



Intensivopplæring i eller utenfor klassen?

Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV

Berit Lødding
Solveig Holen

Rapport 42/2013

Intensivopplæring i eller utenfor klassen?

Sluttrapport fra prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse i Overgangsprosjektet innenfor Ny GIV

Berit Lødding
Solveig Holen

Rapport 42/2013

Rapport 42/2013

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet
Adresse Postboks 8119 Dep., N-0032 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-959-3
ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Målet med intensivopplæringen innenfor Overgangsprosjektet i Ny GIV er å styrke grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning for at flere ungdommer skal kunne gjennomføre og bestå videregående opplæring. Ny GIV har våren 2013 omfattet mer enn 5700 elever på 10. trinn ved 746 skoler i landet. Skolering av lærere som gir intensivopplæring er også en viktig del av satsingen. Innenfor Overgangsprosjektet arrangeres det også sommeraktiviteter for elever i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring.

NIFU har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet kartlagt deltagelse, organisering og opplevelse innenfor Overgangsprosjektet i 2012 og i 2013. Dette er sluttrapporten fra vårt prosjekt. Også Nordlandsforskning, Uni Rokkansenteret og Statistisk sentralbyrå deltar i den forskningsbaserte evalueringen av Overgangsprosjektet med egne rapporter.

Berit Lødding har hatt hovedansvaret for kapitlene 1, 3, 7, 9 og 10 og Solveig Holen for kapitlene 2, 4, 5, 6 og 8, samtidig som det har vært et utstrakt samarbeid om sluttresultatet. Berit Lødding har vært prosjektleder. NIFU vil takke alle fylkeskoordinatorer og kommunale prosjektledere som har bidratt med informasjon og tilrettelegging for datainnhenting, likeledes elever, lærere og skoleledere som tok seg tid til å besvare vår surveyundersøkelse i en hektisk tid. Innhenting av surveydata ble profesjonelt håndtert av Conexus, og IST ga oss effektiv hjelp med overlevering av registerdata fra Vigo IKS. Eifred Markussen, Jørgen Sjaastad og Nils Vibe ved NIFU har gitt god hjelp underveis. Forfatterne vil også takke forskningsleder Vibeke Opheim for gode råd og kommentarer til rapportutkast.

Oslo, november 2013

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	13
1.1 Elevene: de 10 prosent svakest presterende	13
1.2 Samarbeid og opptrapping til full deltakelse	14
1.3 Gjennomføring: stor lokal frihet	15
1.4 Den forskningsbaserte evalueringen av Ny GIV	15
1.5 Problemstillinger	15
1.6 Innholdet i rapporten	16
2 Datakilder, utvalg og analysemetoder	19
2.1 Registerdata over alle avgangselever fra grunnskolen	19
2.2 Spørreundersøkelse ved utvalgte skoler	20
2.2.1 Utvalg og frafall	20
2.2.2 Skolelederens respons	21
2.2.3 Læreres respons	21
2.2.4 Elevers respons	23
2.3 Landsdekkende undersøkelse om ferdighetsområder og timer	24
2.4 Spørreundersøkelse om sommeraktiviteter	25
2.5 Data fra Utdanningsdirektoratets spørringer	25
2.6 Analyser	25
2.7 Datakobling og personvern hensyn	27
2.8 Oppsummering	28
3 Betydningen av prestasjoner og motivasjon for gjennomføring av videregående opplæring	31
3.1 Fokus på grunnleggende ferdigheter og motivasjon intensivopplæringen	31
3.2 Frafall	32
3.3 Hva påvirker frafall?	33
3.3.1 Skoleprestasjoner	33
3.3.2 Motivasjon og engasjement	35
3.3.3 Konsekvenser for datainnsamlingen i Ny GIV	40
3.4 Institusjonelle faktorer	41
3.4.1 Familieressurser	41
3.4.2 Skole og nærmiljø	42
3.5 Frafallsforebygging	43
3.5.1 Kjennetegn ved effektive tiltak	44
3.5.2 Intensivopplæringen i Ny GIV har flere fellestrekk med effektive tiltak	45
3.6 Oppsummering	46
4 Deltakelse og karakterutvikling i intensivopplæringen	49
4.1 Intensivelever per skole	49
4.2 Ferdighetsområder	50
4.3 Antall timer	51
4.4 Prestasjoner	52
4.4.1 Kjennetegn ved alle Ny GIV-elevener	53
4.4.2 Karakterutvikling for alle intensivelever	54
4.4.3 Eksamenskarakterer	56
4.4.4 Kjønnforskjeller	57
4.5 Oppsummering	59
5 Elevers besvarelser	61
5.1 Kjennetegn ved elevene som deltok i surveyen	61
5.2 Stort sett høye forventninger	63
5.3 Gjør så godt jeg kan	65
5.4 Fornøyde med Ny GIV undervisningen, men	66
5.4.1 Elevenes vurderinger med egne ord	68
5.5 Oppsummering	69
6 Læreres besvarelser	71
6.1 Intensivopplæring utenfor ordinære klasser	71
6.2 Skoleledere er pådrivere i gjennomføringen av Ny GIV	72
6.3 Nesten alle Ny GIV-lærere gjennomfører skolering	73
6.4 Fokus på elevenes selvfølelse og motivasjon	75

