. Utvalget består av fem informanter, noe som gjør at informasjonen er begrenset i forhold til frafallsarbeidet som gjøres. På en annen siden er utvalget bredt, det vil si at det er informanter fra både fylkeskommunen og NAV fylke som har koordinerende roller i forhold til frafallsarbeidet, og det er informanter som jobber direkte med ungdommen. Dette gir et spekter i arbeidet, selv om det er begrenset. Styrken ved intervju ligger i muligheten til å se i dybden. Det gjorde det mulig å kartlegge arbeidet i Vestfold på gjennom intervjuer med informanter som er tilknyttet dette arbeidet og gav en dyptgående innsikt i hva som skjer og gjøres i Vestfold og hvorfor det gjøres.

En annen utfordring er den semi – strukturerte intervjuguiden. Den inneholder mange spørsmål og punkter, hvor jeg ikke i noen av intervjuene fikk gått igjennom alle. Erfaringer med at samtalen avsporet viste også utfordringen ved å intervju i form av en samtale. Intervju som håndverk ble og bekreftet for meg gjennom utfordringer i selve intervjusituasjonen og vanskeligheter i forhold til utformingen av gode spørsmål i intervjuguiden. En ulempe med en slik tilnærming er at jeg kun fikk tilgang til en liten

gruppes forhold til prosjektene og tiltakene som er startet opp. Det vil vanskelig la seg gjøre å få frem alle relevante sider ved frafallsprosjektene.

6.4. Etiske hensyn

Et intervju innebærer også at man må ta hensyn til etiske problemstillinger. Formålet med undersøkelsen bør ikke kun være av vitenskapelig karakter, men også å forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2012). I min oppgave søker jeg kunnskap om frafallsarbeidet i Vestfold, med fokus på utfordringer og suksesskriterier i arbeidet. Dette ser jeg i forhold til kunnskapen vi har, og det vil kunne bidra som en liten oversikt over noe av det som rører seg i fylket og bidra med eventuell innsikt i hva som tenkes og gjøres på ulike nivåer.

I planleggingsfasen vektlegges det at man må ivareta de forskningsetiske retningslinjene. Først og fremst går dette ut på å innhente intervjuobjektens informerte samtykke til å delta. Dette betyr at informanten gis innblikk i undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekk ved forskningsdesignet, samt fordeler og risikoer ved å delta i undersøkelsen. Et informert samtykke skal også sikre at deltakelsen er frivillig og at informantene har rett til å trekke seg underveis. Det skal også informeres om fortrolighet og hvem som har tilgang til intervjuet og annet materiale, altså på hvilken måte man skal sikre at informanten forblir anonym. Informantene skal ha mulighet til å få innsikt i de deler av rapporteringen der de er direkte eller indirekte referert til for å kontrollere at de ikke er identifiserbare eller har blitt tolket annerledes enn de mente. Det er viktig at man vurderer hvilke mulige konsekvenser undersøkelsen kan ha for intervjuobjektet for å beskytte dem mot seg selv (Kvale & Brinkmann, 2012). Informanten fra fylkeskommunen ønsket å vite hvordan intervjuobjektene ble referert til, samt ytret et ønske om å få lese gjennom de delene der vedkommendes informasjon ble benyttet. Etter avtale sendte jeg sendte de delen av oppgave informant var direkte eller indirekte nevnt og fikk noen tilbakemeldinger og godkjenning til å bruke materialet.

Alle forskningsprosjekter som innhenter personopplysninger må søke NSD om godkjenning av prosjektet. Dette er for å sikre at sensitiv informasjon innhentes, bearbeides og lagres på en slik måte at de etiske hensynene ivaretas (Johannessen m.fl., 2005a). I forbindelse med dette prosjektet er en slik søknad godkjent. Dette innebærer blant annet at informasjonen som innsamles kun kan brukes til det formål som det er søkt om og som informantene har skrevet

under på i samtykkeerklæringen. Der står det at alt innsamlet materiale skal slettes når oppgaven er levert og bestått, noe som fører til at denne undersøkelsen heller ikke kan utvides på et senere tidspunkt uten at det foretas en ny datainnsamling. Dette krever et nytt prosjekt og ny søknad til NSD.

Et etisk dilemma i en intervjusituasjon er knyttet til hva slags spørsmål forskeren kan stille. Dette er spesielt knyttet til personlige og nærgående spørsmål, men det er i alle situasjoner relevant at spørsmålene som stilles ikke gjør informanten ledes til å oppgi informasjon som er konfidensiell eller som vedkommende i ettertid vil angre på. En åpen og tillitsfull relasjon er viktig, men den bør ikke gå så langt at det virker forførende på informanten og skaper problemer i ettertid. Det er viktig å ivareta informantens integritet ved å ha respekt for vedkommende og respektere svarene som gis og godta uten spørsmål dersom det kommer spørsmål der informanten ikke vil svare (Thagaard, 2009).

I rapporteringen av resultatene må man kombinere faglig interesse og informantenes anonymitet. Det kan være utfordrende å fremstille funnene slik at det faglige perspektivet er best mulig, samtidig som det ikke truer informantenes hensyn. Ofte har man lyst til å oppgi informasjon som man selv anser som relevant, men må utelate denne fordi det inneholder opplysninger som gjør det mulig å spore tilbake til enkeltpersoner (Johannessen m.fl., 2005a).

7. Funnene:

I dette kapittelet presenteres resultatene fra fem intervjuer. Informantene var som beskrevet i metodekapitlet fra fylkeskommunen, to videregående skoler, oppfølgingstjenesten og NAV fylke. Først svarer jeg på problemstilling om hvilke tiltak som er iverksatt for å hindre frafall og hvordan det arbeider med dette. Deretter svarer jeg på hva som fremheves som suksesskriterier og skisserer noen erfaringer og utfordringer informantene hadde med tiltakene og tiltaksarbeidet. Til slutt oppsummerer jeg kort og ser på likheter og ulikheter mellom de ulike instansene informantene representerer. Funnen fra dette kapittelet vil jeg bruke i diskusjonen hvor jeg ser utvalgte tiltak og suksesskriterier opp mot teori om sosial bakgrunn, empiri og forskningsanbefalinger.

7.1. Tiltak for å forhindre frafall i Vestfold fylkeskommune.

Ny GIV satsningen har vært rettesnor i arbeidet med å forebygge frafall i videregående opplæring i fylkeskommunen siden 2010. Før denne satsningen hadde aktører i kommunene, fylkeskommunen og regional stat i Vestfold gått sammen om å iverksette handlingsprogrammet *God Oppvekst*, som blant annet har som mål å øke gjennomstrømning i videregående opplæring. Dette handlingsprogrammet omhandler hele oppveksten til barn og ungdom i fylket. Da Ny GIV kom i 2010 ga prosjektet viktig drahjelp til den delen av *God Oppvekst* som omhandlet overgangen fra ungdomsskole til videregående skole og gjennomføring av videregående opplæring.

Ny GIV, som var et statlig initiert prosjekt ledet av Kunnskapsdepartementet, ble avsluttet ved utgangen av 2013. I likhet med øvrige fylkeskommuner i landet har Vestfold takket ja til invitasjon om å videreføre satsingen for økt gjennomføring i videregående opplæring frem til 2016. Fylkeskommunen har skrevet avtale med 10 av 14 kommuner i fylket om å fortsette og videreutvikle ulike tiltak som er prøvd ut i Ny GIV perioden. De kommunene som har takket nei til avtale om videreføringen av Ny GIV ønsker heller et direkte samarbeid med den respektive videregående skolen i kommunen. Dette gjelder Larvik, Sandefjord, Holmestrand og Sande kommune.

7.1.1. Tiltak i regi av Ny GIV.

Tiltakene for å hindre frafall som er iverksatt i regi av Ny GIV prosjektet prioriteres høyt i Vestfold:

Intensivopplæring i lesing, skriving og regning siste halvdel av 10.klasse til den såkalte Ny GIV-eleven. Det som kjennetegner Ny GIV-eleven er at den har under 30 inntakspoeng eller rundt 2,7 i karaktergjennomsnitt, har høyt fravær, liten deltakelse i timene og veldig svak motivasjon. De presterer svakt, men har potensiale til å fullføre. Normal faller rundt 10 prosent av et ungdomskull i kommunene inn i denne kategorien, og målet med intensivopplæringen er å styrke basiskunnskapene i de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. Eleven, sammen med foreldre/foresatte og skolen, utarbeider en skriftlig bindende avtale med klare innsatsområder for alle parter ut 10.klasse.

Lærerskoleringen er etterutdanning av lærer i Ny GIV metodikken. Metodikken skal være et redskap for en mer variert og praksisorientert undervisning hvor de grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning gis stor oppmerksomhet. Skoleringen har skapt møteplasser for erfaringsdeling og metodikken skal formidles ut til hele kollegiet ved alle skolene.

FYR: fellesfag, yrkesretting og relevans er et prosjekt i de videregående skolene med bakgrunn i at mange elever sliter med fellesfagene. Prosjektet omfatter matematikk, norsk, naturfag og engelsk. Målsettingen er økt yrkesretting og relevans i opplæringen, samt å legge bedre til rette for godt samarbeid mellom fellesfaglærere og programfaglærere.

Kartleggingsprøver gjennomføres i begynnelsen av vg1 for å se hvordan den enkelte elev ligger an i det aktuelle faget. På bakgrunn av resultatene kan det legges opp til såkalte løypemodeller eller plogemodell. Dette kan også gjøres i fagene matematikk og naturfag på yrkesfag, siden begge disse fagene avsluttes etter vg1. *Løypemodellen* innebærer at elevene deles inn etter nivå, 1, 2 og 3 ut fra resultatene på prøver. Modellen muliggjør å koble den riktige læreren på den riktige klassen ut fra nivå oppnådd på prøven, og lærerens kompetanse. Dette gjør at det kan gis tilpasset opplæring til gruppen. *Plogemodellen* innebærer at skolen kan velge å undervise i et fag av gangen. Eksempelvis naturfag på høsthalvåret og matematikk på vårhalvåret. Dette gir mulighet til mer intensiv og kontinuerlig undervisning, og elevene får mulighet til å konsentrere seg om et fag av gangen.

Avklaringsmøter blir holdt hvis læreren oppdager at en elev er i ferd med å falle fra. Møtet holdes i samarbeid mellom eleven, lærer, foreldre/foresatte og Oppfølgingstjenesten (OT). Hensikten er å finne måter å holde eleven i skolen. På dette møte skal det også vurderes om andre instanser bør kobles på.

Prosjekt til fordypning, skal gi elever på yrkesfag en mulighet til å kombinere teori og praksis ved å være utplassert innenfor sitt fagområde. Faget er obligatorisk, det gis vurdering, og det kan være en arena for å knytte kontakt med potensielle lære plasser. På vg1 er dette seks timer i uken, og i vg2 er det ni timer i uken.

Lovbestemt rett til vg3 i skolen gir rett til undervisning på skolen hvis en elev mangler lære plass. Skolene skal lage et alternativt læringsopplegg hvor undervisningen foregår i skole i et år, fremfor læreperiode på to år. Dette opplegget skal gi lik kompetanse som tid i lære, men skolene skal samtidig, i samarbeid med eleven, forsøke å få praksis plass. Tiltaket hindrer at ungdom som står uten lære plass faller fra.

7.1.2. Tiltak fra Fylkeskommunen:

Tettere oppfølging fra skolen når elevene skal ut i lære. Fra skoleåret 2013/14 skal de videregående skolene, sammen med fagopplæringen og Opplæringskontorene, ta et større ansvar for lærlinger og lære kandidater, også de som ikke får lære plass. Dette for at overgangen fra skole til lære, alternativt til Vg3 i skole, skal forbedres. Dette gjøres ved at skolen følger opp lærling og lære kandidater i rekrutteringen av lære plass, samt følger opp underveis i læretiden. Modellen utprøves og innføres gradvis.

Sommerskolen er et tilbud som gis elever som har strøket i matematikk og/eller i naturfag. Elevene får tilbud om intensivopplæring i det valgte faget de to første ukene av sommerferien. Intensivopplæringen legger til rette for spesialtilpasset opplæring for gruppen, og avsluttes med eksamen. Bakgrunnen for tiltaket er å redusere antallet som går fra vg1 til vg2 med stryk, eller som har dratt med seg stryk og får ikke avlagt fag-/svenneprøven. Dette er mulig i fagene matematikk og naturfag, fordi det er lokalgitt eksamen. Det betyr at det er fylkeskommunen som lager eksamenen. To av tre som går opp til, eller fornyer eksamen på sommerskolen, består.

Reduksjon i antall plasser i påbygg 3 skal hindre at svakt presterende elever kommer inn. I Vestfold var det et høyt antall søkere til påbyggsåret, 29 prosent mot 22 prosent på landsbasis. Det var 50 prosent stryk i påbyggsåret før innstrammingen. Med reduksjon i antall plasser har inntakskravet økt, og elever som ikke kommer inn tilbys andre alternativer.

Kvalifiseringskurs har blitt utprøvd ved noen skoler til de som ikke vil ha eller får lære plass og heller ikke kommer inn på påbygg. Kurset innebærer i første omgang ny rådgivning, men gir også muligheten til å ta opp fag. Skolen forsøker i samarbeid med eleven å finne lære plass,

og elevene får mulighet til å endre søknaden sin. Kurset går ikke av retten til videregående opplæring.

7.1.3. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.

Suksess:

I intervjuet med informant fra fylkeskommunen spurte jeg om hva som er suksesskriterier i arbeidet som gjøres fra fylkeskommunen. Da ble suksesskriteriene *lederforankring, fleksibilitet og tid* nevnt. Viktigheten av lederforankring ble eksemplifisert med at rektorene må «eie» tiltaket for å engasjere lærerne. Arbeidet må preges av en helhetlig tilnærming og av fleksibilitet ovenfor forandring, og ikke prøve det som ikke gikk for 8. gang, men tenke nytt. Tid, både til å gjennomføre og evaluere, var viktig for å lykkes, hevder informant fra fylkeskommunen. *Individfokus og individuell tilrettelegging* ble fremhevet som viktig, og informant vektla betydningen av godt etablerte systemer. Dette forklarte informant med at tiltaksarbeidet ikke skal være avhengig av ildsjeler.

«Det vi prøver å få til gjennom de ulike tiltakene er at det skal være et helhetlig system på skolene. System og rutiner. Det er jo i den tiltaksrekka som det må være klart og tydelig hvem som har ansvar, og hvilke tiltak kan settes inn, og det er ikke gjort over natta. Det er jo det systemet vi prøver å etablere og at det skal være bærekraftig, det skal leve også etter prosjektet» sier informant fra fylkeskommunen.

Arbeidet med å øke gjennomføringen i videregående opplæring er forankret i politisk og administrativ ledelse i fylkeskommunen. Direktør for utdanning har det overordnede ansvaret for hele virksomhetsområdet og i styringsdialog med rektorene ser han på hva som eventuelt må gjøres for å bedre resultatene eller hva som allerede er bra. I dialogen legges blant annet til grunn tall og statistikk over ulike styringsområder og resultatene på den enkelte skole. Gjennom Ny GIV prosjektet er det også etablert NyGIV-koordinatorer på alle de videregående skolene, informant sier at disse er det jevnlig møter med, og de rapporterer inn til fylkeskommunen. Disse utgjør også et nettverk for erfaringsdeling.

I arbeidet med frafall ble individet og individuell tilrettelegging vektlagt av informant.

«Man må faktisk tenke veldig individfokus og skreddersøm. Og det prøver vi å gjøre. Men så er det jo det at det er mye i sosiokulturelle forhold som er vanskelig å bryte. Og vi ser jo, og vi vet jo det i statistikken at foreldre, som jeg sa, med lav sosioøkonomisk status, er kanskje

foreldre som selv ikke jobber og er trygdet, det er vanskelig å bryte denne sirkelen» informant fylkeskommunen.

Videre fremgår det at elevoppfølgingen er individuell, men at det på tiltakssiden blir gruppert og at det, slik forskningen viser, i hovedsak er to faktorer som predikerer hvordan det vil gå med elevene i den videregående opplæring. En; egne prestasjoner fra ungdomsskolen, og to; foreldrenes sosioøkonomiske status, målt som utdanning, yrke, syn på viktigheten av utdanning og inntekt.

Under intervjuet kom det tydelig frem at det største frafallet i videregående opplæring i Vestfold, skjer i overgangen til vg3 og at dette i praksis gjelder mangel på læreplasser og/eller at svakt presterende elever ikke får læreplass, samt at det er et stort frafall i påbygg.

«Den store utfordringen er pedagogisk og organisatorisk tilpasning og å prøve å sette inn tiltak i forhold til type intensivopplæring i videregående som forebygger at elever drar med seg stryk. Få de til å fullføre og bestå hvert nivå før de går over til neste.

I Vestfold har 557 elever fulgt intensivopplæringen siste halvdel av 10 klasse. Det fylkeskommunen har sett er at det ikke er like mange som slutter, Ny GIV-eleven går fra vg1 til vg2. Utfordringen er fortsatt å sette inn tiltak for å forebygge at elevene, inklusiv Ny GIV-eleven, drar med seg en del stryk. De første konkrete tallene på hvordan det har gått med Ny GIV-eleven, vil først komme i 2015/2016. Dette er fordi eleven har fem år på seg til å fullføre.

Evaluerings av Ny GIV som prosjekt foretas av ulike forskningsmiljøer i regi av Kunnskapsdepartementet. Evaluering av innsats og samarbeid skal skje også fortløpende på den enkelte skole og i fylkeskommunen. Suksessfaktoren tid til utprøving og gjennomføring, møter utfordringer i en hektisk hverdag, sier informant. Dette ved at det ofte ikke settes av tid til å måle effekten av tiltakene, og at det er det fylkeskommunen håper å få til nå i Ny GIV prosjektet.