6.5	Kartlegging og oppfølging av intensivelever	76
6.6	Mye bruk av konkretisering og tilrettelagte læremidler	78
6.7	Lite endring i elevenes fravær	80
6.8	Ingen økt involvering fra foreldre til intensivelever	81
6.9	Lærere er positive til Ny GIV	82
6.10	Oppsummering	85
7	Skolelederes besvarelser	87
7.1	Skoleledere som svarte	87
7.2	Utvelgelse av elever og etablering av Ny GIV-grupper	88
7.2.1	Karakterer er et vanlig utvelgelseskriterium	88
7.2.2	Intensivelever har sjelden IOP	90
7.2.3	Få elever takket nei til intensivopplæring	90
7.2.4	Slutting er lite utbredt	91
7.2.5	Gjennomsnittlig syv elever per gruppe	92
7.3	Organisering og tilordning av timer	92
7.4	Utvelgelse og skolering av lærere for intensivopplæring	95
7.4.1	Overvekt av kvinner og svært få assistenter og vikarer	95
7.4.2	Personlig egnethet veier tyngst i utvelgelsen av lærere til Ny GIV	95
7.4.3	Skolering av lærere og tilskudd i forbindelse med Ny GIV	96
7.5	Kunnskapsspredning og ansvarsfordeling	97
7.6	Skoleleders vurdering av Ny GIV som tiltak	100
7.7	Oppsummering	101
8	Sommeraktiviteter	103
8.1	Oversikt over sommeraktiviteter	103
8.2	Utdypende om erfaringene	106
8.3	Oppsummering	110
9	Ny GIV belyst gjennom representative utvalg av skoleledere og skoleeiere	111
9.1	Grunnskoler med ungdomstrinn	111
9.1.1	Deltakelse og skolestørrelse	111
9.1.2	Ferdighetsområder og utvelgelseskriterier	114
9.1.3	Organisering med hensyn til timeplan og grupperom	115
9.1.4	Synspunkter på oppstart av Ny GIV	116
9.1.5	Forskjeller mellom intensivopplæring og spesialundervisning	117
9.2	Videregående skoler	118
9.3	Kommuner	121
9.3.1	Deltakelse	121
9.3.2	Synspunkter på Ny GIV	122
9.4	Oppsummering	124
10	Oppsummering og drøfting	127
10.1	Deltakelse	127
10.1.1	Ikke bare de svakest presterende elevene får intensivopplæring	127
10.1.2	Omfattende deltakelse i skoleringstilbud for lærere	129
10.1.3	Store og mellomstore skoler og kommuner dominerer blant deltakerne i overgangsprosjektet	129
10.2	Organisering	130
10.2.1	Intensivopplæring foregår i egne grupper utenfor ordinær undervisning	130
10.2.2	Kunnskapsdelingen på skolen skjer i alle fall uformelt	130
10.3	Opplevelse	131
10.3.1	Stor begeistring blant elevene, men også erfaring med erting	131
10.3.2	Elevenes utbytte	131
10.3.3	Hvem takker nei eller slutter underveis og hvorfor?	131
10.3.4	Skolering av lærere	132
10.4	Inkluderende intensivopplæring?	132
	Referanser	135
	Tabelloversikt	141
	Figuroversikt	143
	Vedlegg	145

Sammendrag

Intensivopplæringen i Ny GIV

Ny GIV er en samlebetegnelse på flere elementer innenfor en nasjonal dugnad initiert av Stoltenberg II-regjeringen for å redusere frafallet og få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Denne sluttrapporten omhandler intensivopplæringen i siste halvdel av 10. trinn. Målgruppen for intensivopplæringen er de 10 prosent svakest presterende elevene i kommunen etter første termin på 10. trinn. Skolering av lærere for oppgaven med å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing/skriving og regning, er en del av satsningen. Våren 2013 gikk det tredje kullet intensivelever ut av grunnskolen.

Resultatene i denne rapporten er basert på et omfattende datamateriale, både spørreundersøkelser og registerdata. Vi ser at elever, lærere og skoleledere som deltok i Ny GIV er fornøyde med tiltaket. Samtidig rapporteres det om utfordringer knyttet til organiseringen i egne grupper utenfor intensivelevenenes vanlige klasser og timer.

Betydelig begeistring for intensivopplæringen

Det finnes en betydelig begeistring for intensivopplæringen i Ny GIV, bedømt ut fra svarene som elever, lærere som gir intensivundervisning og skoleledere har gitt på spørsmål vi stilte i surveyen til utvalgte skoler våren 2013. Mer enn fire av fem elever er fornøyd med Ny GIV-timene, dette inkluderer en drøy halvpart av alle elevene som sier seg helt enig i at de er veldig fornøyd. Like mange mener de vil anbefale andre elever å delta i Ny GIV. Når elevene sammenligner Ny GIV-timene med andre timer de har, er det særlig mange (87 prosent) som sier seg litt eller helt enig i at lærerne har større tro på at de kan gjøre det bra på skolen. Nesten like mange hevder at lærerne er flinkere til å forklare, likeledes at det er lettere å konsentrere seg. Syv av ti meddeler at de oftere spør læreren om hjelp sammenlignet med andre timer, og nesten to av tre mener lærerne krever at de jobber hardere.

Lærerne som gir intensivopplæring, er særlig fornøyd med skoleringen de har fått i regi av Ny GIV. Så mye som 99 prosent tilkjenner at de er ganske eller svært fornøyd med innholdet i skoleringen, mens nesten like mange sier det samme om tidspunktet for skoleringen, tilgjengelige læremidler og informasjon i forkant. Nesten to av tre hevder med styrke at de har fått brukt mye av det de har lært i skoleringen i Ny GIV-timene, mens cirka halvparten hevder dette om andre timer. Når det gjelder læreres vurdering av elevenes utbytte, har de fleste markert at det stemmer ganske godt at elevene er blitt mer motiverte til å jobbe med skolearbeidet (81 prosent), at de presterer bedre i de fagene de får intensivopplæring i (73 prosent) og at de presterer bedre også i andre fag enn norsk og matematikk (56 prosent). Det er også mellom tre og fire prosent som hevder at disse påstandene stemmer svært godt, med andre ord synes det som de fleste av lærerne har inntrykk av at elevene har fått et positivt utbytte av intensivopplæringen, samtidig som få av lærerne er helt sikre. Lærernes positive

vrderinger gjelder elevenes motivasjon mer enn deres utvikling av ferdigheter, og det gjelder deres utvikling av ferdigheter mer enn deres prestasjoner i andre fag enn norsk og matematikk.

Blant skoleledere synes det å være sterk oppslutning om intensivopplæring i 10. trinn for de svakest presterende elevene; hele 85 prosent mener det stemmer ganske godt eller svært godt at dette er en god ide. Like mange uttrykker dette som svar på en påstand om at Ny GIV fungerer svært godt på deres skole. Rektorene ved de skolene som først kom i gang med Ny GIV, anerkjenner i større grad enn de skolene som kom med sist, at skoleeier eller prosjektleder har utarbeidet standarder for gjennomføringen av Ny GIV-opplæringen på skolenivå og koordinert nettverk for erfaringsutveksling mellom skolene. Dette kan bety at skolene med lengst fartstid har lengst erfaring med og derfor også er mest anerkjennende til skoleeiers og prosjektleders roller og innsats. Det kan også hende at bidraget fra skoleeier og prosjektleder til den enkelte skole har avtatt med økende antall deltakende skoler i Ny GIV.

Et prosjekt mest for de store og mellomstore kommunene og skolene

Skolers deltakelse i Overgangsprosjektet har vært stigende over de tre årene fra skoleåret 2010/2011 til skoleåret 2012/2013, med henholdsvis 205, 613 og 746 skoler. Registerdata fra Vigo samt resultater fra Utdanningsdirektoratets spøringer gir holdepunkter for at ikke alle grunnskoler med ungdomstrinn var med i siste fase. Sistnevnte undersøkelse som er basert på et landsrepresentativt utvalg, viser at 67 prosent av de minste skolene, det vil si skoler med mindre enn 100 elever, ikke hadde startet siste skoleår. Vi tolker dette slik at ved de minste skolene kan det være vanskelig å etablere grupper av de svakest presterende elevene når elevene i utgangspunktet er så få. Nettopp dette kan også tenkes å gi gode betingelser for å realisere tilpasset opplæring uten å etablere Ny GIV-grupper.

Også på kommunenivå ser vi en opptrapping i deltakelse gjennom de tre fasene. Store kommuner var typiske tidlig ute og hadde avtagende nyrekruttering over tid, mens både mellomstore og små kommuner i økende grad kom til etter hvert. Bare et par av de minste kommunene (definert som innbyggertall under 3000), var ikke med i Overgangsprosjektet på noe tidspunkt. Dette bryter med intensjonen om at alle kommuner skulle være involvert i Overgangsprosjektet i løpet av fase 3, slik dette kom til uttrykk i invitasjonsbrevene fra Kunnskapsdepartementet til kommuner og fylkeskommuner fra oktober 2010. Når rekrutteringen ikke er komplett på kommunenivå, synes det altså igjen å handle om små forhold. Enkelte rektorer har hevdet at faren for stigmatisering er særlig stor under små forhold.