I det videre arbeidet og samarbeidet mellom kommunene og fylkeskommunen for økt gjennomføring skal skolesjefene i kommunene forankre avtalen hos rektorene, og det er rektorenes ansvar å forankre den videre hos sine lærere, noe informant fremhever som en utfordring fordi: *«Det er ingen sak å inngå en avtale, men det gjelder å forankre den ut»*

Under intervjuet ble det også flere ganger lagt vekt på at *«Desto lengre vekk fra der beslutningen om innsats eller endring tas desto mer pulverisert kan ansvaret for*

gjennomføring være, men det er jo det som er utfordringen i alt tiltaksarbeid, i all organisasjonsutvikling, det er systemet for at det skal rulle og gå og eierskapet til dette».

7.2. Hvordan arbeider skolene med frafall?

Jeg har intervjuet to rådgivere ved to ulike videregående skoler for å finne ut hvilket tiltak de gjør for å hindre frafall, og hvordan de arbeider med dette. Skolene ligger i to ulike kommuner.

7.2. Skole x

Skole x er en stor skole med 1600 elever som ble samlet under ett tak i 2009. Tidligere var dette fire skoler som utgjorde et tydelig hierarki med gymnasen på topp og med yrkesfagene nederst på rangstigen.

7.2.1. Tiltak:

Skolen hadde iverksatt en rekke tiltak for å hindre frafall før Ny GIV.

Tett på var et opplegg skolen hadde utviklet over mange år. *Tett på* var dermed et eksisterende system i frafallsarbeidet som var godt forankret i ledelsen og kjent blant lærerne. Gjennom dette hadde de ulike tiltak til rådighet for de fleste eventualiteter. Da Ny GIV kom i 2010 ble det implementert i de eksisterende tiltakene skolen allerede hadde. Dette prosjektet er også et tiltak som fremstilles av rådgiver som et suksesskriterie for deres arbeid.

«Det er vår måte å tenke på. Alt nytt tar vi inn i de tiltaksområdene som vi allerede har» sier rådgiver på skole x.

«Rett kursvalg» er et tiltak de har for å hindre og redusere feilvalg. I 10. klasse kommer eleven på besøk til skolen en dag. Elevene er på et studieprogram første halvdel av dagen og et annet studieprogram den siste halvdel av dagen.

Lavterskeltilbud i grønne jakker. For å synliggjøre de ansatte og miljøarbeiderne, både når de besøker ungdomsskolene første skoledag og når de er ute i rundt omkring på skolen, bruker de grønne jakker. Miljøarbeiderne er også fysisk lett tilgjengelig og synlige med med kontorer som har glassvegger mot kantina. Den ene miljøarbeideren har en egen Facebook-profil hvor det holdes et øye med digital mobbing, og vedkommende går rundt i alle klassene første skoledag og informerer om digital mobbing. Skole x vektlegger trivsel og trygghet, og har et godt samarbeid med politiet fremfor å bruke Securitas vakter. Miljøarbeideren skaper og

trygghet ved at de går rundt på skolene. Trivsel er også viktig for å få ungdommen til å møte på skolen.

Klassesammensetting er et tiltak for å få elevene til å komme på skolen og gjennomføre. Dette gjør skole x ved at rådgiver i samarbeid med lærerne på våren når innsøkingen er ferdig setter seg ned og evaluerer det foregående året og kommer med ønsker om hvordan den enkelte lærer ønsker å jobbe neste år. De elevene som er svake og har med seg pairer i form av diagnoser eller krav om ekstra tilrettelegging settes i en klasse. «*Dette gjør vi for å matche den rette læreren med den rette klassen*» fremhever rådgiver. Det settes inn en elevassistent, og lærerne i alle fag går saktere frem for at alle skal henge med. Elevene med atferdsproblematikk spres litt rundt for at de skal speile seg på normaliteten, fremhever informant.

Allmenn pedagogisk tilrettelegging for alle er et fokus skole x har. Argumentene for en bred bruk av tilpasset opplæring er for å unngå en innsnevring av normalforståelse og stempling av elever. Skolen setter inn tiltak direkte, tilpasset og akkurat når det trengs. Informant fremhever at skole x fremfor å sette i gang en byråkratisk mølle for å få midler, gir tilpasset opplæring til alle for å få elevene til å henge med.

Høydeoppholdet. Skolen har ansatt frilanslærere på noen prosenter i matte, engelsk og programfag, som settes inn ved behov. Dette gjør at elever som trenger det får ekstra undervisning i faget det gjelder i en periode. Elevtjenesten på skolen har en pott penger til å sette i gang dette for enkelte elever.

Kartleggingsprøver. Alle elevene blir kartlagt i vg1 og vg3 i norsk, engelsk og matte rundt uke 35. Dette gjøres for å få oversikt over hvilke elever som trenger ekstra bistand gjennom skoleåret. Prøvene blir gjennomgått før høstferieuken i *utvidet klasselærerråd* ved at utdanningsledere, alle lærere, rådgiver, miljøterapeut, miljøarbeider og PPT setter seg ned og ser på resultatene fra kartleggingen. Informasjon om elever deles og det settes i gang tiltak, om dette ikke allerede er gjort. Målet er å få iverksatt tiltak på de elevene som trenger det så tidlig som mulig.

Tett samarbeid med elever og foreldre. Ved oppstart i vg1 har kontaktlærer oppstartsamtale med alle sine elever og de ringer til foreldrene for å etablere kontakt. Etter første termin har rådgiverne samtale med de elevene, sammen med foreldre, som har fått 1, ikke vurdert eller

har stort fravær. Målet med denne samtalen er å finne måter å jobbe videre for å få eleven til å møte på skolen og få karakterer i fagene.

Får å bistå elevene faglig har *skole x* ulike tilbud:

Leseprosjektet innebærer at alle i vg1 leser 1 time hver dag i 6 uker. Elevenes leseferdigheter kartlegges før og etter denne perioden og rådgiver ved skolene viser til økt ordforrådet og lesehastigheten blant elevene.

Forkurs i matematikk er et tilbud som skolen ser at flere og flere benytter seg av. Kurset innebærer at elevene får mulighet til å komme på skolen to dager før ordinær skolestart hvor de møter lærere og får høre om forventninger. Elevene som deltar blir fulgt gjennom året, og informanten fremhever at det går bra med dem.

Skole x har sett at *kroppssøving* er et fag mange ikke får vurdert i. Miljøarbeideren og elevassistenter jobber sammen for å få elevene igjennom faget.

Leksehjelpen har skolen hver tirsdag mellom 14-17 og styres av en miljøarbeider. Det er matservering, og i snitt er det 90 elever som møter. Skole x har hyret inn gamle lærere for å undervise i kantina. Skolen har også valgt å samle funksjoner som lesetrening og testing hos rådgiverne, fremfor å spre det tynt ut blant lærerne, noe som avlaster læreren.

Språkopplæring i samarbeid med den aktuelle kommunen er et tiltak for å hindre frafall blant minoritetsspråklige. Istedenfor at ungdommen skal ta norskskolen med tanter og onkler, så kan de komme og gå på skolen istedenfor.

7.2.2. Suksesskriterier og utfordringer

Skole x anser *individfokus, generell tilpasset opplæring for alle og helhetlig syn på elevene* som suksessfaktorer i arbeidet med å hindre frafall. De gjør det de tror på, og sier nei til trender.

Under intervjuet ble det også fremhevet viktigheten av *strukturer og systemer* i frafallsarbeidet, og at disse systemene måtte være *godt kjent* blant alle ansatte på skolen for at arbeidet skulle lykkes. Dette vektlegger informant også når det det nye bygget som samlet skolen i 2009, fremheves som en viktig del av strukturen og systemet for å forhindre frafall gjennom byggets utforming. Fokus fra skolen lå på at tilbudene skulle være lett tilgjengelig og systemene og strukturene var der for å ivareta eleven og elevens behov.

Skolen viser til et stort *tverrfaglig samarbeid* hvor *ungdomsutvalget* er en arena for dette. Det er et samarbeid i kommunen for å jobbe med ungdom som trenger ekstra hjelp. Utvalget møtes hver 14. dag og alle instanser kan melde inn ungdommer. Ungdommene som blir tatt opp må samtykke. Ungdommen som er meldt inn blir diskutert, alle instanser kan dele informasjon og målet er å finne hvilke instans som best kan hjelpe ungdommen. 14 dager etterpå diskuteres ungdommen igjen i utvalget for å høre hvordan det har gått. Dette arbeidet fremhever informant som bra og viktig fordi det gjør at de kan handle raskt og få inn riktig hjelp.

Skolen har også tett samarbeid med politiet, og miljøarbeidene er viktig avlaster for lærerne. Jeg får også vite at skolen opplevde en økning i ungdom med psykiske vansker, og de har derfor også ansatt en barnevernspedagog med tittel « *miljøarbeider som jobber med psykiske vansker og hjemmeforhold* ». Skole x utvikler nå i tillegg et samarbeid med BUPA.

«*Miljøarbeider ringer og hun kan reise hjem og hente elevene. Hun vekker dem om morgenen, har samtaler. Kan gå inn i gruppa der og jobber med de*» sier rådgiver ved skole x.

Når læreren oppdager noen som har angstanfall og trenger mye oppmerksomhet så kan de følges til miljøarbeideren og læreren kan fortsette undervisningen.

Skolen har mange samarbeidspartnere som skal bidra i arbeidet med å forhindre frafall. Det er et tett samarbeid på skolen mellom ledere og ansatte. Elevtjenesten består av helsestasjon med helsesøster, jordmor og lege. OT er inne en halv dag i uken, PP-tjenesten ligger i elevtjenesten.

I intervjuet ble det fremhevet at «*kommer eleven seg gjennom vg1 er mye gjort. Da klarer de seg bedre på vg2 fordi de har kunnskapen, men også i forhold til sosiale problemer. Ved å møte på skolen blir de møtt med normalforventninger og en normal hverdag. Dette gjør at elevene klarer seg til tross for sosial bakgrunn*», selv om skolen observerer skjevhet i søkning til studieprogrammer basert på foreldrestatus. «*De som velger studieforberedende programmer har foreldre med høyere utdanning og bedre økonomi enn de som velger yrkesfaglige programmer, og det er på yrkesfag frafallet er*». Dette forteller rådgiver de har funnet ut gjennom det digitale verktøyet PULS som skolen bruker. Der legges det inn karakterer, elevundersøkelser og foreldrebakgrunn.

Rådgiverne har ansvar for både karriereveiledning, sosialpedagogikk og spesialpedagogikk. I følge rådgiver skole x er dette noe som noe som sjeldent forekommer på andre skoler. «*Når jeg sitter med en elev, så har jeg ansvaret for alt, også vet jeg alt. Også vet jeg hva jeg kan tilby. Og det har vi holdt fast på* » sier rådgiver ved skole x.

Rådgiver fremhever i intervjuet at skolen med generell tilpasset opplæring kan gjøre mye for den svakt presterende eleven. Når ungdommen kommer til videregående skole har de selv valgt retning og får dermed mulighet til å bryte med gamle mønstre og forventninger og kan starte på nytt. Dette mener rådgiver kan bidra til å motivere ungdommen til endring i videregående skole. De kan endre på eventuelt dårlige mønstre fra ungdomsskolen og starte på nytt i videregående skole. Tanken bak tiltak som høydeoppholdet og classesammensetting skal bidra til at ungdommen skal klare det faglige ved at det settes inn intensiv opplæring når og der det trengs, men også trivsel, motivasjon og mestringer veldig viktig å ha fokus på sier rådgiver.

Rådgiver ønsket under intervjuet å fremheve skolens frafallsstatistikk. I skoleåret 11/12 hadde de et frafall eller avbrudd som rådgiver kalte det på 2,9 prosent. For skoleåret 12/13 var avbruddet på 2,4 prosent. Blant minoritetsspråklige elever i skoleåret 12/13 var avbruddet på 1,7 prosent og blant disse var 36 morsmål representert. «*Det var kun 3 av de minoritetsspråklige elevene som sluttet*», sier rådgiver. Lave avbrudd fremheves som et bevis på at tiltakene med tett oppfølging og trivsel virker.

I intervjuet vektlegges ikke utfordringer. Utfordringer observeres, men det søkes da å finne måter å løse disse. For eksempel da skolen observerte at det var en økning i frafall grunnet psykiske vansker, ble det iverksatt tiltak for å forebygge dette. Rådgiver fremhever at det er slik skolen har jobbet siden Reform 94 ble innført.

7.3. Skole y:

Den andre rådgiveren jeg intervjuet jobbet på en skole med stor andel yrkesrettede programmer. Alle videregående skoler skal i dag representere både studieforbereidende og yrkesforberedende programmer. Skolen har blant de laveste inntakspoeng i fylket og har jobbet med Ny GIV eleven også før Ny GIV prosjektet startet i 2010. I intervjuet fremhever rådgiver at til tross for lave inntakspoeng til videregående skole, så ser de at skolen klarer å heve karaktersnittet til elevene. Ny GIV er rettesnor for frafallsarbeidet på skole y, og de skal fortsette med dette opplegget frem mot 2016.

7.3.1. Tiltak

Skolen tilbyr *forkurs, sommerkurs, opplegg rundt rus, psykisk helse og spillavhengighet*. Rus og spilleproblemer ses som gjentakende i forhold til fravær fra skolen. Skolen har derfor inngått et *samarbeid med ruspoliklinikken i nærheten (RUPO)*. De er til stede på skolen en halv dag i uken. RUPO kan også innkalle elever til samtale på ruspoliklinikken. De er opptatt av å komme tidlig inn i et rusforløp og ønsker samarbeid med skolen for å få til dette. Spillproblematikk blant elevene sier rådgiver viser seg også å være årsak til fravær og er noe RUPO kan bidra til å hjelpe med.

Psykisk helse er også på denne skolen et problemområde som fører til fravær og frafall. PP-tjenesten på skolen har mottatt prosjektmidler for å jobbe med psykisk helse, et arbeid som foregår i samarbeid med helsesøster. PULS brukes på skole y som et verktøy for å måle trivselen til elevene ut fra elevundersøkelsen. Mistrivsel kan være en indikator på hvorfor eleven faller fra.

Informasjon ut til ungdomsskoleelever og rådgiver i ungdomskolen er et viktig virkemiddel for å hindre feilvalg blant elevene, fremhever rådgiver ved skole y. De jobber med dette blant annet ved at rådgivere i ungdomsskolen får invitasjon til å møte skolen og bli oppdatert på studieprogrammer og opptakskrav kan de gi riktig informasjon til eleven før de skal velge studieprogram i videregående opplæring.

Besøksdager. I 9 klasse kommer de to dager til skole y, og i 10 klasse er det satt av en uke til slike besøk. Skolen har også foreldremøte før søkefrist for de som har ungdommer som har planer om å søke skole y.

Prosjekt til fordypning er et obligatorisk fag. Det som gjøres i tillegg på skolen er at lærene er ute og hospiterer i bedrifter for å undersøke muligheter i forhold til praksisplasser, sier rådgiver

Vekslingsmodeller. Dette innebærer en alternativ vei gjennom videregående fremfor en tradisjonell to + to- modell. Eksempel som rådgiver viser til er at elever kan starte rett i arbeid, fremfor skole.

Parallellegging av undervisningen. Skole y jobber med individet i fokus med gruppering på tiltakssiden for å gi støttende undervisning til en gruppe, sier rådgiver.

Oppfølging ved fravær. Rådgiver viser under intervjuet til at skole y har tett oppfølging ved fravær og sier at «er en Ny GIV-elev borte en dag skal kontaktlærer ringe hjem. Andre elever skal det ringes etter tre dager. Er eleven syk, skal de ringe kontaktlærer for å gi beskjed og skrive en egenerklæring når de er tilbake. Egenerklæringen skal ikke skolen etterprøve, men ses som dokumentert fravær». Ved mye fravær tar også skolen kontakt med lånekassen som reduserer stipendiet. «Dette er et effektivt virkemiddel mot eleven» sier rådgiver

Rådgiver forteller om 360 som er et felles fylkeskommunalt arkiv hvor all oppfølging i forhold til elever skal logges. Lærere har ikke tilgang til dette, men skal brukes av skolens ledelse til å gå inn og sjekke om kontaktlærer gjør det han skal og om han er tett på.

7.3.2. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.

Rådgiver fremhever viktigheten av å være «Tett på» som innebærer tett oppfølging av elevene. Ut over dette er rådgiver på skole y usikker på hva som fremmer suksess i arbeidet. Informant viser til i intervjuet en observasjon om at i overgangen fra ungdomsskolen til yrkesfag er det mange som velger å avslutte Ny GIV-kontrakten. Elvene føler at der møter de likesinnede, det er mer praksisorientert undervisning, bedre tilrettelegging og færre i klassen.

Den såkalte Ny GIV eleven er en elevgruppe skole y er vant til å jobbe med. «Så med Ny GIV gjør ikke så mye mer annerledes enn det vi alltid har gjort. Men det vi må gjøre nå er mye mer rapportering. Det er mye kontrakter og inn og ut av kontrakter og oppfølging. Så mange synes det har blitt mye mer byråkratisering, mer papir, men ikke noe spesielt mye annet vi gjør» sier rådgiver ved skole y.

Videre sier rådgiver at det er ikke rart at noen blir frafallselever. De har så mye på andre fronter at skolen blir bare en bi-ting. «De tingene som vi driver med på skolen, blå lapper hvis du kommer for sent, gå gjennom resepsjonen, det betyr ikke noe for dem for de har det ikke bra i det hele tatt» sier rådgiver.

Med disse uttalelsene legger rådgiver vekt på utfordringene skole y møter ved at noen av elevene kommer med så mye bagasje i forhold til problemer i familien, med rus og lignende. Dette gjør at informant usikker på hva skolen kan gjøre, og om det de gjør hjelper eller har noen effekt når elevene har så mye problemer ved siden av skolen som tar mye oppmerksomhet og tid.

«Lærerskoleringen er bra for å utveksle erfaringer og møte kollegaer og skape nettverk. Problemet oppstår med å få nok tid til å videreføre metodikken» fremhever rådgiver i intervjuet.