Organisering: utenfor ordinær undervisning, samlet og innenfor timeplanen

86 prosent av elevene oppgir at intensivopplæringen aldri foregår sammen med resten av klassen. Skolelederens svar på spørsmål om hvordan intensivopplæringen er organisert, er også forbløffende entydige: intensivopplæringen foregår i egne grupper utenfor den ordinære undervisningen. 94 prosent oppgir at ingen timer gis innenfor ordinære klasser. Nesten like mange opprettholder påstanden ved spesifiseringen: «ordinære klasser med ekstra lærerressurs». Samtidig angir 83 prosent at samtlige timer gis i samlet gruppe utenfor ordinær undervisning, og ytterligere 8 prosent at dette gjelder et flertall av timene. Bildet av at intensivopplæringen foregår i egne grupper utenfor de ordinære klassene er om mulig enda tydeligere i svarene fra lærerne.

Vi holder dette opp mot signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter. Skriftlig har Kunnskapsdepartementet åpnet for at det er mange måter å organisere intensivopplæringen på, innenfor klassen eventuelt med forsterket lærerressurs eller i egne grupper i den tiden intensivopplæringen gis. Andre og motsatte føringer, som fravikelse av bestemmelser i Opplæringsloven om organisering av undervisningen, fag- og timefordeling og læreplaner for fag, som departementet har åpnet for i forkant av overgangsprosjektet, kan tenkes å ha beredt grunnen for at intensivopplæringen i så stor grad har foregått i egne grupper adskilt fra annen undervisning.

Lærerne meddeler også at organiseringen av tiltaket er avgjørende for suksess, spesielt med hensyn til timeplanlegging, samarbeid med kontaktlærerne og egne, godt utstyrte grupperom. Organiseringen ble av lærerne vurdert som den sterkeste suksessfaktoren, men også som den største utfordringen for intensivopplæringen. Det å kunne gjennomføre intensivundervisningen i lesing/skriving og regning i de samme timene som resten av klassen hadde norsk og matematikk, ble fremhevet som avgjørende for hvorvidt tiltaket kan lykkes eller ikke. Andre, som ikke hadde oppnådd dette, bemerket at mange Ny GIV-elever kunne utebli fordi de opplevde at de mistet for mye av det som skjedde i klasserommet.

To av tre blant skolelederne angir at ingen intensivopplæring gis delt etter hvilke ferdigheter elevene trenes i. Dette er forenlig med resultater fra andre deler av NIFUs kartlegging. På spørsmål (til alle skolene i landet via prosjektlederne) om det finnes intensivelever som bare får opplæring i ett av ferdighetsområdene, lesing/skriving eller regning, svarer nesten en femdel av landets skoler bekreftende. Andelene varierer svært mye, fra 73 prosent i Oslo til nesten ingen i Rogaland, Vestfold og Troms. Hedmark, Sogn- og Fjordane, Møre og Romsdal, samt Sør-Trøndelag ligger nærmere landsgjennomsnittet. Signaler fra Kunnskapsdepartementet om at intensivelever burde få opplæring i begge ferdighetsområder, ser altså ut til å være fulgt ganske nøye i enkelte fylker, men i varierende grad i andre.

Et stort flertall av skolelederne, 89 prosent, angir at ingen av timene til intensivopplæring gis som tillegg til den ordinære timeplanen. Dette er en endring fra 2012, da 69 prosent anga det samme. Det vanligste er at et mindretall av timene til intensivopplæringen tas fra fagene matematikk og norsk, mens andre fag enn disse to i større grad gir timer til intensivopplæringen. Dette bryter noe med skriftlig orientering fra Kunnskapsdepartementet om at timene i størst mulig grad skal legges til timene i norsk, matematikk og engelsk/norsk fordypning.

Personlig egnethet viktigste kriterium i utpekingen av lærere

Personlig egnethet er det kriteriet som vektlegges sterkest av skoleledere når de har angitt hvilke kriterier som lå til grunn ved utvelgelse av lærere til intensivopplæring. Nesten alle Ny GIV-lærerne bekrefter et utsagn om at ledelsen mente de var spesielt egnet for oppgaven. De tilkjenne gir også entusiasme ved at nesten alle bekrefter at de syntes det hørtes ut som et bra tiltak, og nesten alle benekter at de egentlig ikke ønsket å delta. Blant lærerne som har svart på spørreundersøkelsen, har to av tre ti års erfaring som lærer eller mer. Samtidig er ansiennitet i seg selv et kriterium som ikke vektlegges i særlig grad, ifølge skolelederne.

Varierte pedagogiske grep

Undervisningsmaterieell spesielt tilrettelagt for elever med svake grunnleggende ferdigheter eller som egner seg for konkretisering, var alternativene som flest lærere pekte på da de fikk spørsmål om hvilke læremidler de bruker. Et flertall bekreftet at de benytter undervisningsmaterieell utviklet ved de nasjonale sentrene, dessuten at de fikk nyttige ideer og innspill derfra.

Når lærerne med egne ord beskriver hvilke pedagogiske grep de bruker i intensivopplæringen, er det bemerkelsesverdig hvor mange og varierte metoder de nevner. Likevel, nesten halvparten nevner konkretisering som stikkord, mens en av tre omtalte ulike læringsstrategier og løsningsstrategier som noe de arbeidet mye med. Mange av stikkordene er de samme som i 2012, men læringsstrategier er hyppigere nevnt i 2013 enn tilfellet var i 2012. Kanskje gjenspeiler dette en endring i oppmerksomhetsområder i skoleringskursene eller i samtaler lærerne imellom.

Alt i alt kan vi tolke lærernes mange og varierte beskrivelser av pedagogiske virkemidler som et sterkt engasjement for arbeidet. Variasjonen i metodebruk kan tolkes som uttrykk for et ønske om å tilpasse opplæringen til den enkelte elev for å bidra til positive opplevelser og bedre læringsstrategier hos intensivelevne.

Bedre selvfølelse hos elever er viktigste mål for lærerne

Klar førsteprioritet for lærerne samlet sett når de er spurt om hva de synes det er viktigst å tilstrebe i intensivopplæringen, er at elevene får bedre selvfølelse. Nesten halvparten av lærerne markerer dette, og en drøy firedel hevder det viktigste er at elevene blir mer motivert for skolearbeid, mens en syvdel mener det viktigste er at elevene forstår hvordan de trener opp sine ferdigheter. Trivsel på skolen og trygghet i gruppen markeres av et lite mindretall (1 av 20). Aller lavest på prioriteringslisten kommer et mål om at elevene får bedre karakterer (1 av 100). Selv som tredje prioritet, rangerer dette aller lavest.

Den høye prioriteringen av elevenes selvfølelse synes å være konsistent med elevenes poengtering av at intensivlærerne mer enn andre lærere har tro på at de kan gjøre det bra på skolen, som vi var inne på ovenfor. Motivasjon for skolearbeid og elevers forståelse av hvordan de trener opp ferdighetene sine kan oppfattes som forutsetninger for styrkede skoleprestasjoner. Det er likevel bemerkelsesverdig at forbedring av karakterene blant elevene er så lavt prioritert. Her synes det å ligge noen antakelser som vi ikke har innsikt i, om at forbedring av karakterer enten ikke er mulig i det aktuelle tidsrommet, eller at det ikke er vesentlig for elevers forutsetninger for å gjennomføre og bestå videregående opplæring. På statistisk grunnlag vet vi at kunnskaper og ferdigheter målt i karakterer, er den faktoren som i størst grad forutsier frafall og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Vi vet også at engasjement forutsier gjennomføring og kompetanseoppnåelse, og i denne forbindelsen er det interessant at elever tilkjenner at de oftere enn i andre timer ber om hjelp.

Bredere rekruttering enn de 10 prosent svakest presterende

Også i 2013 fant vi stor spredning i karakterene til elevene som deltar i intensivopplæringen innenfor Overgangsprosjektet, i likhet med hva NIFU rapporterte i 2012 og NOVA i 2011. Bare litt over 28 prosent av intensivelevne i 2013 hadde en gjennomsnittskarakter innenfor de ti prosent svakest presterende på landsbasis. Dette er en stor reduksjon sammenlignet med både 2012 og 2011. I 2012 var denne andelen 48 prosent, mens den var 40 prosent i 2011.

Bildet blir imidlertid litt annerledes hvis vi tar utgangspunkt i karakterer under 3,0. I 2013 lå 67 prosent av Ny GIV-elevne under dette snittet, mens det samme gjaldt 60 prosent i 2012. I fase 3 av intensivopplæringen finner vi altså at langt under halvparten av intensivelevne hadde karakterer tilsvarende de 10 prosent svakest presterende i årskullet. Samtidig ser det ut til at en større andel lå «tett på» sammenlignet med tidligere år.

Både i 2011 og i 2012 har Kunnskapsdepartementet poengtert overfor prosjektlederne og skolene at Ny GIV er ment for de svakest presterende og ikke egner seg for elever som presterer middels eller bedre. Vi ser likevel at karakterene fremdeles varierer i 2013. I hvilken grad dette er fordi de svakest presterende elevene takker nei til tilbudet om intensivopplæring, kan vi ikke beregne i tall, men dette er en grunn flere prosjektledere oppga i 2012 som årsak til at også faglig sterkere elever ble inkludert. Bestrebelse på å skape en gruppe og et læringsfelleskap på skoler med svært få svaktpresterende elever ble også fremhevet som en årsak til den aktuelle rekrutteringen av prosjektlederne.