Rådgiver ved skolen legger vekt på fire utfordringer som skolen opplever i møte med arbeidet med å hindre frafall. Den første er; utfordringer med ny paragraf i Opplæringsloven. Denne paragrafen innebærer at har en elev strøket i et fag er eleven ikke kvalifisert til å gå videre, eksempelvis fra vg1 til vg2. Dette er nytt av skoleåret 2013/14. Hensikten med paragrafen er å forhindre elever å gå igjennom videregående opplæring uten å fullføre og bestå, sier rådgiver. Foreldre skal i henhold til dette innkalles til samtale sammen med eleven det gjelder.

Den andre utfordringen rådgiver viser til er nødvendigheten av at alle skal igjennom videregående opplæring, og om det kan være et alternativ med andre veier inn i arbeidslivet. Vekslingsmodeller brukes i større grad. *«Frafall er mest utbredt på yrkesfag og det er mest knyttet til prestasjoner på fellesfag»* sier rådgiver

På denne skolen ønsker de å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, men opplever at arbeidet kommer sent i gang. *«Vi får jo avbruddene, men avbruddene har jo egentlig skjedd fra barneskolen nesten. Da de begynner å skulke, og særlig på ungdomsskolen. Men du går videre fra 8. til 9. med stryk i alle fag. Og du går fra 9. til 10. med stryk i alle fag»*. Rådgiver er derfor usikker på effekten av tiltakene som Ny GIV iverksetter når det kommer i gang så sent. *«Derfor vet jeg ikke om fokuset fra siste halvdel i 10. klasse er den store greia. Man må sikkert starte i barnehagen. For jeg tenker, så mye jobbing det er å komme på et ordentlig nivå på lesing og skriving. Så har du ikke lært å lese skikkelig før du går siste halvdel av 10. klasse så er det ikke nok. Det må innsats mye tidligere»*

En tredje utfordring rådgiver opplever er de strukturelle forholdene rundt blant annet engelsk. Rådgiver fremhever at læremålene kan produsere frafall siden læremålene og eksamensformen gjør det vanskelig å følge opp målsettingen om yrkesrelevants når både studieforberedende og yrkesprogrammer skal gjennom samme eksamen i slutten av året. Dette fremheves også som et problem i forhold til minoritets elever. *«Uansett engelskkunnskaper skal de ta samme eksamen som sine medstudenter som har hatt engelsk siden barneskolen. Disse elevene ender med stryk»* sier rådgiver.

En fjerde utfordring er å få til tverrfaglig samarbeid, fremhever rådgiver. OT skal i følge Opplæringsloven arbeide forebyggende, men erfaringen de har er at OT først kommer på banen når elevene har sluttet helt på skolen. Tidligere hadde de hatt en ordning der elevene kunne være deltidsstudenter, og hvor OT, i samarbeid med NAV, tilbydde praksisplass med kurspenger de resterende dagene eleven ikke var på skolen. Denne muligheten er nå tatt bort og fører med seg at eventuelle deltidsstudenter risikerer å gå mange dager i uka uten å være i aktivitet. *«Det kan tenkes at skolene kan være flinkere til å holde på elevene, men også at samarbeidet mellom instanser kan bli bedre»* sier rådgiver. Dette er det motsatte av det som er opplevelsen ved skolen, og rådgiver fremhever at tverrfaglig samarbeid med NAV også er vanskelig. *«Jeg har prøvd i elevsaker av og til, men det er liksom, de vil ikke ha dem før vi er ferdig med dem. De vil ikke bidra med noe eller være noen medspiller selv med de elevene som har individuelle planer og sånn, det er vanskelig. Jeg synes det er vanskelig å samarbeide med NAV»* sier rådgiver.

7.4. Hva bidrar Oppfølgingstjenesten og NAV med i frafallsarbeidet?

Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten (OT) ble opprettet som et ledd i innføringen av Reform 94 hvor målet med arbeidet er å sørge for at alle med rett til videregående opplæring skal få tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting. OT skal samordne tilbud fra ulike instanser og fremme tverretattlig samarbeid mellom de kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser som har ansvar for tiltak til målgruppen. *«I St.meld. nr 16 (2006-2007) ble OT også tildelt en rolle i forebygging av avbrudd. De skal derfor arbeide tettere opp mot skolens rådgivningstjeneste, PP-tjenesten, NAV og andre organer som også arbeider med forebygging av frafall»* (Arntzen & Grøgaard, 2011, s. 156).

Sentrale føringer legger vekt på at hvis ungdom mellom 15-21 år, som har rett på videregående opplæring og avsluttet 10.klasse, ikke søker, ikke møter, takker nei til plass eller slutter i videregående opplæring, så skal OT og NAV samarbeide om å gi tilbud til eleven som kombinerer skole og praksis eller arbeid. Målet er at ungdommen skal oppnå studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå. OT skal ha oversikt over ungdommen som befinner seg på utsiden av videregående opplæring, og ta kontakt. NAV skal gi ungdommen veiledning når det gjelder arbeid og utdanning, og bistå med å finne jobbe eller tiltaksplass hvis de ikke får ordinær jobb. NAV skal også utarbeide opplegg som kombinerer opplæring og tiltak. Skolene skal sammen med OT og NAV tilrettelegge for at ungdommen skal oppnå kompetanse som sannsynliggjør mulighet for deltakelse i dagens arbeidsliv(Arntzen & Grøgaard, 2011).

7.4.1. Oppfølgingstjenesten

I Vestfold utgjør OTs målgruppe om lag 2300 ungdommer i året. Et tall som halveres til om lag 1100 når OT finner at eleven befinner seg i private skoler som Wang eller Skagerak. Noen elever begynner å jobbe, mens noen flytter ut av fylket uten å melde adresseendring i folkeregisteret, mens andre elever flytter også til utlandet, søker opptak etter søknadsfristen eller møter opp ved skolestart på programmer med ledige plasser. I fjor hadde OT Vestfold kun 50 ukjente elever. OT har rundt 180 ungdommer som til enhver tid er på tiltak, og rundt 300 elever får i løpet av et år praksistilbud i Vestfold. Noen ungdommer er syke og kan av den grunn ikke gå i ordinær skole, og noe formidles rett til NAV. Dette skjer særlig blant eldre ungdom og en del av dem tar selv kontakt med NAV. Ungdommen som kommer til OT har dårlige karakterer fra grunnskolen. *«Usikker livssituasjon hjemme, ikke mange, men noen. Hovedgruppa, er de mellom 18,19-21 år, som mangler lære plass på grunn av stort fravær. De har stryk i et eller to fag og kan ha ønsker til lære plass som er så sære at det er vanskelig å etterleve»* sier informant fra OT.

7.4.1.1. Tiltak

OT har ingen direkte tiltak, men jeg får vite i intervjuet at de kan bidra med:

Råd og veiledning. Snakke med ungdommen og bistå i søknadsprosess til videregående opplæring. OT kan hjelpe ungdommen med hva de bør og skal søke hvis ungdommen ønsker seg tilbake.

Avklaringsmøtene; der foreldre, elev og skole setter seg ned for å se; hva kan vi gjøre for ungdommen? Dette møtet har to mål; en, motivere ungdommen til å fortsette. To, hvis de ikke vil fortsette, tilby råd og veiledning.

Praksis plass innebærer et samarbeid med NAV. NAV betaler kurspenger til ungdommen mens de er utplassert i bedrift, mens OT står for oppfølging hver 14 dag. *«Vi prøver så langt det lar seg gjøre å finne arbeidsplasser til de ungdommene som detter ut av videregående opplæring»* sier informant.

Kontoret hvor informant jobber har et *inne tilbud*. Informant fremhever at målet med dette tilbudet er å trene ungdommen til å begynne på skolen igjen. OT skal *«Trene de opp til å sitte i et klasserom, trene de opp til å kunne turtaking»* sier informant. Tilbudet er på mandager og tirsdager og kombineres med tre dagers praksis plass ute. Informant sier at det gjerne er de yngste ungdommene, de som kommer rett fra 10.klasse, og de som er mest utrygge og sårbare

som har mye behov for kontakt, omsorg og oppmerksomhet som benytter dette tilbudet. De får opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. De lager mat og har fokus på det sosiale. Kontoret har også et eget verksted, som brukes til blant annet til å bruke matte i praksis, og formingsrom. Ungdommen lager produkter som benker og fuglekasser som de også selger. Målet er ikke profitt, men at ungdommen skal være i aktivitet og få anledning til å kombinere teori og praksis.

7.4.1.2. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.

Under intervjuet fremkommer det at også OT er opptatt av tett oppfølging og individfokus, noe som ses som suksessfaktorer i arbeidet. For å oppnå dette samarbeider OT med NAV. Dette fordi det er NAV som disponerer midlene, kurspengene som ungdommen mottar, men det er OT som har ansvar for oppfølging i bedrift. I tillegg til NAV har OT et tett samarbeid med arbeidsgivere som er villig til å motta ungdommer som skal i arbeidspraksis. De har også et bredt spekter av samarbeidspartnere, men det er mye innen varehandel. OT selv fremhever i intervjuet at de i fremtiden skal jobbe mye mer forebyggende enn det de til nå har gjort.

Informant fra OT fremhever også viktigheten av at har du en avtale med en ungdom, og ungdommen ikke møter, må du ta kontakt. Du skal *«ikke tro på at hvis ungdommen sier at de skal gjøre noe så gjør de det, selvfølgelig skal du tro på det, men du må hvert fall følge opp»* sier informant. Videre sier informant at *«OT jobber litt motsatt av NAV, på NAV må du selv ta kontakt, men med OT så er det vi som kontakter deg»*.

7.4.2. NAV fylke:

I NAV systemet er NAV Fylke leddet mellom statlige styringer og NAV kontorene. De er ikke i kontakt med brukerne, men skal sørge for å videreformidle styring og retningslinjer fra staten ut til kontorene. Alt som omhandler videregående opplæring er et fylkeskommunalt ansvar hvor de som ikke søker eller faller i videregående opplæring er OT sitt ansvar. NAV en del av Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV.

7.4.2.1. Tiltak

Ungdomsutvalg eller tverrfaglige ungdomsteam i kommunene er også blitt en mer vanlig måte å jobbe på fremhever informant. Det er ulike måter å gjøre det på, men de som jobber i ungdomsteamene skal ha oversikt og kompetanse som er nyttig for ungdommen, og hva ungdommen trenger skal være hovedfokus i arbeidet. Ungdommen må prioriteres, og det er viktig med samarbeid med arbeidsmarkedet, sier informant.

AMO, arbeidsmarkedsopplæring er et tilbud til de over 19 år. Denne alderen er satt for at NAVs tilbud ikke skal konkurrere med den fylkeskommunale videregående opplæring og OT. Det er fordi det er fullføring av videregående opplæring som skal fremmes, sier informant. AMO innebærer at NAV går inn og beskriver og kjøper tiltak fra eksterne tilbydere. Det kan være store kurs, men også kurs til enkeltpersoner. NAV har også fokus på hva arbeidslivet trenger, samtidig som den enkeltes behov og ønsker skal bli tatt hensyn til. Arbeidsplassene som tilbyr arbeidsmarkedsopplæring skal legger til rette for brukeren, og har sammen med NAV og eventuelt OT, hvis de er involvert, oppfølgingsansvar for brukeren.

Ved *avklaringsmøte* på skolen skal man vurdere om NAV bør inviteres inn i forhold til behovet og utfordringene ungdommen har.

Lærekandidat er et tiltak for ungdom med særlig utfordringer, og gjelder for grunnkompetanseelevne. Å ta grunnkompetanse innebærer at eleven kun tar programfagene og ikke fellesfagene, men de følger en 2+2 modell, to år i skole og to år i lære i bedrift. Dette er et tiltak for å få de svakt presterende elevene til å oppnå kompetanse på et lavere nivå og det er NAV som tilbyr disse elevene tiltak i opplæringstiden. Dette for at arbeidsgiver ikke skal ha noen lønnsforpliktelser ovenfor elevene, og slik kunne se seg i stand til å ta eleven i mot, sier informant.

Under intervjuet vektlegges *Karriereveiledning* som et viktig tiltak for å oppnå aktivitet hos brukerne. NAV og fylkeskommunen har opprettet et karrieresenter med 50/50 eierskap som er et kompetansesenter for rådgivere i videregående skoler og veiledere i NAV. For å få veiledning hos karrieresenteret må man være 19 år eller eldre. Dette for at tilbudet ikke skal konkurrere med videregående skole og deres karriereveiledning. «*Tankegangen er å kombinere utdanningssystemet med arbeidsmarkedet, og skape en arena hvor en kan komme til veiledning der ingen sier dette skal du, men dette kan være lurt*» fremhever informant.

«*Karrieresenteret har karriereplankurs for alle ungdommer som har gått minimum 1 år på videregående, men ikke fullført*», sier informant. Kurset skal fokusere på avklaring og motivasjon og ungdommen skal få anledning til å prøve ut forskjellige yrker og på den måten stake ut en karrierekurs hvor målet skal være å fullføre videregående opplæring. Kurset betales av fylkeskommunen for de som er rettighetselever og tilsvarende om lag 75-80 prosent, samt de som ønsker studieforberedende. Nav betaler for resten. Kurset er basert på tett

oppfølging og resultatet av kurset viser at 75 av 95 ungdommer har fullført videregående skole, sier informant.

Informanten fremhever at noen NAV kontor i tillegg gjør ting på eget initiativ. Eksempelvis på NAV kontoret i kommunen skole x ligger i. Der samarbeider NAV kontoret med den videregående skolen i kommunen. *«De er blant annet ute i ungdomsskolene og forteller om konsekvensen av ikke å fullføre videregående opplæring. Noe de får gode tilbakemeldinger på. Foreldremøter er det også noen NAV kontor som er med på, men det gjøres ulike ting på ulike kontorer»* fremhever informanten.

7.4.2.2. Suksesskriterier, utfordringer og erfaringer.

Informanten fra NAV fremhever den enkeltes behovet må bestemme tiltaket, og at gode opplevelser og motivasjon er viktig for å komme tilbake på skolebenken. NAV sin vurdering blir derfor viktig for å avdekke mest mulig i samtalen med ungdommen. God og tidlig karriereveiledning er viktig for å lykkes med dette og for å hindre feilvalg. Samarbeidsavtaler som eksisterte før Ny GIV ligger som grunnlag for et samarbeidet for å få til dette. Disse samarbeidsavtalene er: Partnerskapsavtale vedrørende karriereveiledning samt etablering og drift av et regionalt karrieresenter mellom NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune, Samarbeidsavtale mellom NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune v/Oppfølgingstjenesten. Oppfølging av ungdom som ikke er i opplæring eller arbeid, Samarbeidsavtale mellom NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune om ungdom som har opplæringskontrakt og er lærekandidat.

Avtalene finnes som vedlegg (5,6 og 7 bak i oppgaven). Informant fremhever dem som detaljerte beskrivelser for hvordan arbeidet skal foregå og at de skal kunne fungere som et oppslagsverk, noe informant opplever at gjøres. Informant viser til at ungdommen i dag trenger tjenester som går ut over det NAV og fylkeskommunen kan tilby. Mye av arbeidet mot ungdommen nå retter seg mot psykisk helse, derfor er kommunen også koblet på i arbeidet med å forhindre frafall. NAV må også samarbeide med arbeidslivet for å få gjennomført tiltakene sine, sier informant.

Informant fremhever at en utfordring kan være at man med Reform 94 fikk rett til videregående opplæring. I dag må du ha videregående opplæring for å få arbeid, men mange av de som faller fra i dag ville kanskje aldri ha startet i videregående opplæring uten Reformen.

Informant fra NAV viser til erfaring om at de som ikke fullfører videregående opplæring, blir ofte værende lenge i NAV sine systemer. «*De kommer seg ut i gode tider, men er raskt tilbake igjen i dårlige tider*».

Videre sier informant at i forhold til lærekandidaten gjør NAV noe de egentlig ikke skal, de blander seg med fylkeskommunens opplegg. Begrunnelsen for dette er at arbeidsgiver skal se seg i stand til å ta imot ungdommen. Målet er at de i løpet av læretiden skal få skrevet vanlig kontrakt med bedriften og få lønn. «*Dette skjer i veldig liten grad*», sier informant «*og de går ofte på tiltak i hele læretiden sin*».

NAV Vestfold så etter en gjennomgang av lærekandidatordningen, at 1/3 var i jobb, 1/3 ble fortsatt fulgt opp av NAV og noen var på andre tiltak og noen var i VTA bedrifter – Varig Tilrettelagt Arbeid. Målet til NAV og OT er å få ungdommen tilbake i ordinert arbeid eller på skolen, det legges derfor vekt på at ungdommen når de er i praksis skal få en smakebit fra videregående opplæring og at det skal jobbes med kompetanseheving i praksisperioden.

7.5. Likheter og forskjeller i arbeidet. Avsluttende betraktninger.

I denne delen skal jeg se på hva som er likheter og forskjeller i arbeidet med å hindre frafall i videregående opplæring og trekke frem noen tiltak som går igjen. Disse skal ligge som bakgrunn for diskusjonen i kapittel 8. Til slutt skal jeg trekke frem noen suksesskriterier og utfordringer som går igjen i funnene.

Noen av tiltakene ble presentert for meg av flere av informantene. Kartleggingsprøver fremheves av informanten fra fylkeskommunen, og dette er også noe som gjennomføres ved begge skolene. De samme informantene nevnte også reduksjon i antall plasser på påbyggingsåret som et av tiltakene iverksatt for å hindre at elever går igjennom videregående opplæring uten karakter i alle fag. Deres fokus på yrkesrelevants i fellesfagene (FYR) gjenspeiler vektleggingen av tettere oppfølging i arbeidet med å hindre frafall. Informantene fra oppfølgingstjenesten og NAV fremhevet betydningen av lærekandidatordningen og tilrettelegging av ulike veier som elevene i videregående kan gå for å komme gjennom opplæringsløpet. Alle informantene nevnte også at individuell oppfølging var en viktig faktor. Disse tiltakene vil jeg senere diskutere nærmere i lys av betydningen av sosial bakgrunn og empiriske funn som er beskrevet i tidligere kapitler. Jeg vil diskutere hvorvidt disse tiltakene bidrar til økt gjennomføring eller om det ligger en tvetydighet i tiltakene mine informanter har fremhevet.

Av intervjuene fremkommer det at arbeidet for å forebygge frafall i videregående opplæring i Vestfold er sentrert rundt individfokus, individuell tilrettelegging og tett oppfølging, uten at det i noen vesentlig grad snakkes om hvordan dette skal bidra til å øke gjennomstrømningen i videregående opplæring. Alle jeg intervjuet sa at det er slik de jobber, men lite kom frem da jeg spurte om hvorfor det var slik. Det nærmeste jeg kom et svar på dette var informanten fra NAV fylke som uttalte at de i arbeidet med tiltak for aktivitet og arbeid har gått fra å ha en kategorisk gruppetenkning til å fokusere på enkeltindividets behov for å komme ut i aktivitet eller arbeid. Jeg fant ingen klare argumenter for hvorfor individfokus er så viktig for dem, og ville trodd at de hadde et mer bevisst forhold hvorfor de arbeidet individrettet mot frafall. Dette er et funn jeg dessverre ikke fulgte opp med spørsmål slik at informantene kunne utdype omkring dette fokuset, noe som er også viser til en svakhet i materialet.

På den annen side var alle inne på at sosial bakgrunn har betydning for frafall. Informant fra fylkeskommunene sier *«det er to målbare forhold som kan predikere frafall. Første; karakterer fra ungdomsskolen. Andre; er foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn»*. Skole x observerer at det er ulikhet i søkning til videregående opplæring basert på disse to forholdene. Elever som søker studieforbereende programmer har høyere karakterer og foreldre med høyere sosioøkonomisk status. Det virket som at dette med sosial bakgrunn var et tema som informantene ikke ønsket å vektlegge. Det var mye som tydet på de heller ønsket å se individet som det er, og hva som må til av tilrettelegging for den enkelte for å få de igjennom videregående opplæring. Å se teorier om sosial bakgrunn i forhold til tiltakene er noe jeg vil diskutere nærmere i neste kapittel.

Ny GIV representerer en tiltakspakke som skolen i mer eller mindre grad har implementert. Det kom tydelig frem at Ny GIV prosjektet ble vektlagt ulikt av fylkeskommunen og NAV fylke som så prosjektet som rettesnor, og skole x som kun implementerte deler i sitt eksisterende frafallsarbeid, og skole y som ikke opplevde at arbeidet de gjorde hadde endret seg særlig fra før og etter prosjektet.

Skolen y og OT fremhever begge en bekymring for at arbeidet med å hindre frafall kommer for sent i gang. Dette er en påstand skole x avviser. Skole x hevder at elevene i overgangen til videregående skole selv har fått anledning til å velge, de kan bryte ut av gamle mønstre når det gjelder adferd og forventninger og starte med blanke ark. Dette bidrar til ny motivasjon og at skolen da må tilrettelegge for mestring. Rådgiver på skolen x har også lite fokus på utfordringer i arbeidet. De opplever utfordringer, men velger når de oppdages å gå i gang med

å lage tiltak for å bøte på utfordringene. Jeg opplever at OT og skolen y har et mer passivt forhold til tiltaksbygging, mens skolen x har en mer offensiv holdning.

Arbeidet som gjøres i Vestfold, både hos fylkeskommunen og NAV fylke, og det arbeidet som gjøres i den direkte kontakten med ungdommen, opplever jeg som orientert mot å holde ungdommen i aktivitet. Det er også tiltak som gjøres for å beholde ungdom i opplæring, samt få tilbake de som har falt ut av opplæringssystemet. Utdanning viser seg viktig for sannsynligheten for sysselsetting senere, og informant fra NAV fylke fremhevet at de som ikke har fullført videregående blir i større grad gående i deres systemer. Det er en tendens til at de kommer seg ut i jobb gode tider, men er raskt tilbake når arbeidsmarkedet blir vanskeligere.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan arbeidet for å hindre frafall i videregående opplæring er organisert i tiltak. Jeg finner at det er at de tiltakene som går igjen er kartleggingsprøver, FYR, lære kandidatordningen og reduksjon i antall plasser på påbygg. Jeg har også vist til ulike utfordringer og suksesskriterier som fremheves av informantene. Disse suksesskriteriene viser en samstemthet mellom informantene om viktigheten av individfokus. I neste kapittel vil tiltakene og suksesskriteriene drøftes opp mot empiri og teorier som er presentert i denne oppgaven. Det vil være et fokus på betydningen av sosial bakgrunn ettersom dette har vist seg å være sentralt for gjennomføring av videregående utdanning.

8.0. Diskusjonskapittelet

I dette kapittelet skal jeg diskutere de fire tiltakene; *kartleggingsprøver, FYR, lære kandidatordningen og reduksjon i antall plasser på påbygg*. Jeg vil se på hvordan disse tiltakene bidrar, eventuelt ikke bidrar, til gjennomføring av videregående opplæring sett i lys av empiriske funn der betydningen av sosial bakgrunn vektlegges. Videre skal jeg diskutere suksesskriteriene og erfaringene informantene har gjort. Også her er teorier om sosial bakgrunn sentralt, samt at det vil ses opp mot erfaring fra tidligere forskning om suksesskriterier.

8.1. Tiltakene i Vestfold - for eller imot den svakt presterende eleven?

Et mål med etterkrigsskolen var et utdanningssystem som alle skulle ha lik tilgang til og at skolen skulle være et sted som formidlet felles kunnskap, kultur og verdier til alle barn og unge, samt være en viktig del av deres sekundærsosialisering. Skolen skulle bidra med nødvendig og nyttig kunnskap og skolegang har med dette blitt en nødvendig inngangsport til yrkeslivet (Øia & Fauske, 2012). Arntzen og Grøgaard (2012) viser at endringer i utdanningssystemet har ført til at formell kompetanse er blitt en dyd av nødvendighet for alle, og at utdanning i dag fremstår som en masseutdanning. Dette påvirker kravene til formell kompetanse for å få innpass på arbeidsmarkedet. For å oppnå et mer universelt system som åpnet opp for alle, var det nødvendig å redusere hindringer av mer sosial og kulturell art. Reformarbeidet som har pågått siden 1960- tallet kan betraktes som en realisering av prinsippet om at alle som ønsker det, skal kunne velge en videregående utdanning (Øia & Fauske, 2012). Ut fra empiriske funn og funn i denne undersøkelsen, så kan det fremstå som at formidlingen av felles kunnskap, kultur og verdier, samt reduksjon av sosiale og kulturelle barrierer i skolesystemet enda ikke er oppnådd.

I Vestfold ser man at det som i størst grad predikerer progresjon i videregående opplæring og hvilket studieprogram ungdommen velger, er inntakspoeng til videregående opplæring. I Norge ser det derfor ikke ut til at kulturell kapital, slik Bourdieu definerer det, er den sterkeste utslagsgivende faktor i forhold til utdanning.

«I familier der foreldrene har såkalte lavstatusyrker og lite skolegang, og der det er «få bøker i hjemmet», synes det å være slik at foreldre som bryr seg om politikk og samfunnsliv og formidler et slikt engasjement til sine barn, er en betydelig ressurs for de unges mobilitet» (Lauglo, 2013, s. 149).

Dette gir også positivt utslag på høystatushjem og gir grunnlag for å argumentere for at kulturelt overførte sosiale fordeler bør defineres bredere enn det Bourdieu legger opp til i sine analyser av det franske skolesystemet (Lauglo, 2013). Likevel kan teorien om kulturell kapital bidra med en forståelse for hvorfor denne sammenhengen mellom karakterer og sosialbakgrunn observeres.

Weber antar at livssjanser avhenger av klasser, eller grupper av mennesker som deler en felles skjebne (Weber, 2008). Dette kan ligne Boudon (1974) når han skriver om sosial posisjons teori. Det er to mekanismer som kan forklare forskjellen i utdanning basert på teorien om sosial posisjon. En; barn som velger lignende utdanning som sine foreldre, vil være flinkere enn andre barn. To; karakterer fra videregående vil påvirke den enkeltes muligheter. Muligheter varierer med sosial bakgrunn fordi karakterer gjør det (Helland, 2013b). Bourdieu og Champagne (1996) hevder at barn av foreldre med høy kulturell status ikke bare gjør det bedre, men også får muligheten til å få de beste utdannelsene uavhengig av prestasjoner fordi dette foregår gjennom seleksjoner i valgfagsordningene. Foreldre med høy kulturell kapital kan bistå sine barn med kunnskap om utdannelsessystemet fordi de selv har gått igjennom det. Disse foreldrene, hevder Bourdieu og Champagne (1996) kan gi barna mer og bedre hjelp og veiledning i skolen og viser til deres vektlegging av den kulturelle bakgrunns betydning i den franske skolen.

Den dobbeltheten som Bourdieu og Champagne (1996) viser til i det franske skolesystemet kan tenkes at også kan være tilstede i det norske. Teorier presentert tidligere i denne oppgaven, samt empiriske og egne funn, viser at sosial bakgrunn har betydning for prestasjoner og progresjon i videregående opplæring. De som utformer tiltak som blir iverksatt for å hindre frafall, bør derfor ta inn over seg denne faktoren. I arbeidet som gjøres i Vestfold er det noen tiltak som går igjen og som er bakgrunn for denne diskusjonen; *kartleggingsprøver, FYR, lære kandidatordningen og reduksjon i antall plasser på påbygg*. Jeg skal jeg diskutere disse tiltakene i lys av kunnskap om betydningen av sosial bakgrunn og empiriske funn om hvorfor noen elever faller fra. Kan tiltakene fremstå som tveeggede? Hindrer de frafall, eller kan de føre til frafall?

Kartleggingsprøver er et verktøy for å kartlegge elevenes ferdigheter. Tiltaket brukes ved begge skolene i denne undersøkelsen til å legge opp modeller for undervisning, og skal føre til bedre og mer tilrettelagt undervisning. Ulike modeller skal gi grunnlag for økt faglig

kompetanse og bedre utgangspunktet den enkelte elev har til å gjennomføre. Boudon (1974) sin teori om kultur beskriver ulikhet i prestasjoner i utdanning basert på ulikhet i oppvekst og kulturell bakgrunn. Bourdieu ser kulturell kapital som sosiale krefter som institusjonalisert gjennom den legitime kulturen. Hans teori om kulturell kapital formidlet gjennom familien fremstår som et deterministisk syn på mulighetene til den enkelte i utdanningssystemet (Danielsen 1998). At det er familien som formidler kulturen, ligner på Boudons ide om at kultur formidles gjennom oppvekt og kulturell bakgrunn.

Bernstein (1974a) kan også bidra med en forklaring på hvordan strukturer i utdannelsessystemet kan være årsak til frafall, der innramming av undervisningen kan ses som et ledd i frafallsforebygging. Han skriver at det ikke er alle som er tjent med en svak innramming. Svak innramming innebærer i større grad flytende faggrenser og dialog. Et typisk eksempel vil være prosjektarbeid. En sterk innramming vil som motsats være preget av tydelige faggrenser og en lærer som har kontrollen over undervisningen. Typisk eksempel på dette vil være en mer tradisjonell undervisningsramme. Ut fra klassetilhørighet har vi ulike språkkoder. Bernstein hevder at den utvidede språkkoden blir brukt i skolen, og at den kommer til syne gjennom hvordan lærerne formidler kunnskap. Både elevens evne til å gjenkjenne kunnskap og lærerens evaluering av elevenes prestasjoner, baserer seg på hva som er sett som anerkjent kunnskap innenfor rammene av pensum. Alt dette bunner i at sosial bakgrunn og den kunnskapen som blir produsert og reproduert innad i et miljø eller klasse, påvirker eleven i skolen. De med best karakterer fra ungdomsskolen har vist seg å være de som klarer seg best i videre utdanning. De samme elevene er fra familier der foreldrene selv har utdanning. Skole x finner i sitt kartleggingsprogram PULS at disse elevene velger studiespesialiserende utdanning fremfor yrkesfag, noe som kan tenkes å videreføre den observerte sammenhengen mellom karakterer og frafall.

En utfordring med kartleggingsprøver er i hvilke grad skolene og OT tar inn over seg betydningen sosial bakgrunn har for oppnådd kunnskapsnivå og karakterer. Sosial bakgrunn blir i empirien knyttet til kjønn, foreldrenes utdanning og foreldrenes støtte. Som vist, har elevenes karakterer fra ungdomsskolen størst betydning for fullføring av videregående opplæring. Dette blir bekreftet både i de empiriske funnene og av informanten fra fylkeskommunen. Foreldrenes utdanning og yrke kan påvirke prestasjonsoppnåelsen til elevene gjennom deres evne til, og interesse for, å bistå med blant annet leksehjelp. Markussen (2014) fant at kompetanse, målt med karakterer ved slutten av ungdomsskolen, har betydning for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, men også på all utdanning

frem til 25 år. Dette betyr at det kunnskapsnivået som elevene har tilegnet seg i løpet av grunnskolen kan påvirkes gjennom målrettet og tidlig innsats. Altså gjennom god undervisning og tilpasset opplæring. Slette og Hyggen (2013) fremhever at tett individuell oppfølging på alle nivåer fremstår som den klareste anbefalingen for å lykkes i arbeidet med å redusere frafall i videregående opplæring. Tidlig intervensjon og langsiktig tenkning fremheves også som viktige suksesskriterier i dette arbeidet (Rasmussen m.fl, 2010).

Skoleengasjement, målt med trivsel, atferd, egenvurdering, ambisjoner, motivasjon, innsats og fremmøte, har vist seg å ha betydning for kompetanseoppnåelse både på videregående nivå og ved 25 års alder. Dette viser at forhold ved videregående skole og elevenes opplevelse av denne perioden fortsatt har betydning for kompetanseoppnåelse når elevene er 25 år. Markussen (2014) skriver også og at ved å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og skoleengasjement i den videregående opplæringen, har man mulighet til å modifisere effekten av de unges bakgrunn. Boudons (1974) teori om sosial posisjon viser til hvordan utdanning reproduseres gjennom ønske og mål om å opprettholde en sosial posisjon. Barn tenderer å ta lignende utdanning som foreldre fordi de på denne måten kan få mer og bedre hjelp hjemmefra. I tillegg til at utdanning reproduseres viser det seg og at det å lykkes i skolen reproduseres. Klarer man seg bra tidlig, gjør man det ofte bedre senere i utdannelsen og skoleløpet (Markussen, 2009). Dette vises også i rapporten *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familie* (2011). Forfatterne bekrefter betydningen av sosial bakgrunn, og sier det har sterk innvirkning på elevenes prestasjoner på ungdomsskolen.

Kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter er også en faktor som vedvarer fra barneskolen over til ungdomsskolen. Disse endres ikke når det kontrolleres for forhold ved familien eller skolen. For innvandrere slår det motsatt ut ved at det viser seg at de ofte bedrer sine prestasjoner fra barneskolen til ungdomsskolen, men her finnes betydelig seleksjon basert på skole og familiebakgrunn (Wiborg mfl. 2011). 7 av 10 lærlinger er gutter. Det er særlig i overgangen mellom fra skole til læreplan at frafallet finner sted (Vogt 2008). Markussen (2009) finner at 1 av 3 som ønsker seg videre til praksis ikke får læreplan. Dette kan være en forklaring på det store frafallet som observeres blant gutter. Det er altså ikke nødvendigvis egenskaper ved kjønn eller den sosiale bakgrunnen som skaper frafall, men også strukturer i utdanningssystemet som bidrar til dette.

Elevers identifisering og engasjement med skolen er et annet poeng som blir fremhevet som en påvirkningsfaktor for fullføring. Identifikasjon med fagene er noe som ønskes å oppnås

gjennom *FYR prosjektet*. FYR prosjektet skal bidra til yrkesrelevant undervisning i fellesfagene og på denne måten møte den yrkesorienterte eleven på en måte som engasjerer dem mer enn teoribasert undervisning. Dette kan gi økt identifisering med skolen. Skole y viser til at en del Ny GIV elever velger å avslutte Ny GIV kontrakten når de starter i videregående opplæring, men påpeker imidlertid læremålene også kan skape strukturelle utfordringer i målsettingen om yrkesrelevants i fellesfagene. Læremålene kan hindre den yrkesrettede relevansen fordi det er lik eksamen for både studie- og yrkesrettede programmer. Yrkesrelevants i utdanning skaper skolerelaterte utfordringer for gjennomføringen, noe som er en viktig faktor å ta med seg inn i utvikling av tiltaket.

Markussen (2012) viser til flere ulike forhold som påvirker sannsynligheten for å fullføre påbygningsåret; elevenes tidligere prestasjoner, hvorvidt eleven tidligere har avbrutt videregående utdanning, syn på feiring etter endt utdanning og i hvilken utstrekning eleven gjorde lekser. De som var negative til russefeiring besto oftere, og det å gjøre lekser var også en faktor som slo positivt ut for gjennomføring. Videre finner de at eleven på påbygg som hadde foreldre som mente de heller burde jobbe, bestod i mindre grad. Dette kan tyde på at manglende støtte til utdanning fører til negativ effekt på de unges muligheter i utdanningssystemet. «*De unges engasjement/disengasjement er av sentral betydning når man skal forklare og forstå frafall*» (Markussen & Gloppen, 2012, s. 17). Dette kan forklares ved at engasjement er en faktor som bidrar til at elever presterer bedre. Identifikasjon med skolen kan bli vanskelig hvis man tar utgangspunkt i Bernsteins (1974) teorier om begrensede og utvidede språkkoder. Det kan på bakgrunn av denne teorien antas at barn med en utvidet språkkode lettere identifiserer seg med skolen fordi skolen antas å ligge nærmere den kulturelle bakgrunn til de som har en utvidet språkkode. Det antas også at denne kulturen og språket blir bekreftet gjennom skolens bruk av den utvidede språkkoden i pensum, pedagogikk og evaluering. Dette blir et poeng som kan bidra til tiltak som kan øke engasjement gjennom tilpasset undervisning som legger til rette for identifikasjon med fagene. Når FYR skal bidra til yrkesrelevants i fellesfagene, så kan en side av dette være å skape et økt engasjement og identifikasjon med fagene, for å få eleven gjennom videregående opplæring.