Karakterutviklingen har vært gunstig bare for elever med dårligst utgangspunkt

Undersøkelser av karakterutviklingen fra første termin til standpunkt hos intensivelever i 2013, avdekket at elever med de svakeste karakterene etter første termin gjennomgående hadde en positiv karakterutvikling. Vi fant at den positive utviklingen ble redusert ved karakteren 2, og ved karakteren 3 har intensivelever en negativ karakterutvikling i de fleste fagene. Dette er spesielt tydelig for eksamenskarakteren i matematikk, der elevene har en negativ karakterutvikling allerede ved karakteren 2. Dette ligner på resultater fra 2012, men analysene i 2012 kunne gjennomføres med en sammenligningsgruppe bestående av elever som ikke fikk intensivopplæring.

De skolene som ikke hadde intensivopplæring i 2013, skiller seg ut som små skoler, slik vi allerede har poengtert. Dette gjør at vi ikke har noe godt sammenligningsgrunnlag i 2013, slik som vi hadde i 2012, for å sammenligne intensivelevnes karakterutvikling med utviklingen hos andre i omtrent samme

prestasjonssjikt som ikke hadde gjennomgått intensivopplæring. I 2012 kunne vi selektere en kontrollgruppe på bakgrunn av karakternivået etter første termin. Vi kunne ikke kartlegge om disse to elevgruppene var like på andre viktige områder. Vi vet at motivasjon og potensiale har vært stikkord brukt av sentrale utdanningsmyndigheter i veiledningen av hvordan utvelgelsen av elever til intensivopplæring kan foregå. Likevel, i 2012 fantes det et visst omfang av skoler som ikke hadde startet med Ny GIV, slik at utvelgelsesprosessen ikke spilte samme rolle som i 2013.

Analysene av karakterutviklingen i 2012 tydet på at karakternivået bare bedret seg for intensivelevne som hadde den laveste karakter i utgangspunktet, nærmere bestemt bare for de med karakteren 1 etter første termin. Disse elevene hadde en noe mer positiv utvikling enn tilsvarende elever som ikke var med i Ny GIV. Dette omfattet både regning, norsk skriftlig og muntlig samt en gjennomsnittskarakter for de fem teoretiske fagene samfunnsfag, RLE, naturfag, engelsk skriftlig og engelsk muntlig. Den positive karakterutviklingen for intensivelevne forsvant imidlertid ved karakteren 2, og fra karakteren 3 gjorde intensivelever det svakere enn elever som ikke mottok intensivopplæring. La vi eksamenskarakterene til grunn, fant vi at intensivelever fikk et dårligere resultat i matematikk sammenlignet med andre elever i samme prestasjonssjikt. Til norskeksamenene var det bare intensivelever med karakteren 1 etter første termin som hadde en bedre karakterutvikling enn elever som ikke deltok i Ny GIV. NOVA fant at den karaktermessige fremgangen for intensivelevne var relativt sett mindre sammenlignet med elever i samme prestasjonssjikt på skoler som da ikke var med i tiltaket, men fremhevet at dette varierte mellom fagene.

Til tross for de beste hensikter som måtte finnes for å tilby elever intensivopplæring, tyder våre funn på at elever med bedre karakter enn 2 ikke bør delta i intensivundervisningen slik den har vært utformet så langt. Intensivelever med bedre karakterer presterer altså dårligere til standpunkt og eksamen. Intensivopplæringen er ment å hjelpe elever med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, og en kan anta at elever som har karakteren 2 eller høyere ikke har nytte av de metodene som anvendes. Det kan også være at opplæringen i egne grupper atskilt fra den ordinære undervisningen, gjør at elever som ikke er blant de aller svakeste, taper på deltakelsen. Der hvor prinsippet om karakterbasert konkurranse om plasser i videregående opplæring realiseres som følge av at det er flere søkere enn plasser, er denne nedgangen i karakterer ikke triviell.

Fare for stigmatisering og vegring mot å forlate klassen

Nesten en av fem intensivelever (18 prosent) oppgir at de har vært ertet eller mobbet fordi de er med i Ny GIV. I 2012 oppga 17 prosent av elevene det samme. Vi ser en endring fra NOVAs undersøkelse i 2011, da 14 prosent av intensivelevne oppga at de hadde opplevd å bli ertet eller mobbet én gang eller mer. Svar fra lærere om hvorvidt elever er ertet eller mobbet fordi de er med i Ny GIV, tyder på at de ikke fanger opp problemet i det omfanget som elevs rapportering tilsier at det har.

Innledningsvis har vi understreket at elevene er positive og endog begeistret for intensivopplæringen og glade for å være med i Ny GIV. Nesten tre ganger så mange elever omtaler Ny GIV positivt sammenlignet med dem som har negative bemerkninger når de er oppfordret til å skrive mer om hva de synes om Ny GIV. Blant positive bemerkninger er det ganske talende når en elev hevder det er sjelden en faktisk gleder seg til en time, eller at Ny GIV har bidratt til at en klarer oppgaver som en ikke klarte før. Andre har tydeligvis vært provosert over å få altfor enkle oppgaver og over lave forventninger fra læreren. Ett av temaene som går igjen blant de kritiske, er bekymring over å gå glipp av andre fag, innbefattet det å gå glipp av informasjon om forestående prøver eller tentamen. Noen har også erfart at karakteren er blitt dårligere i andre fag.