En konsekvens av manglende engasjement vil kunne være frafall. Som vist kan konsekvenser både ses på individ og samfunnsnivå. En rapport fra Mandal finner et gjentakende mønster blant informantene som faller fra i skolen; de bytter venner. Dette byttet innebærer en

overgang til venner som ofte vil ha negative effekter og inngang i miljøer knyttet til blant annet rus og kriminalitet (Bragdø, 2012). Dette er et funn som også gjøres og som ble presentert i de empiriske funnene tidligere i denne oppgaven. Det kan fremstå som et eksempel på en konsekvens av manglende identifisering og engasjement til skolen, og bekreftes i konsekvenser av frafall presentert i kapittel 5. Informanten fra fylkeskommunen fremhever at det derfor er en utfordring å finne tiltak som hindrer at elevene drar med seg stryk, men det viser og til viktigheten av å holde elevene i skolen. Jeg har vist til ulike beregninger tidligere i denne oppgaven om hva de samfunnsøkonomiske gevinstene kan være av å hindre frafall, og det viser seg at det kan være mye å hente også for det enkelte individ i å legge til rette for at flere ungdommer fullfører og består videregående opplæring.

Lærekandidatordningen skal bidra til at selv den svakt presterende eleven skal fullføre videregående opplæring, men med kompetanse på lavere nivå. Å fullføre videregående utdanning har i stadig økende grad blitt nødvendig for å kvalifisere seg til arbeid og /eller høyere utdanning. Dagens situasjon rundt ungdom og gjennomstrømning i videregående opplæring har vist seg å være relativt stabil siden innføringen av Reform 94. Halvorsen skriver at frafall regnes som en av de faktorene som skaper sosial ulikhet og som bidrar til «utenforskap» i arbeidslivet (Halvorsen, 2012). Samfunnsstrukturelle forhold kan bidra til å skape ekstra utfordringer for Ny GIV eleven og endringer i syn på utdanning og arbeidsmarkedet. Å fullføre videregående skole øker sannsynligheten for sysselsetting senere. Dette blir bekreftet av Markussen (2014) som finner i sine undersøkelser at for hvert ekstra år med utdanning, øker sannsynligheten for sysselsetting. Dette betyr at vg1 er bedre en grunnskole, vg2 er bedre enn vg1 osv. På bakgrunn av dette konkluderer han med at det er viktig å jobbe for at flest mulig skal få mest mulig utdanning, også under nivået av fullført og bestått. Han viser også til at sannsynligheten for sysselsetting ved 25 årsalderen ikke blir påvirket av en rekke bakgrunnsvariabler som har betydning for utdanning når man tar hensyn til tidligere arbeidserfaring. Det betyr at for sysselsetting, har det ikke lenger så mye å si hvor man kommer fra og hvem mamma og pappa er, for hvordan det går. Dette tyder på at arbeidslivet kan bidra til å redusere ulikhet basert på sosiale forskjeller, når det åpnes opp for noen av de som i utgangspunktet har dårligst odds.

«Men når dette er sagt, er det viktig, svært viktig, å understreke at forutsetningen for å være sysselsatt som 25-åring til tross for bl.a. tidligere slutting, lav kompetanse og

foreldre med lav utdanning, er at man klarer å få seg en jobb tidlig og bli der» (Markussen, 2014, s. 19).

Endringer i ungdomsarbeidsmarkedet har ført til færre muligheter for fulltidssyssel for ungdom. Kombinasjonen av dette vil kunne gi utslag i utfordringer for den svakt presterende Ny GIV-eleven eller elever som kun tar grunnkompetanse med å få fortfeste i arbeidslivet. Informant fra NAV fylke viser at det er vanskelig å få ungdommen ut i varig arbeid etter at de har tatt kompetanse på lavere nivå som praksisplass. Dette viser igjen til tvetydigheten ved tiltaket. Tiltaket er ment å hjelpe ungdommen inn på arbeidsmarkedet, men at det viser seg at dette i liten grad skjer. At mange tar videregående utdanning og høyere, fører til at det finnes mye formell kompetanse og at tiltak ikke må legge opp til strukturer som hindrer fullføring.

Høst (2011) fremhever i sin rapport; *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene?* at praksisordningen har hatt en positiv effekt for de som deltok. Praksisbrev er en ordning hvor svakt presterende elever får mulighet til å gå to år i arbeid i bedrift, samtidig som de har en dag i uken på skolen for å få undervisning i fellesfagene. Det fremheves at ordningen med praksisbrev må anses å være vellykket, ettersom det har bidratt til et lavere frafall for de som har deltatt enn det man kunne forventet dersom de hadde fulgt ordinære løp. Denne påstanden bygger på observasjoner om at andelen som hadde som mål om fullt fagbrev, økte i praksisbrevperioden. Dette kan være en effekt av at tilpasset opplæring førte til identifisering med skolen og mestring.

I rapporten fremkommer det at både elever og lærere ikke er i tvil om at det er den praksisnære opplæringen som fremstår som utslagsgivende for kandidatens høye gjennomføring. 7 av 10 i ordningen fortsatte i annen opplæring etter to år med praksisbrev. Selv om det også vektlegges at praksisbrev som endestasjon anses som lite realistisk og lite ønskelig, så viser det seg å ha bidratt til økt motivasjon hos elevene og til et ønske om å oppnå fullt fagbrev fremfor kompetanse på lavere nivå. På denne måten kan ordningen fremstå som en god inngangsport til videregående opplæring for den svakt presterende eleven. «*Ungdom som ikke finner seg til rette i skolen, men ønsker praksisarbeid og opplæring burde sees som en viktig ressurs for arbeidslivet*» (Høst, 2011, s. 11). Kunnskapsreformen Reform 94 ble utarbeidet på bakgrunn av at man ikke fikk nok kompetanse ut av befolkningen. Det man ønsket med den nye reformen var å legge opp til at flere skulle oppnå kompetanse til å ta videre studier, yrke – eller kompetanse på lavere nivå. At praksisbrevet bidrar til å øke andelen som ønsker å gå fra kompetanse på lavere nivå til fullt fagbrev kan ses som positivt

både ut fra at arbeidslivet søker kompetanse, og som Høst (2011) viser til at kompetanse på lavere nivå anses som både lite realistisk og ønskelig.

Reduksjon i antall plasser på påbygg er et tiltak som er iverksatt i Vestfold, og ble fremhevet av informant fra fylkeskommunen som et tiltak for å redusere den høye strykprosenten på påbyggsåret. Økt krav til inntak på påbygg, gjennom reduksjon i plasser, kan fremstå som en strukturell hindring for den svakt presterende eleven for å gjennomføre videregående opplæring. Bakgrunnen for beslutningen om reduksjon i antall plasser var at det var observert en høy strykprosent som førte til at de elevene det gjaldt, satt igjen uten formell kompetanse etter påbygningsåret. NIFU rapporten *Påbygg – et gode eller en nødløsning* av Markussen og Gloppen (2012) viser til at det i de fem fylkene de undersøker, er 92 prosent som har påbygg som første valg og at kun 9 prosent av ungdommene tar påbygg til generell studiekompetanse grunnet mangel på læreplass. Det fremstår av denne rapporten at påbyggsåret for de fleste er en sikkerhetsventil som kan bøte på feilvalg innen yrkesfagene.

I følge rapporten anser hele 50 prosent av rektorene en økning av søkere til påbygg som en konsekvens av mangel på lærlingplasser. 1 av 3 mente eleven rettet seg mot høyere utdanning og ¼ mente elevene valgte påbygg for å bli russ. Det var blant fylkene som var representerte i denne rapporten også observert høy strykandel blant påbyggseleven, og rektorene viste til noen tiltak som sentrale myndigheter og fylkeskommunen kunne gjøre mot denne økningen. 50 prosent mente at man burde gjøre mer for å få elevene til å velge annerledes. Noen hevdet man burde endre strukturene gjennom inntakskrav eller begrensninger, slik som det er gjort i Vestfold. 1 av 6 mente at eleven skulle kunne fortsette å velge som de har gjort. Det ble også påpekt at mange elever stryker på påbygg grunnet svake faglige ferdigheter. Dette fører til det forfatteren kaller *teorisjokk* og fører til tap av motivasjon. Selv om undersøkelsen viser at kun 9 prosent tar påbygg grunnet mangel på læreplass, viser det likevel til at strukturer i utdanningssystemet som bidrar til frafall. Reduksjon i antall plasser kombinert med vanskeligheter med å få læreplass forsterker strukturelle hindringer for de svakt presterende elevene.

Samtidig er det nærliggende å anta at mangel på læreplasser vil føre til at de som presterer best på utdanningen vil være de foretrukne kandidatene til de tilgjengelige læreplassene. Vogt (2008) skriver det i hovedsak er arbeidsgiverne som tar avgjørelsen i en ansettelsesprosess om hvilke lærlinger de ønsker til sin bedrift. Han hevder at de fleste bedrifter vegrer seg for å ta inn de svakt presterende elevene, men og at hvor strenge krav som stilles også avhenger av

konjunkturer. Elever i mannsdominerte fag skal i større grad inn i det private arbeidsliv der læreplasser i større grad enn i offentlig sektor er avhengig av konjunktursvingninger. Dette bidrar til at svakt presterende elever stiller enda svakere i konjunkturedganger, noe som fører til at en rekke elever kan stå uten tilbud. Vestfold fylkeskommune ønsker derfor å tilby et kvalifiseringskurs til de som hverken får læreplass eller kommer inn på påbygg. Sett i sammenheng med ny paragraf i Opplæringsloven påpeker min informant i fylkeskommunen at dette kan bli en hindring for de svakt presterende til å fullføre videregående opplæring. Spørsmålet blir da hvilke tiltak som eventuelt kan settes inn mot elever i denne gruppen for å øke motivasjonen og mestringsfølelse.

Det argumenteres for at det individuelle ansvaret og like muligheter som skal være kjennetegn ved det moderne ikke eksisterer, noe som også gjenspeiles i empirien. Årsaken er at det i dag er at det er indirekte godtatt at det eksisterer forskjeller i utdannelsesnivå basert på sosial bakgrunn. Dette forsterker vektleggingen av at det i dagens samfunn er et individuelt ansvar for å lykkes. Heggen (2013) viser at i overgangen fra arv til meritter står vi ovenfor to ulike situasjoner. Den første der det å lykkes gjennom stadig lengre skolegang er viktigere en tidligere, ettersom det skaper større muligheter videre i livet. Den andre situasjonen er forestillingen om at fokus på egne muligheter innebærer større individuelt ansvar for å lykkes. I overgangen fra arv til meritter i utdannelsessystemet kan det sies at den skjeve fordelingen av utdannelsesnivå basert på sosial status i dag, kan fremstå som mer legitim på grunn av enkeltindividets ansvar for å lykkes. Dette fordi det er en politisk enighet om likhet i utdannelsessystemet fører til økt sosial mobilitet for alle. Resultatet er at individet blir ansvarliggjort om man mislykkes i dette likhetssamfunnet. Likevel viser det seg at det er nettopp sosial bakgrunn som er bakenforliggende faktor i nivåoppnåelse i utdanning. Utdanning har også siden andre verdenskrig utviklet seg i en retning hvor det i dag fremstår som en dyd av nødvendighet. Dette medfører økt kompetanse hos de fleste, noe som vil kunne skape større utfordringer for de som ikke oppnår den samme formelle kompetansen gjennom utdanning.

Et spørsmål som da er nærliggende å stille er hvorvidt tiltakene virker, eller om det er noe i det som skolen y fremhever om at det ligger strukturelle utfordringer i læremålene og utdannelsesveien? Av denne diskusjonen vil svaret være et tvetydig ja. Hva skal til for å få arbeidslivet interessert og aktivt på banen for å ta i mot Ny GIV eleven, og hva kan vi gjøre for å heve Ny GIV elevens kompetanse? Her er både den faglige kompetansen og den sosiale bakgrunnen faktorer som må vektlegges. Videre forskning bør ta inn over seg denne

dobbeltheten i tiltakene for å kunne finne veier for alle som leder til fullført og bestått. Markussen (2014) peker på at det er mulig å finne tiltak som reduserer forskjeller i sosial bakgrunn, dette er noe arbeidet også bør kunne gjenspeile.

8.2. Tett individuell oppfølging. Har det noen effekt?

Denne delen skal ta for seg suksesskriterier som vektlegges hos alle informantene i undersøkelsen. Informantene fremhever at tid, fleksibilitet, lederforankring og gode systemer rundt arbeidet er viktig, men det er størst enighet om at den viktigste faktoren knyttet til *individfokus, individuell tilrettelegging og betydningen av å være tett på*. Dette skal jeg se i lys av teorier om sosial bakgrunn og hvordan empirien fremhever betydningen av sosial bakgrunn for å gjennomføre videregående opplæring.

Reform 94 gav 16-åringer rett til å komme inn i videregående opplæring. Før dette var opptak basert på inntakspoeng og alder. På 1990-tallet kom også den generelle delen av opplæringsloven som vektlegger blant annet tilpasset opplæring for den enkelte elev. Denne kom på bakgrunn av at den enkelte elev ikke kommer lik til utdanningssystemet. At tilpasset opplæring allerede på 90 – tallet ble vektlagt viser til at fokuset ikke er nytt eller unikt for Vestfold.

I det moderne samfunnet fremstår identitetsdannelse og livsløpsprosjektet som et prosjekt fristilt fra sosial posisjoner og denne antakelsen forsterkes trolig av at alle har lik tilgang til utdanning. Skoleprestasjoner er likevel påvirket av sosial bakgrunn, samt at strukturelle endringer i utdanningssystemet siden andre verdenskrig og nåværende strukturer i utdanningssystemet viser seg å ha en effekt på hvem som fullfører utdanning. Gjennom språkkoder, innramming, læreplaner og mangel på læreplasser bidrar strukturen i skolesystemet til å skape ulikhet i gjennomføringen av videregående opplæring. Identitet antas å formes av sosial og kulturell arv i følge Bourdieu, Boudon og Bernstein. Denne påvirkningen kroppsliggjøres og legger grunnlag for preferanser og valg. Dette betyr ikke at valg ses som rasjonelle, men styrt av den sosialt overførte kulturen man er situert i.

I st.meld 16 (2006,2007) *...og ingen stod igjen* vises det at sosiale bakgrunnsfaktorer er årsak til forskjeller i skoleprestasjoner. Dette gjenspeiles også i empirien som tidligere er presentert. Det er mye forskning som tyder på at sosial bakgrunn både er direkte og indirekte årsak til prestasjonsulikhet. Dette gjenspeiles også i litteraturen om skolesystemet i det moderne og den såkalte overgangen fra arv til meritter. Collins (1988) er enig i påstanden om at sosial bakgrunn er en betydelig faktor, med utgangspunkt i blant annet en påstand om at individet

ikke står så fristilt i det moderne samfunnet, i motsetning til hva som ofte har vært antatt. Han hevder videre at utdanning heller ikke fører til større likhet mellom mennesker og deres muligheter. Dette kan knyttes opp mot hvordan livssjanser og klassetilhørighet påvirker hvordan utdanning verdsettes.

Individuell tilpassing er fremhevet som en viktig faktor i alle de fem intervjuene som er gjort i denne undersøkelsen. Dette er uten at det utdypes hvordan dette skal bidra til å øke gjennomstrømningen i videregående opplæring. Alle jeg intervjuet sa at det er slik de jobber, men lite kom frem om hvorfor det var slik. Fokuset på individuell tilpassing kan antas å være en måte å redusere effekten av sosial bakgrunn, ved å vektlegge den enkelte elevs behov. Tiltakene som er diskutert over kan bidra til å øke gjennomstrømningen, men de kan også skape hindringer. Ikke alle har behov for de samme tiltakene, og effekten på den enkelte elev er også ulik. Dette fokuset er ikke nytt og ses tilbake til generell del av opplæringsloven som på 1990-tallet vektla at måten å oppnå likhet er gjennom ressurslikhet. I intervjuene tok jeg også opp hvordan informantene forholdt seg til sosial bakgrunn som bakenforliggende faktor for seleksjon i utdanningssystemet. Svarene jeg fikk fremstår med likt budskap; informantene ønsket ikke å fokusere på betydningen av sosial bakgrunn og tegne noen dommedagsprofetier for den enkelt, men vektlegge individuell tilrettelegging.

Det fremstår derfor som at arbeidet skal, gjennom fokuset på individet og individuell tilpasset opplæring, kunne bøte på sosiale bakgrunnsfaktorer. Et spørsmål som blir fremhevet av to informanter, rådgiver ved skole y og OT, er en bekymring for at arbeidet kommer for sent i gang. Dette viser til at de har observert viktigheten av å komme tidlig i gang med tiltakene. Denne bekymringen kan ses opp mot teorien om hvordan kulturelle og sosiale påvirkninger fra familie og venner påvirker ordforråd, verdier og verdsetting. Sosial bakgrunn bidrar til og former en habitus av preferanser som videre påvirker utdanningsløpet. Vet å analysere tiltak innført på et tidligere tidspunkt kan vi komme nærmere et svar på hvorfor det er så avgjørende at man starter tidlig. Effektene av tiltak kan ikke måles umiddelbart, men det må ses over lang tid. Den langsiktige tenkningen og tiltak på et tidlig stadium kan altså gi flere og større effekter enn hva man ser hos den enkelte elev i dag. Den kulturelle påvirkningen ligger til grunn, i følge både Bourdieu (1995) og Bernstein (1974) for mulighetene den enkelte har i møte med skolesystemet, noe som videre vil igjen påvirke mulighetene til å gjennomføre utdanning. Så i spørsmålet om arbeidet med å redusere sannsynligheten for frafall kommer for sent i gang, kan det tenkes at svaret er ja. Spørsmålet er da hva som kan gjøres? Det er vist til at tilrettelagt undervisning bør ta inn over seg denne kulturelt overførte habitusen, og

reflektere over hvordan skolen legger opp pensum, pedagogikken og evaluerer elevene. Dette kan bidra til økt identifisering med skolen og på den måten redusere sannsynligheten for frafall.

Skole x deler ikke denne bekymringen, de mener at elevene i møte med videregående har ny motivasjon og dette bekreftes av skole y som viser til observasjon om at Ny GIV eleven går ut av kontrakten i videregående, fordi de anser yrkesopplæringen som tilstrekkelig tilpasset ut fra deres behov. I rapporten til Markussen og Gloppen (2012) viser rektorene til at de viktigste tiltakene som er iverksatt på skolene blant annet er; tett individuell oppfølging, nivåddifferensiering, konsekvens pedagogikk, vurdering for læring, elevmedvirkning, arbeidskontrakter og opplæring i studieteknikk. Disse fylkene har også tiltak som sommerskole, leksehjelp og muntlige vurderingssituasjoner fremfor skriftlige. Dette viser at tiltak iverksatt i Vestfold ikke er unike, men at tankegangen som gjenspeiles i intervjuene i denne oppgaven også finnes i andre rapporter om arbeid for å hindre frafall i videregående opplæring.

Erfaringer fra informantene ved de to skolene viser at det er ulike erfaringer ved å kombinere tiltak fra ulike instanser. Skole x opplevde at et tverrfaglig samarbeid fungerte godt og at skolen har inkludert flere aktører i frafallsarbeidet på skolen. Skole y opplevde derimot vanskeligheter med å få etablert et tverrfaglig samarbeid. Skolen hadde kontakt med aktører inne rus og helsesøster, men savner et nært samarbeid med blant annet OT og NAV. Rasmussen mfl (2010) fremhever at samhandling mellom ulike aktører involvert i frafallsarbeidet er en viktig faktor for å øke gjennomstrømningen. Dette kan knyttes opp mot at elever har ulike behov og trenger individuell tilrettelegging, noe som er enklere å få til dersom man har flere ulike tiltak tilgjengelig.

Forskning legger stor vekt på ungdommenes sosiale bakgrunn og hvordan det har betydning for å forstå forskjellen i valg av studieretning og prestasjoner, og dermed forstå forskjellen i gjennomføringen av videregående opplæring. En ser at det er en klar sammenheng mellom elevenes egne oppnåelser karaktermessig og evnen til å gjennomføre påbegynt skoleløp. De med gode karakterene klarer i større grad å fullføre enn de med dårlige karakterer. Dette viser til betydningen av individuelle prestasjoner og betydningen disse prestasjonene har for å lykkes i utdanningssystemet. Den sosiale bakgrunnen til elevene viser seg også å ha en sterk påvirkning på skoleprestasjoner og rekruttering til høyere utdanning.

8.3. Bidrar tiltakene til økt gjennomstrømning?

Markussen (2014) påpeker at til tross for at det observeres sterke og vedvarende mekanismer og strukturer i utdanningssystemet som bidrar til å opprettholde ulikhet, kan dette påvirkes gjennom ulike tiltak rettet mot elevene. Gjennom et pedagogisk godt arbeid, tilpasset opplæring og tidlig innsats er det mulig å påvirke elevenes skoleengasjement og deres kunnskapsnivå ut grunnskolen. Videre skriver han at det ikke er en naturlov at utdanningssystemet skal opprettholde eller forsterke ulikhet; det fins et handlingsrom og det er mulig for utdanningssystemet å bidra til å redusere ulikhet basert på sosiale forskjeller, men da er det viktig å akseptere at det er forskjell på folk. Det er og viktig å huske på at hvis man skal oppnå resultatlikhet, må man gå inn med ressurslikhet. Han skriver, som mantraet er hos mine informanter, at stikkordet er godt tilpasset opplæring.

«Tilpasset opplæring kan bl.a. handle om pedagogikk, om møtet mellom den enkelte elev og den enkelte lærer på læringsarenaen, det kan handle om organisering (f.eks. tilbud om praksisbrev eller lære kandidatordning), og det kan handle om tidsdifferensiering, om å la ulike elever bruke ulik lang tid på videregående opplæring» (Markussen, 2014, s. 19).

Tiltakene som er fremhevet i denne oppgaven viser til en viss tvetydighet i forhold til funksjon. Om de bidrar til innesperring eller frafallsforebygging. Tiltakene i Vestfold viser seg å være i tråd med en større generell tanke, hvor individuell tilpassing fremstår som måten det arbeides og også hvordan flere aktører ønsker at det skal arbeides med denne problematikken. Ut fra denne oppgave kan det ikke bevises om tiltakene fungerer. En årsak er at man ikke får noen klare tall for Ny GIV-satsningen og effekten av den før i 2015/2016. Likevel kan skole x vise til lave frafallstall, noe som kan tyde på at de tiltakene og det tette tverrfaglige samarbeidet som skolen opplever, bidrar til å motivere elevene til å bli, fullføre og bestå den videregående utdannelsen.

9.0. Avslutning

I denne oppgaven har målet vært å få oversikt over tiltaksarbeidet som er satt i gang for å hindre frafall i videregående opplæring i Vestfold. Jeg ville også studere hvilke erfaringer de som jobber med dette til daglig har gjort seg, i form av utfordringer og suksesskriterier. Jeg finner at noen av tiltakene kan fremstå som «doble» i den forstand at de på en og samme tid både kan fremme fullføring og bidra til frafall. Dette er konklusjoner som kom frem gjennom å ta i bruk teoretiske hjelpemidler og ved å se dette i sammenheng med all den kunnskapen som tidligere forskningsfunn viser innenfor dette omfattede forskningsfeltet om frafall i videregående opplæring.

I innledningen vises det til fire hovedgrupper som kan anvendes når man skal forklare og vise til årsaker til frafall; de unges bakgrunn, kunnskap og ferdighetsnivå, engasjement med skolen og utdanningens kontekst. I intervjuene fremkommer to hovedårsaker som predikerer progresjon i videregående opplæring. Den første er egne prestasjoner, og den andre er foreldrenes sosioøkonomiske status. Dette stemmer overens med det jeg skriver om innledningsvis. Det som viser seg i oppgaven er at det ikke bare er sosial bakgrunn, som foreldrenes utdanning, som har betydning for frafall. Teoretikerne vektlegger i tillegg til dette; kulturelle overføringer, habitus, sosial posisjon og verdsetting av utdanning. Collins (1988) hevder at sosial bakgrunn er det hittil funnet sterkeste faktoren som påvirker evnen til å gjennomføre skolegang. Det motsatte av hva som antas i vektleggingen av overgangen fra arv til meritter. Det viser seg at foreldrestøtte også er svært viktig. Foreldre som støtter opp under utdanning, og som kan bidra til å skape engasjement, virker positivt ut mot fullføring av videregående opplæring. Som vist i diskusjonen er det større frafall blant elever i påbygg som har foreldre som mener de heller burde jobbe enn å ta studiekompetanse. Det konkluderes også med at det er mulig å sette inn tiltak som kan regulere betydningen av sosial bakgrunn, ved å ta inn over seg de fire årsakene til frafall. Dette gir arbeidet et håp om at skole og utdanningspolitikk kan lykkes med å oppnå målet, kanskje ikke om lik, men likere, muligheter for alle uansett sosial bakgrunn. Det viser seg også at fokuset på tett oppfølging ikke kun foreligger i Vestfold, men er også et fokus som fremheves i andre fylker. Sletten og Hyggen (2013) fremhever at tett oppfølging på alle nivåer fra barnehagen til videregående, fremstår som de klareste anbefalingene for å redusere frafallet i videregående opplæring. Skole y ser en slik langsiktig tenkning som en mulighet for å redusere frafall i videregående opplæring. Det vises også til at organisering i ungdomsteam legger til rette for et helhetlig og samordnet arbeid rundt ungdom, men også at generalistmodeller kan være nyttig. Bragdø

(2012) skriver at det i evalueringen av «Ung i jobb i Bærum» konkluderes blant annet med at suksesskriteriene for både Ung i jobb, og tilsvarende prosjekter, er at det må fokuseres på lett tilgjengelighet, tidlig intervensjon, tett individuell oppfølging, fleksibilitet, ansattes kompetanse og helhetstenkning. Dette svarer til flere av suksesskriteriene som ble nevnt i intervjuene som foreligger i denne undersøkelsen. Undersøkelsen viser også at i Vestfold gjøres det mye og tiltakene svarer i stor grad til anbefalingene som gjøres av andre for å oppnå suksess i tiltaksarbeidet. Likevel kan noen tiltak, som diskutert, fremstå som tveegget ved at de både kan føre til og hindre frafall.

Bourdieu og Champagne (1996) skriver at det franske skolesystemet preges av en dobbelthet som på den ene siden i stor grad er åpent for alle, men som på en annen side er strengt forbeholdt noen få. Dette passer med konklusjonen av funnene gjort i denne undersøkelsen som viser betydningen av sosial bakgrunn for gjennomføring av videregående opplæring. I denne oppgaven har ulike teorier om betydningen av kulturell bakgrunn for å lykkes vært fremhevet. Det har også vært fokusert på en antakelse om at man i overgangen til det moderne, har gått fra en arvet sosial posisjon til egne ervervelser. En situasjon som kjennetegnes av et fokus på den enkelte elev og dens ansvar for å lykkes gjennom egne evner til å opparbeide seg eksamenspapirer. I overgangen til kunnskapssamfunnet er det ikke lengre kapital, bygning eller utstyr de viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet, men mennesket selv. Dette antyder at det i det moderne, som påpekt av Bech (1997), Giddens (1997) og Baumann (2004) at individet er fristilt fra klasse, lag, familie og kjønnsroller som koordinerende i forhold til identitet, oppnådd klasse og i det å lykkes. Til tross for dette ser en at i det moderne tar alle klasser mer utdanning. En tanke om at utdanningssystemet skal bidra til like muligheter, felles kunnskap, kultur og verdier møter dermed motstand. Når alle klasser tar mer utdanning kan dette bidra som en forklaring til hvorfor utdanningsforskjeller vedvarer. Dette fordi økt utdanning i alle klasser samt reproduksjon av utdanning mellom foreldre og barn bidrar til at forskjeller i utdanningsnivå mellom klasser vedvarer. Det blir en parallell økning av utdanningsnivå i alle klasser.

Collins (1988) hevder også at utdanningssystemet ikke forbereder til yrkeslivet og kan med dette ses som et argument for å bruke vekslingsmodeller og alternative veier gjennom videregående for å få flere til å fullføre. At også tilbudet og tiltakene i Vestfold kan fremstå som doble viser tilbake til dobbeltheten som Bourdieu og Champagne viser til i Frankrike. Gjennomføring er avhengig av kulturelt overført kunnskap, sosial posisjon, foreldre bakgrunn,

eget engasjement og karakterer. Skolen skal bidra til å utjevne sosial ulikhet, men hvis betydningen av språkkoder er så viktig vil skolen til en viss grad også opprettholde sosiale forskjeller hvis dette ikke blir et bevisst utgangspunkt for undervisningen.

Av tidligere forskningen fremkommer suksesskriterier i arbeidet med å øke gjennomstrømningen og det vektlegges blant annet behovet for langsiktig tenkning, tidlig intervensjon og økt samhandling mellom aktørene, inkludert NAV (Rasmussen, Dyb, Heldal, & Strøm, 2010). De samfunnsøkonomiske og individuelle konsekvenser kan på hver sin måte vise til to argumenter for hvorfor frafallsforebygging og langsiktig tenkning er viktig. Å investere i frafallforebyggende tiltak vil en; ha samfunnsøkonomisk gevinst på lang sikt både i form av økt skatteinntekt og reduisering i trygdeutbetalinger. To; en investering i frafallsforebygging kan vise seg lønnsom for den enkelt gjennom økt arbeidsmarkedsdeltakelse og levestandard. Utdannelse fører til reduksjon i tilbøyeligheten til uønsket atferd som kriminalitet og rusmisbruk, og sannsynligheten for å bli avhengig av offentlige trygde – og stønadsordninger. Av dette fremkommer det at å fullføre videregående opplæring har gevinst både for samfunnet og individet.

Økt samarbeid mellom aktørene var også noe som begge skolen fremla som viktig, men som opplevdes ulikt ved de to skolene representert i denne undersøkelsen. NAV fylke fremhever at det i Vestfold foreligger samarbeidsavtaler som skal sikre et godt samarbeid mellom ulike instanser i arbeidet med å hindre frafall i videregående opplæring. Om avtalene blir overholdt i praksis er noe jeg ikke kan bekrefte eller avkrefte ut fra mitt datamateriale.

Anbefalingene som gjøres fra forskning fremhever betydningen av å starte tidlig. Det fremgår av dette at antagelsene til skole og OT om at arbeidet med å hindre frafall kommer for sent i gang kan stemme. På en annen side så foreligger allerede handlingsprogrammet God Oppvekst i Vestfold. Dette programmet skal ta for seg barn og unges oppvekst og skal være et bidrag til arbeidet med å redusere frafall i Vestfold. Det er derfor av interesse for videre forskning om tiltaksarbeidet i Vestfold å se nærmere på God Oppvekst for å få en bedre og fylldigere oversikt over arbeidet som gjøres og slik kunne se om tiltakene kan bidra til økt gjennomføring i videregående opplæring.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Arntzen, A., & Grøgaard, J. B. (2011). Utfordringer for samarbeidet mellom NAV-kontorene og utdanningssystemet. I T. A. Andreassen & K. Fosseth (Red.), *NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bakke, A., Hartberg, S., Frøyland, L. R., Seippel, Ø., Sletten, M. A., & Øia, T. (2013). Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012. Oslo: NOVA. (Optrykk).
- Baumann, Z., & May, T. (2004). Å få ting til å skje: gaver, bytte og intimitet i gjensidig relasjon. I L. Holm-Hansen (Red.), *Å tenke sosiologisk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Beck, U. (1997). Annen del. Individualiserin af den sociale ulighed: de industrielle livsformers aftradisjonisering. I K. Rasborg (Red.), *Risikososamfundet- på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bernstein, B. (1974a). Et sociolingvistisk syn på sosialisering: Med visse henvisninger til uddannelsesmodtagelighed *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol redigeret og med indledning af Jan Enggaard og Kristen Poulsgaard*. København: Christian Eilers Forlag.
- Bernstein, B. (1974b). Klasse og pædagogikk: synlig og usynlig *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol redigeret og med indledning af Jan Enggaard og Kristen Poulsgaard*. København: Christian Eilers Forlag.
- Bernstein, B. (1974c). Om klassificering og indramning af viden i forbindelse med undervisning *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol redigeret og med indledning af Jan Enggaard og Kristen Poulsgaard*. København: Christian Eilers Forlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley - interscience Publication.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen* s. 30-68 (39 s.) **K2** Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": *stengt ute og stengt inne. Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Bragdø, A. (2012). Overganger – samarbeid og koordinering i vente- og overgangsfaser. Mandal. (Optrykk).
- Bratsberg, B., Raaum, O., Røed, K., & Gjefsen, H. M. (2010). *Utdannings-og arbeidskarrierer hos unge voksne: Hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?* Oslo: Stiftelsen Frischesenteret for samfunnsøkonomisk forskning. Ragnar Frisch Center for economic Research. (Optrykk).
- Collins, R. (1979). The Myth of Technocracy. I: R. Collins *The Credential Society* . kap. 1-2, s. 1-48

- Collins, R. (1985). *Four Sociological Traditions*. New York: Oxford University Press.
- Danielsen, A. (1998). Kulturell kapital i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 1/2, 75-82.
- Dølvik, J. E., Fløtten, T., Hernes, G., & Hippe, J. M. (2007). Hamskiftet. Den norske modellen i endring. I T. Fløtten (Red.), *Ulikhet og sosial firdeling*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Elstad, J. I. (2010). Helse i Norge. I I. Frønes & L. Kjølsvold (Red.), *Det Norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H., & Støm, B. (2010). *Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning A/S. (Optrykk).
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning A/S. (Optrykk).
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser* (A. Eriksen, Overs.). Oslo: Pax forlag A/S.
- Grøgaard, J. B. (1995/1997). Skole kontroversen. Belyst ved to norske utvalgsundersøkelser (s. 17). Oslo: Fafo. (Optrykk).
- Halvorsen, R. (2012). *Ung på kanten. Om inkludering av utsatte ungdommer*. Danmark: Nordisk ministerråd
- Hammer, T. & Hyggen, C. (2013). Ung voksen - risiko for marginalisering. I Hammer, T. & Hyggen, C. (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Helland, H. (2013). Hvem tar mest utdanning? I K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (Red.), *Utdanningssosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet, S.-o. (2005). *Sosial- og helsedirektoratets handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse. Gradientutfordringen*. (IS-1229). Oslo. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no>
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. r. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S., Stenersen. (2011). *Utdanningssosiologi. Fra teori til praksis*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev - et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene. Sluttrapport fra den forskningsbaserte evalueringen av forsøk med praksisbrev*. Oslo: NIFU. (Optrykk).
- Høst, H., Seland, I., & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfaglige elevers ulike tilpasninger til fagopplæring. En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole*. Oslo: NIFU. (Optrykk).