Et annet inntak til mer kritiske vurderinger av intensivopplæringen er læreres og skolelederes beretninger om årsaker til at elever har sluttet i intensivopplæringen. Disse bør vurderes på bakgrunn av at godt og vel halvparten av lærerne og nesten to av tre skoleledere rapporterer at ingen elever har sluttet. Stikkord fra læreres svar om elevs motiver omfatter motstand mot å gå glipp av ordinær undervisning, for lavt nivå, manglende motivasjon samt opplevd stigmatisering og ønske om ikke å

skille seg ut. Skoleledere er også inne på slike temaer, som ønske om å være i klassen, følelse av å miste obligatorisk undervisning, stigmatisering og oppfatning av at undervisningen ble for enkel.

Skoleledere uttalte seg dessuten om årsaker til at elever har takket nei til tilbudet om intensivopplæring, hvilket en også kan merke seg at mindre enn halvparten av skolelederne hadde erfaring med. Redsel for stigmatisering, også beskrevet som vegring mot å identifisere seg med elever som fikk tilbudet, følelse av å bli sett ned på samt ønske om ikke å skille seg ut, er uttalelser fra flere rektorer. Følelsen av stigmatisering blir særlig sterk når skolen har få elever i målgruppen, fremhever en rektor som også peker på at elevene føler sterk tilknytning til sine egne klasser. Bare en rektor omtaler skolens tilrettelegging for at en elev kunne få være i egen klasse fremfor å gå ut av klassen for å delta i grupper.

Det skal også nevnes at andre årsaker løftes frem, som mangel på motivasjon, skolevegring eller at eleven ikke ser behovet. De stikkordene vi har viet mest oppmerksomhet her, går igjen i svarene fra alle respondentkategorier: elever, lærere og skoleledere, og de synes å henge tematisk sammen: vegring mot å skille seg ut, mangel på identifisering med de andre som får intensivopplæring, faren for stigmatisering samt vegring mot å gå glipp av undervisningen i andre fag, kan alle sees å henge sammen med organiseringen av intensivopplæringen i mindre grupper atskilt fra den vanlige undervisningen og de andre elevene.

Inkluderende intensivopplæring

I kartleggingsprosjektets siste fase har vi identifisert i fire utfordringer ved intensivopplæringen slik den har vært praktisert innenfor prosjektperioden: 1) En bred rekruttering til intensivopplæringen, bredere enn intendert. 2) Dårlig utbytte for de sterkest presterende elevene som får intensivopplæring, målt i karakterutvikling over siste halvår av 10. trinn. 3) Elevers erfaring med å gå glipp av informasjon om prøver samt falle ut av den progresjonen som foregår innenfor de ordinære fagene. 4) Elevers opplevelse av å bli ertet eller mobbet eller også motforestillinger hos de som takker nei til tilbudet, mot å skille seg ut og risikere stigmatisering.

Segregering i egne grupper er en organisatorisk løsning som er kjent fra spesialundervisning, hvor det også er påvist at opp mot middels sterkt presterende elever taper prestasjonsmessig på å delta. På andre områder er intensivopplæringen forskjellig fra spesialundervisning. Målgruppen oppfattes som forskjellig, hvilket gjenspeiler signaler fra departementet om at intensivopplæringen ikke uten videre skal tilbys elever med individuell opplæringsplan. Kompetansen for å gi den aktuelle opplæringen oppfattes også som forskjellig fra den som gjelder for spesialundervisning. Skoleringen som foregår i regi av Overgangsprosjektet for å kunne styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og med bidrag fra de nasjonale sentrene, synes i stor utstrekning å definere den relevante lærerkompetansen.

Organiseringen, derimot, synes å være inspirert fra spesialundervisningsfeltet, og vi stiller spørsmål om intensivopplæringen med nødvendighet må foregå i egne grupper atskilt fra ordinære timer og andre elever. Intensivopplæring i form av forsterket opplæring med ekstra lærerressurser innenfor den vanlige klassen, er et alternativ nevnt av departementet som synes vesentlig underutnyttet. Større fokus på løsninger for inkluderende intensivopplæring eller tilpasset opplæring innenfor ordinære klasser vil kunne redusere alle de fire problematiske sidene ved dagens organisering, som listet ovenfor. Vi har ikke kartlagt hvorvidt elever er fornøyd med å være i egne, mindre grupper, og en kan ikke utelukke at dette kan gi trygghet og tilhørighet for en del elever. Vårt argument, basert på den kartleggingen og de analysene vi har gjort, er at intensivopplæringen i større utstrekning bør gjennomføres innenfor fellesskapet i klasserommet. Skoleringen lærerne har fått vil på ingen måte være bortkastet dersom de gode erfaringene fra det som frem til nå har vært intensivopplæring i egne grupper, videreføres som tilpasset opplæring innenfor elevenes vanlige klasserom.