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005a). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005b). *Kvalitative intervjuer og fokusgrupper Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. *Gjennomføringsbarometeret (2013:2)*. Oslo. Hentet fra <http://www.kunnskapsdepartementet.no>
- Kunnskapsdepartementet. *Ny GIV. Gjennomføring i videregående*. Oslo. Hentet fra <http://www.kunnskapsdepartementet.no>
- Kunnskapsdepartementet. *Yrkesretting og relevans*. Oslo. Hentet fra <http://www.kunnskapsdepartementet.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld 30 (2003-2004)). Oslo. Hentet fra <http://www.kunnskapsdepartementet.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Hentet fra <http://www.kunnskapsdepartementet.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. Oslo: NIFU. (Opptrykk).
- Markussen, E., & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg - et gode eller en nødløsning? En studie av påbygg til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord - Trøndelag*. Oslo: NIFU. (Opptrykk).
- Markussen, E. (2009). *Videregående for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Nordlie Hansen, M., & Mastekaasa, A. (2006). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Rasmussen, I., Dyb, V. A., Heldal, N., & Strøm, S. (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom*. 2010/07, 82. Oslo: Vista analyse. (Opptrykk).
- Reichborn-Kjennerud, K. (2011). *Unge sosialhjelpsmottakere - utenfor og umotivert?* I T. A. Andreassen & K. Fosseth (Red.), *NAV ved et veiskille*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Riksaasen, R. (2007a). *Basil Bernstein - et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet i skole og lærerutdanning*. I S. Hovdenak, Stenersen, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Riksaasen, R. (2007b). *Bernstein i et samfunnsteoretisk perspektiv*. I S. Hovdenak, Stenersen, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2013). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012*. hentet 13.10.13 fra <http://ssb.no>

- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering. Temanotat*. Forskningsrådet. (Opptrykk).
- Stenberg, O. (2007). Den pedagogiske anordningens formidling av makt og kontroll i den pedagogiske diskurs. I S. Hovdenak, Stenersen, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet. Bermstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie. en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vogt, K. C. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning* (4), 26.
- Weber, M. (2008). II. Klasse, stand og parti (D. Østeberg, Overs.) *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A., & Opheim, V. (2011). Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien? Oslo: NIFU (Opptrykk).
- Øia, T., & Fauske, H. (2012). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Annett Arntzen
Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 10.01.2014

Vår ref: 36792 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36792	<i>Tiltak for å forhindre frafall i videregående opplæring. Er tiltakene i tråd med teroi og emperi på feltet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Annett Arntzen</i>
Student	<i>Charlotte Viksand Glad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data. Det er oppgitt at koblingsnøkkelen vil oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet.

I informasjonsskrivet til utvalget er det opplyst at innsamlede opplysninger og lydopptak skal anonymiseres og slettes senest innen utgangen av juni 2014. Ombudet har justert dato for prosjektslutt i henhold til dette. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. utdanning, yrke, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2:

Samtykkeerklæring

Tiltak for å forhindre frafall i videregående opplæring!

Jeg ønsker å studere ulike tiltak for å forhindre frafall og øke gjennomstrømningen i videregående opplæring i Vestfold. Jeg vil vurdere tiltakene i forhold til rådende teorier og omfattende empiri på feltet, og studere om eksisterende kunnskap benyttes når tiltak utformes og iverksettes.

Dette skal bli en masteroppgave i Tverrfaglig samfunnsvitenskap ved fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, Institutt for historie, sosiologi og innovasjon som skal leveres inn 01.05.2014. Min veileder vil være Professor Annett Arntzen.

Jeg ønsker å intervju personer som jobber med å forhindre frafall i videregående opplæring i Vestfold: personer fra den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten, utdanningsdirektøren hos fylkesmannen, rådgivere i skolen og saksbehandlere på nav kontorer som jobber med ungdomsgruppen. Jeg ønsker informasjon fra ulike nivåer og institusjoner for en bredest mulig beskrivelse, oversikt over besittende kunnskap og arbeidet som gjøres med frafallsproblematikken i Vestfold.

Jeg vil benytte semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i en intervjuguide, men vil være åpen for at respondenten beskriver tiltak og samarbeidsformer så fritt som mulig, intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, transkribert og analysert. Etter at oppgaven er innlevert og sensurert i mai/juni 2014 vil alt datamaterialet bli slettet. Intervjuene vil anonymiseres og personer vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert. De som vil ha tilgang til datamaterialet vil være min veileder og meg selv. Opplysningen blir lagret på min personlige pc.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Charlotte Viksand Glad, mobil 95040347, eller min veileder, daglig ansvarlig, Annett Arntzen, 33031201.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato.

Vedlegg 3:

Intervjuguide:Fylkeskommunen

Innledende spørsmål:

- Hva er din stilling?
- Hvor lenge har du hatt denne stillingen, og hvilke arbeidsoppgaver har du?

Tiltak generelt:

- Hva slags tiltak er iverksatt i Vestfold for å forhindre frafall blant ungdom?
- Hvem utvikler tiltakene? Fylkesmannen, kommunen, OT, nav?
- Hvem har ansvar for tiltakene?
- Er tiltakene «valgfri» å innføre, eller er det pålagte? Og hvem har eventuelt ansvaret for å veilede og følge opp arbeidet med tiltakene?
- Møtes tiltak med positivitet eller som nok et tiltak? (Ta med på kommune også)
- Hvem har det økonomiske ansvaret, hvem betaler?
- Har man ulike tiltak til ulike målgrupper? Eller er det mer generelle tiltak som skal fange «alle»?
- Hvis ulike, hva er de ulike målgruppene, hvordan er disse delt inn(målgruppene)
- Hvem har ansvar for gjennomføring/oppfølging av de ulike tiltakene? (Er dette ansvaret noe som er formelt bindende, eller går ansvar og ildsjel litt hånd i hånd? Er det delt inn etter ulike nivåer(stat/fylke/kommune- og ulike budsjett) eller tverrsektorielle? Og hvordan foregår da eventuelt finansieringen?
- Er roller og tidsperspektiver tydelig avklart, hvem har ansvar, oppfølgingsansvar, informasjonsansvar? Hvem har eventuelt dette ansvaret og er dette noe som blir formidlet skriftlig eller muntlig. Del av noens arbeidsoppgaver?
- Har ungdommene mulighet til å delta i utviklingen av nye tiltak? Komme med innspill til hva de føler de trenger av oppfølging?

- Hva er suksessfaktorer i forhold til arbeidet?
- Hva tror du kan være årsak til suksess?
- Hva tror du er viktig å ta hensyn til når man skal utvikle tiltak? (generelle eller spesifikke(gruppespesifikke))
- Hva slags tiltak legges det opp til, og hvem har ansvar og kunnskap til å formidle disse tiltakene?
- Er det mulig å få noe skriftlige dokumenter på disse tiltakene og hva som er tenkt med de?
- De som ikke får læreplass skal få tilbud om lærefag i skolen, hvordan foregår dette i praksis i Vestfold?

Ny GIV/God oppvekst

- Hva vet du om God oppvekst Vestfold?
- Hva er målsettingen med prosjektet?
- Hvordan er overlappingen og formidlingen av disse prosjektene?
- Hvordan formidles prosjektet ut i kommunene og de kommunalt eide virksomhetene?
- Hvem har ansvar for å formidle informasjonene ut?
- Er det bindene for alle kommuner å delta? Må man ta alt, eller kan man jobbe med deler av gangen?
- Hvem samarbeider for å oppnå målet med 95% gjennomstrømning? Og hva gjøres?
- Hvordan foregår dette samarbeidet?
- Ny GIV setter noen klare tiltak som skal iverksettes, hvordan foregår arbeidet med disse?
- Hvem samarbeider for å oppnå effekt av tiltakene?

Hvem samarbeider?

- Foreligger det noen formelt bindende avtaler mellom ulike institusjoner? I tilfelle hvilke, og kan jeg få tilgang til disse?
- Har man organisasjonskart over samarbeidet?
- Hvordan samarbeides det mellom fylkeskommunen og de instanser som står ansvarlig for det direkte arbeidet for å forhindre frafall? Hvem er det man samarbeider med?
- Har du noen tanker rundt samarbeid og hvordan dette eventuelt burde foregått?
- Hvem ville du anbefalt at jeg skulle snakket videre med?

Da har ikke jeg flere spørsmål. Er det noe mer du vil tilføye som du føler du ikke har fått sakt, eller noe du føler er viktig å si for å få et beste mulig bilde av arbeidet som gjøres?

Vedlegg 4:

Intervjuguide: kommune/ Nav ansatt/skole

Innledende spørsmål:

- Hva er din stilling? Hva innebærer din stilling, hvilke arbeidsoppgaver har du?
- Hvor lenge har du jobbet i sektoren?

Tiltakene:

- Hva slags tiltak er satt i gang i kommunen/NAV/skole for å forhindre frafall i den videregående opplæringen?
- Utvikler dere egne tiltak eller er det noen andre som gjør det?
- I så fall hvem er det som utvikler, kommer med ideer/tanker om tiltak som bør iverksettes/kan fungere?
- Hvem har satt i gang tiltakene og hvem har ansvar for opplæring/oppfølging av tiltakene?
- Er tiltak noe som ønskes, eller er det noe som blir pålagt dere?
- Hva er vanlig tidsperspektiv på et tiltak?
- Er det ulike tiltak rettet mot ulike grupper, eller baserer man seg på tiltak av mer generell art?
- Hvem har ansvaret for det økonomiske? (Stat, fylke, kommune, egne budsjetter)
- Hva er suksessfaktorer i forhold til arbeidet?
- Hva tror du kan være årsak til suksess?
- Hva tror du er viktig å ta hensyn til når man skal utvikle tiltak?

God oppvekst/Ny GIV:

- Hva vet du om prosjektet God oppvekst Vestfold/Ny giv?
- Jobbes det aktivt i kommunen/NAV/skolen for å oppnå målsettingen satt i prosjektet?

- I tilfelle, vil du beskrive hvordan dette arbeidet foregår?
- Foreligger det noen formelt bindende avtaler som skal regulere og garantere at arbeidet blir gjort? I tilfelle hvilke, og kan jeg få tilgang til disse?

Hvem samarbeider?

- Hvem samarbeider dere med?
- Foregår det et tverrfaglig samarbeid på tvers av sektorer eller forholder man seg i stor grad til sine fagfelt/spesialfelt?
- Hvordan er dette samarbeidet organisert/ regulert?
- Er det noen du tenker at man burde samarbeidet med?
- tenker du samarbeid mellom fagkretser har noe for seg? Beskriv.

Da har ikke jeg flere spørsmål. Er det noe mer du vil tilføye som du føler du ikke har fått sakt, eller noe du føler er viktig å si for å få et beste mulig bilde av arbeidet som gjøres?

Vedlegg 5



Partnerskapsavtale vedr karriereveiledning samt etablering og drift av et regionalt karrieresenter mellom NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune

1. Avtalestruktur

NAV Vestfold og VFK har inngått en overordnet samarbeidsavtale som gjelder flere områder innenfor utdanningsfeltet. Det skal utarbeides separate partnerskapsavtaler for hvert av de omtalte områdene i den overordnede avtalen. Karriereveiledning og etablering og drift av et regionalt karrieresenter blir behandlet i foreliggende avtale.

2. Partnerskap

Partnerskap defineres som en tverrsektoriell allianse hvor deltagerne forplikter seg til å jobbe sammen for å løse nærmere definerte oppgaver. Partnerskapsavtalen skal være dynamisk og justeres i avtaleperioden dersom det er nødvendig. Likeverdigheten mellom partene må gjenspeiles i styring og struktur. Partnerskapet kan utvides med flere deltagere underveis.

3. Formål

Partnerskapet har to hovedformål:

1. Samarbeid om karriereveiledning i et livslangt perspektiv
2. Etablering og drift av et regionalt karrieresenter i Vestfold

4. Avtalens varighet, oppsigelse og oppfølging

Partnerskapsavtalen gjelder, som den overordnede samarbeidsavtalen, i tre år regnet fra tidspunktet for undertegning. Avtalen kan sies opp av en av partene dersom det inntreffer vesentlige endringer i grunnlaget for partnerskapet. Oppsigelse må varsles 6 mndr på forhånd. Partene kommer sammen for å følge opp avtalen ved behov. Partene vil i denne sammenheng være Styringsgruppa bestående av Fylkesrådmann og Fylkesdirektør NAV.

5. Arbeidsoppgaver

Arbeidsoppgavene er knyttet til karriereveiledning for voksne og til funksjonen som ressurs- og kompetansesenter for rådgivere i grunnopplæringen (grunnskole og videregående skole) og rådgivere i NAV

6. Organisering og styring

Fylkesdirektør NAV og Fylkesrådmannen er styringsgruppe for det regionale karrieresenteret. Det etableres en referansegruppe som i all hovedsak er lik nåværende styringsgruppe for YOU prosjektet. I tillegg til NAV og VFK vil det i referansegruppa være representanter for arbeidslivet, for utdanningssektoren og for arbeidstakeorganisasjoner. NAV eller VFK leder referansegruppa. Prosjektleder for karrieresenteret er sekretær for både styringsgruppa og referansegruppa. Prosjektleder har budsjett- og økonomiansvar for Karrieresentrets virksomhet samt personalansvar for de ansatte. De som ansettes i Karrieresenteret knyttes enten til NAV eller VFK. Dersom den som rekrutteres allerede er ansatt i VFK eller NAV, endres ikke



ansettelsesforholdet. Kommer den som ansettes utenfra, avgjør styringsgruppa i dialog med den ansatte om vedkommende skal ansettes i NAV eller VFK. Det etableres en startorganisasjon hvor personalansvaret for prosjektleder legges i linjeorganisasjonen der vedkommende er ansatt. Faglig dialog og oppfølging av prosjektleder legges til et fagutvalg bestående av to representanter fra NAV og to fra VFK. Startorganisasjonen evalueres etter 6 måneders drift med sikte på å legge det faglige oppfølgingsansvaret for prosjektleder inn i linja. Prosjektleder må selv ta initiativ til at styringsgruppa gjennomfører en evaluering av startorganisasjonen. Styringsgruppa skal gjennomføre fire møter med prosjektleder i løpet av året. Arbeidsutvalget skal ha månedlige samarbeidsmøter med prosjektleder. Prosjektleder er ansvarlig for agenda om møteinnkalling for nevnte møter. De som arbeider på Karrieresenteret skal være underlagt et felles personalreglement. Karrieresenteret skal ha tilgang til stabs- og støttefunksjoner (økonomi, IKT juridisk kompetanse etc.) fra NAV eller VFK. Hvilke av de to enhetene som skal bidra med stabs- og støttefunksjoner, avgjøres av hvor prosjektleder ansettes. Ved samlokalisering vil kjøp av tjenester til funksjonene kundebetjening, administrasjon etc. være et alternativ til å ansette.

7. Budsjett og finansiering

Det skal utarbeides budsjett for etableringsåret 2009 og årsbudsjetter for perioden 2010 – 2011, inkludert en bemanningsplan. De totale utgiftene til etablering og drift av Karrieresenteret fordeles med en halvpart (50 %) på hver av partnerne (NAV og VFK). Dersom nye partnere tas opp i samarbeidet, skal det avtales en ny fordelingsnøkkel.

8. Politisk behandling

Etablering av et karrieresenter legges fram for politisk behandling i Vestfold fylkeskommune v/Fylkestinget 21. oktober. Likelydende sak behandles i styrende organer i NAV.

9. Evaluering

Karrieresenteret evalueres etter minimum ett års drift ved en egen brukerundersøkelse. Opplegg for og gjennomføring av en slik brukerundersøkelse avgjøres i et samarbeid mellom prosjektleder, styringsgruppe og referansegruppe. Resultatet av evalueringen legges fram for styrende organer i VFK og NAV.

Sted, dato:

Trine Heibø Holm
Fylkesdirektør
NAV Vestfold

Mette Bjune
Fylkesrådmann
Vestfold fylkeskommune

Vedlegg 6



Samarbeidsavtale mellom NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune v/ Oppfølgingstjenesten

Oppfølging av ungdom som ikke er i opplæring eller arbeid

1. Avtalestruktur

NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune (VFK) har inngått en overordnet samarbeidsavtale som gjelder flere områder innenfor utdanningsfeltet. Det skal utarbeides separate avtaler for hvert av de omtalte områdene i den overordnede avtalen. Oppfølging av ungdom som ikke er i opplæring eller arbeid blir behandlet i foreliggende avtale.

2. Samarbeid

Vi definerer samarbeid som et tverretatlig arbeid hvor NAV og Oppfølgingstjenesten forplikter seg til å jobbe sammen for å løse nærmere definerte oppgaver. Samarbeidsavtalen skal være dynamisk og justeres i avtaleperioden dersom det er nødvendig. Begge avtaleparter har et gjensidig ansvar for å holde hverandre orientert om endringer i eksisterende/nye styringssignaler eller endringer i lov og forskrift som har betydning for samarbeidet.

NAV defineres i denne sammenheng som den statlige delen med ansvar for de arbeidsrettede prosessene inkludert arbeidsrettede tiltak, det vil si Arbeids- og velferdsetaten i Vestfold. Den kommunale delen av NAV er ikke en del av avtalen uavhengig hva den enkelte kommune har valgt å inkludere i det lokale NAV kontor.

3. Formål

Samarbeidsavtalen har fire hovedformål:

1. Utvikle et godt samarbeid om oppfølging av ungdom som ikke er i opplæring eller arbeid.
2. Utvikle klare strukturer for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid mellom NAV og Oppfølgingstjenesten.
3. Sikre at ungdom i målgruppen gis likeverdige tilbud i hele fylket.
4. Være et grunnlag, sammen med bruksanvisningen, for å utvikle lokale handlingsplaner mellom NAV kontoret og Oppfølgingstjenestens avdelinger

4. Hovedmålsettingene til Oppfølgingstjenesten og NAV

Oppfølgingstjenesten:



Oppfølgingstjenesten skal sørge for at all ungdom som hører til målgruppen (se under) får tilbud om opplæring, arbeid eller andre kompetansefremmende tiltak, eventuelt en kombinasjon av disse. Tilbudene skal primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse innenfor videregående opplæring.

Målgruppen til Oppfølgingstjenesten er ungdom som er omfattet av den lovfestede retten til videregående opplæring, og som det aktuelle skoleåret:

- Ikke har søkt eller tatt imot elev- eller læreplass
- Har avbrutt slik opplæring
- Ikke er i arbeid
- Har tapt retten som følge av vedtak om bortvisning, vedtak om heving av lærekontrakt eller opplæringskontrakt.

NAVs hovedmålsettinger

- Bidra til at flere kommer i arbeid og aktivitet og færre mottar stønad
- Bidra til et inkluderende arbeidsliv
- Bidra til at virksomheter med ledige jobber får dekket sitt behov for arbeidskraft
- Bidra til at personer med nedsatt funksjonsevne kan ha en aktiv hverdag
- Påse at tjenester og informasjon er tilpasset brukernes behov

5. Ansvar

Fylkeskommunen ved Oppfølgingstjenesten har ansvar for følgende:

- Ha oversikt over alle i målgruppa og aktuelle tilbud for målgruppa
- Gi skriftlig informasjon til alle i målgruppa om hvilke rettigheter de har. Foresatte til ungdom som ikke er myndige skal ha samme informasjon med mindre denne er underlagt taushetsplikt eller annen lovgivning.
- Etablere kontakt med hver enkelt ungdom i målgruppa med sikte på veiledning og oppfølging
- Gi alle i målgruppa et tilbud i samsvar med formålet, eventuelt i samarbeid med andre aktører
- Etter behov følge opp ungdom som har tatt imot tilbud gjennom oppfølgingstjenesten gjennom en eller flere veiledningssamtaler.
- Tjenesten gjelder til og med det året de fyller 21 år. Ansvaret følger skoleåret..
- Oppfølgingstjenesten skal sikre tverretattlig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser som har ansvar for målgruppa, og formidle, eventuelt samordne, tilbud fra ulike instanser. Aktuelle instanser for samarbeid er særlig grunnskolene og de videregående skolene, den pedagogisk-psykologiske tjenesten, opplæringsadministrasjonen i fylkeskommunen, arbeids- og velferdsforvaltningen og helse og sosialtjenestene. I rundskriv til opplæringsloven fremkommer «Første ledd i regelen pålegger oppfølgingstjenesten en plikt til samarbeid. Andre etater kan ikke pålegges plikter etter kapittel 13» (jfr Rundskriv Udir-11-2012). Se vedlagt.

- Oppfølgingstjenesten kan bistå i arbeidet med å redusere frafallet fra videregående opplæring gjennom samarbeid med grunnskole og videregående skole. «Forebyggende arbeid vil i alle tilfelle være en frivillig sak både for den enkelte Oppfølgingstjeneste og for skolene» (jfr Rundskriv Udir-11-2012). Se vedlagt

NAV har ansvar for følgende:

- Avklare bistandsbehovet til den enkelte ungdom ved å gjennomføre en behovs- eventuelt en arbeidsevnevurdering. Jfr NAV lovens § 14a. Se eget vedlegg
- Ungdom under 20 år som er uten skoleplass eller arbeid, skal få tilbud om arbeidsrettede tiltak i samarbeid med den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten.
- 90% av unge mellom 20-24 med nedsatt arbeidsevne skal ha en godkjent aktivitetsplan
- Ungdom med behov for situasjonsbestemt innsats skal ha en godkjent aktivitetsplan innen en måned fra de har fått et oppfølgingsvedtak. Jfr NAV- loven § 14a. Gjelder fra annet halvår 2013.
- Dersom det er behov for tilrettelegging kan NAV utstede en tilretteleggingsgaranti. Se vedlegg

6. Samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten og NAV i forhold til Arbeidspraksisplass

Dersom ungdommen først er i kontakt med OT og skal vurderes opp mot en tiltaksplass fra NAV, skal NAV kontaktes, se vedlagte bruksanvisning. NAV avdekker ungdommens tiltaks- og tilretteleggingsbehov gjennom en behovs-/arbeidsevnevurdering. Tilbud om Arbeidspraksisplass til ungdom uten skoleplass og arbeid prioriteres innenfor gjeldende tiltaksramme. Oppfølgingstjenestens tilbud om opplæring og oppfølging tar sikte på å føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.

Dersom ungdommen i målgruppen henvender seg direkte til NAV kontoret skal disse orienteres om Oppfølgingstjenesten og eventuelt henvises til det lokale OT-kontoret.

7. Arbeidspraksisplasstiltaket

Varighet og omfang av deltakelse på Arbeidspraksisplass skal tilpasses deltakerens individuelle behov. Antall dager i uka på Arbeidspraksis kan avtales mellom 1 til 5 dager. Tiltaket Arbeidspraksis omfatter deltakere fra 16 år. Tiltaksdeltaker er ikke ansatt hos tiltaksarrangør (opplæringsbedrift). Individstønad utbetales for antall dager på Arbeidspraksis. Arbeidspraksisplass kan tilbys om sommeren dersom det er nødvendig og hensiktsmessig

Arbeidspraksis foregår enten i ordinær eller i skjermet virksomhet I denne avtalen gjelder kun utplassering i ordinær virksomhet da arbeidspraksis i skjermet sektor kun er forhåndsgodkjente



tiltaks plasser. En skjernet virksomhet anses ikke som en ordinær virksomhet og det kan heller ikke registreres tiltaket arbeidspraksis i ordinær virksomhet, som gir individstønning, på disse.

Ved sykdom utbetales full individstønning de tre første sykedagene ved egen sykdom, utover tre dager gis tiltaksdeltakere 75 prosent av full stønning resten av arbeidsgiverperioden. Egenmelding kan benyttes for fraværets tre første dager. Arbeidsgiverperioden er 16 dager.

Det gis tilskudd til tilrettelegging (driftstilskudd) til arbeidsgiver per godkjent tiltaksplass etter lav sats i Arbeidspraksis i ordinær virksomhet. Tilskuddet ytes uavkortet i tilfeller hvor det ut fra en individuell vurdering er hensiktsmessig for deltaker å være på arbeidspraksis deltid, se nav.no *Forskrift om arbeidsrettede tiltak §4-7.*

8. Forsikring

All ungdom i tiltak hos Oppfølgingstjenesten omfattes av fylkeskommunens ulykkesforsikring.

Det er arbeidsgivers (tiltaksarrangør) lovmessige plikt å tegne yrkesskadeforsikring for arbeidstakere. Arbeidstakere defineres som de som deltar i arbeidsliknende aktivitet som medfører samme risiko som vanlige ansatte uavhengig av om han/hun formelt sett er arbeidstaker i henhold til arbeidsmiljøloven. Herunder også deltakere på tiltaket Arbeidspraksis. I de tilfeller bedrifter ikke har anledning til å dekke yrkesskadeforsikringen har Oppfølgingstjenesten rutiner for å dekke dette.

9. Avtalens varighet, oppsigelse og oppfølging

Samarbeidsavtalen gjelder fra dato for signering og for like lang tid som den overordnede samarbeidsavtalen. Avtalen kan sies opp av en av partene dersom det inntreffer vesentlige endringer i grunnlaget for samarbeidet. Oppsigelse må varsles 6 måneder på forhånd. Partene kommer sammen for å følge opp avtalen ved behov.

Sted, dato:

Hanne Knudsen Sedberg
Avdelingsdirektør
Brukere og Muligheter
NAV Vestfold

Ingvar Lona
Virksomhetsleder
Kompetansesenter for læringsutvikling
Vestfold fylkeskommune

Vedlegg:
Bruksanvisning
NAV loven § 14A
Skjema for tilretteleggingsgarantien (NAV 08-06.15)
Rundskriv Udir -11-2012

Vedlegg 7



Samarbeidsavtale mellom NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune om ungdom som har opplæringskontrakt og er lærekandidat

1. Avtalestruktur

NAV Vestfold og Vestfold fylkeskommune (VFK) har inngått en overordnet samarbeidsavtale som gjelder flere områder innenfor utdanningsfeltet. Det skal utarbeides separate avtaler for hvert av de omtalte områdene i den overordnede avtalen. Ungdom som har opplæringskontrakt og er lærekandidat blir behandlet i denne avtalen.

2. Samarbeid

Vi definerer samarbeid som et tverretattlig arbeid hvor NAV og Fagopplæringsseksjonen i Fylkeskommunen forplikter seg til å jobbe sammen for å løse nærmere definerte oppgaver. Samarbeidsavtalen skal være dynamisk og justeres i avtaleperioden dersom det er nødvendig. Begge avtaleparter har et gjensidig ansvar for å holde hverandre orientert om endringer i eksisterende/nye styringssignaler eller endringer i lov og forskrift som har betydning for samarbeidet.

NAV defineres i denne sammenheng som den statlige delen med ansvar for de arbeidsrettede prosessene inkludert arbeidsrettede tiltak, det vil si Arbeids- og velferdsetaten i Vestfold. Den kommunale delen av NAV er ikke en del av avtalen uavhengig av hva den enkelte kommune har valgt å inkludere i det lokale NAV kontor.

3. Formål

Samarbeidsavtalen har fire hovedformål:

1. Utvikle et godt samarbeid om ungdom som søker lærekandidat og som har et avklart behov for bistand fra NAV i gjennomføringen
2. Utvikle klare strukturer for tverrfaglig og tverretattlig samarbeid mellom NAV og Fagopplæringsseksjonen
3. Sikre at ungdom i målgruppen gis likeverdige tilbud i hele fylket.
4. Være et grunnlag, sammen med rutinebeskrivelsen, for å utvikle lokale handlingsplaner mellom NAV kontoret og Fagopplæringsseksjonen.

4. Ansvar

Vestfold fylkeskommune har ansvar for følgende:

I henhold til Opplæringslova kapittel 3, § 3-1 har ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, rett til tre års videregående opplæring. I fag der læreplan forutsetter lengre

opplæringsstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringsstiden som er fastsatt i læreplanen. Dette gjelder også for lærekandidater.

Fagopplæringsseksjonen og NAV, som definert ovenfor, skal sikre tverretattlig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og andre statlige instanser som har ansvar for målgruppen og formidle, eventuelt samordne tilbud fra ulike instanser. Aktuelle instanser for samarbeid er særlig grunnskole og de videregående skolene, den pedagogisk-psykologiske tjenesten, opplæringsadministrasjonen i fylkeskommunen, andre kommunale tjenester, spesialisthelsetjenesten, BUFetat etc. Fagopplæringsseksjonen tar initiativ til møtet med NAV.

NAV har ansvar for følgende:

- Avklare bistandsbehovet til den enkelte ungdom ved å gjennomføre en behovs- eventuelt en arbeidsevnevurdering. Jfr NAV lovens § 14 a. Se eget vedlegg.
- Ungdom under 20 år som er uten skoleplass eller arbeid, skal få tilbud om arbeidsrettede tiltak i samarbeid med den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten.
- 90% av unge mellom 20-24 med nedsatt arbeidsevne skal ha en godkjent aktivitetsplan
- Ungdom med behov for situasjonsbestemt innsats skal ha en godkjent aktivitetsplan innen en måned fra de har fått et oppfølgingsvedtak. Jfr NAV- loven § 14a. Gjelder fra annet halvår 2013.
- Dersom det er behov for tilrettelegging kan NAV utstede en tilretteleggingsgaranti.

5. Samarbeid mellom Fagopplæringsseksjonen og NAV i forhold til Arbeidspraksisplass

Dersom det skal inngås et samarbeid med NAV for en ungdom som omtales i denne avtalen se vedlagte rutinebeskrivelse. NAV avdekker ungdommens tiltaks- og tilretteleggingsbehov gjennom en behovs-/arbeidsevnevurdering. Tilbud om Arbeidspraksisplass til ungdom som tar grunnkompetanse og som har et avklart behov for bistand fra NAV skal prioriteres innenfor gjeldende tiltaksramme. Målet med samarbeidet er at ungdommen fullfører planlagt opplæringsløp og på denne måten bedrer muligheten for overgang til ordinært arbeid. Tilbudet om Arbeidspraksisplass følger opplæringskontrakt og arbeidsavtale.

6. Tilrettelegging

Tilretteleggingsgaranti skal alltid vurderes brukt for alle som omfattes av samarbeidet. Tilretteleggingsgarantien skal sikre at regelverk, virkemidler og kompetanse samordnes. Dette vil gi økt forutsigbarhet og trygghet i samarbeidet for alle involverte. Bruk av tilretteleggingsgarantien vil blant annet gi fast kontaktperson på NAV kontoret og innebære individuell bistand og tilrettelegging etter behov. Oppfølgingsplanen i tilretteleggingsgarantien skal ha tidfestet og ansvarsfestet oppfølgingen og tilretteleggingen.

7. Arbeidspraksisplasstiltaket

Varighet og omfang av deltakelse på Arbeidspraksisplass skal tilpasses deltakerens individuelle behov. Antall dager i uka på Arbeidspraksis kan avtales mellom 1 til 5 dager. Tiltaket Arbeidspraksis omfatter deltakere fra 16 år. Tiltaksdeltaker er ikke ansatt hos tiltaksarrangør (opplæringsbedrift). Individstønad utbetales for antall dager på Arbeidspraksis. Arbeidspraksisplass kan tilbys om sommeren dersom det er nødvendig og hensiktsmessig

Arbeidspraksis foregår enten i ordinær eller i skjermet virksomhet I denne avtalen gjelder kun utplassering i ordinær virksomhet da arbeidspraksis i skjermet sektor kun er forhåndsgodkjente tiltaksplasser. En skjermet virksomhet anses ikke som en ordinær virksomhet og det kan heller ikke registreres tiltaket arbeidspraksis i ordinær virksomhet, som gir individstønad, på disse.

Deltakeme som omfattes av denne avtalen og som etter en arbeidsevnevurdering har fått fastslått at arbeidsevnen er nedsatt (iffr NAV lovens § 14a) og skal har spesielt tilpasset innsats fra NAV, gis full stønad ved egen sykdom, uten tidsbegrensning.. Vilåret er at deltakelse i tiltaket fortsatt anses nødvendig og hensiktsmessig. Det er avgjørende at avtalepartene og arbeidsgiver tar et felles ansvar for videre oppfølging og tilrettelegging på arbeidsplassen sammen med tiltaksdeltaker. Sykdommen må dokumenteres med legeerklæring. Det gis tilskudd til tilrettelegging (driftstilskudd) til arbeidsgiver per godkjent tiltaksplass etter lav sats i Arbeidspraksis i ordinær virksomhet. Tilskuddet ytes uavkortet i tilfeller hvor det ut fra en individuell vurdering er hensiktsmessig for deltaker å være på arbeidspraksis deltid, se nav.no *Forskrift om arbeidsrettede tiltak §4-7.*

8. Arbeidsoppgaver, roller og ansvar for målgruppen

Arbeidsoppgavene er knyttet til ungdom i henhold til Opplæringslova kapittel 3, § 3-1 som søker lærekandidat og med et avklart behov for bistand fra NAV og NAV sitt spesielle ansvar blant annet gjennom ungdomsgarantien. Dette skal styrke den enkeltes muligheter til å gjennomføre opplæringsløpet for derigjennom å bedre muligheten for overgang til arbeid.

Fylkeskommunen (Fagopplæringsseksjonen):

- Skaffe tilveie nødvendig dokumentasjon fra sakkyndig instans som skal tas hensyn til i NAVs vurdering av bistandsbehovet. Dette kan være utredninger eller uttalelse fra PP-tjenesten.
- Påse at bedrifter som påtar seg opplæring av lærekandidater er en godkjent lærebedrift.
- Følge opp og påse at bedriften legger til rette for opplæring slik at lærekandidaten kan nå målene satt i den individuelle lærekandidatplanen (ILKP).



- Følge opp lære kandidaten og lærebedriften med tanke på mulig overgang fra tiltak til ordinær lønnet opplæringskontrakt, eventuelt lærekontrakt
- Fagopplæringen har ansvar for å invitere NAV med på samarbeidsmøter ved avgiverskolen dersom det er behov for det.
- Fagopplæringen/Opplæringskontoret har ansvar for å invitere NAV med på møter hos opplæringsbedriften i løpet av opplæringstiden.

NAV:

- Avklare bistandsbehovet til den enkelte ungdom.
- Delta på samarbeidsmøtet initiert av Fagopplæringsseksjonen/Opplæringskontorene
- Legge til rette for et godt samarbeid ved å utarbeide tydelige rutiner for samhandling mellom det enkelte NAV kontor og fagopplæringsseksjonen.

9. Forsikring

Det er arbeidsgivers (tiltaksarrangørs) lovmessige plikt å tegne forsikring for arbeidstakere. Arbeidstakere defineres som de som deltar i arbeidsliknende aktivitet som medfører samme risiko som vanlige ansatte uavhengig av om han/hun formelt sett er arbeidstaker i henhold til arbeidsmiljøloven. Herunder også deltakere på tiltaket Arbeidspraksis. I de tilfeller bedrifter ikke har anledning til å dekke yrkesskadeforsikringen har Fylkeskommunen rutiner for å dekke dette.

10. Avtalens varighet, oppsigelse og oppfølging

Samarbeidsavtalen gjelder fra dato for signering og for like lang tid som den overordnede samarbeidsavtalen. Avtalen kan sies opp av en av partene dersom det inntreffer vesentlige endringer i grunnlaget for samarbeidet. Oppsigelse må varsles 6 måneder på forhånd. Partene kommer sammen for å følge opp avtalen ved behov.

Nærmere beskrivelse av rutiner for samarbeid: Se vedlagte rutinebeskrivelse.

Sted, dato:

Hanne Knudsen Sedberg
Avdelingsdirektør
Brukere og Muligheter
NAV Vestfold

Guri Amundsen
Fagsjef
Vestfold fylkeskommune

Vedlegg: Rutine for samarbeid, NAV loven § 14A, Skjema for tilretteleggingsgarantien (NAV 08-06.15), Referat fra avklaringsmøte (fylkeskommunalt skjema)