1 Innledning

Ny GIV er betegnelsen på en nasjonal dugnad initiert av Stoltenberg II-regjeringen. Satsingen består av ulike prosjekter og tiltak for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. NIFU har hatt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å kartlegge intensivopplæringen på 10. trinn innenfor det såkalte Overgangsprosjektet i Ny GIV. I denne sluttrapporten tar vi for oss gjennomføringen av intensivopplæringen våren 2013 og aktiviteter sommeren før ungdommene skulle starte i videregående opplæring. Vi sammenligner med resultatene fra 2012, da vi leverte en underveisrapport (Holen & Lødding 2012).

I den videre fremstillingen av Ny GIV i dette kapitlet legger vi hovedvekten på signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter. Formålet er å formidle hvordan departementet omtalte målsetningene med intensivopplæringen og vektla handlingsrom for gjennomføringen. Dette utgjør viktige referansepunkter for de resultatene vi presenterer i denne sluttrapporten. Vi skal også omtale den forskningsbaserte evalueringen av overgangsprosjektet og problemstillingene som skal belyses, før vi redegjør for hvordan denne sluttrapporten er strukturert.

1.1 Elevene: de 10 prosent svakest presterende

Målgruppen for intensivopplæringen har hele tiden vært de 10 prosent svakest presterende elevene etter første termin på 10. trinn. I Kunnskapsdepartementets omtale av målgruppen heter det: «For å bidra til målsettingen om økt gjennomføring av videregående opplæring skal prosjektet sikre god sammenheng mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Målgruppen er elever som av ulike grunner er lite motivert for opplæring og har svake grunnleggende ferdigheter i skrivning, lesing og regning. For å styrke lese-, skrive- og regneferdighetene til denne elevgruppen skal det gjennomføres intensivopplæring som starter i andre termin på 10. trinn og videreføres etter behov i overgangen til og i videregående opplæring.»¹ Kunnskapsdepartementet har spesifisert målgruppen nærmere ved å fremheve: «Elever som mottar spesialundervisning (IOP) utelukkes ikke fra målgruppen, men det vurderes i hvert enkelt tilfelle om disse elevene kan nyttiggjøre seg de tiltakene som iverksettes i prosjektet, eller om de er best tjent med den IOP planen de har. Innenfor disse føringene vil likevel utvelgelsen av elever være basert på lokalt skjønn.»²

Minoritetsspråklige elever er ikke nevnt i oppdragsbeskrivelsen eller i Kunnskapsdepartementets brev til kommuner og fylkeskommuner fra oktober 2010. Fra Kunnskapsdepartementet har vi fått vite at intensivopplæringen ikke har vært tiltenkt elever med begrensede norskferdigheter eller som får

¹ Sitert fra Oppdragsgivers beskrivelse av Oppdraget, som utgjør bilag 1 til vår kontrakt for evalueringen, heretter kalt Kunnskapsdepartementets oppdragsbeskrivelse.

² Ibid.

språklig tilrettelagt opplæring, men at elever med minoritetsspråklig bakgrunn godt kan være i målgruppen.

Vi er dessuten blitt gjort oppmerksomme på at Kunnskapsdepartementet har presisert overfor de kommunale og fylkeskommunale prosjektlederne for Overgangsprosjektet at det er de svakest presterende elevene som skal tilbys intensivopplæring. Dette skjedde både med grunnlag i NOVAs rapportering om karakterene til de elevene som fikk intensivopplæring i 2011 (Sletten m.fl. 2011), samt i NIFUs rapportering om det samme i 2012 (Holen & Lødding 2012).

Som grunnlag for politikkkutforming representerer innretningen mot svaktpresterende elever noe nytt når det gjelder hva som skal til for at flere ungdommer skal kunne gjennomføre og bestå videregående opplæring. I de siste års satsinger for å styrke gjennomføringen av videregående opplæring, har tiltakene vært eksplisitt rettet mot alle elever. Strukturendringene i Kunnskapsløftet har åpnet for flere kryssløp i videregående, det vil si skifte av utdanningsprogram uten tap av tid (Vibe m.fl. 2012). Også etableringen av det nye faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet under Kunnskapsløftet, er eksplisitt rettet inn mot å redusere omvalg og frafall i videregående opplæring (Lødding & Holen 2012). Arbeidslivsfag som alternativ til annet fremmedspråk, samt introduksjonen av valgfag på ungdomstrinnet begrunnes med behovet for å gjøre opplæringen mer motiverende for alle elever gjennom å være praktisk og variert, utfordrende og relevant (Meld. St. 22 (2010-2011): 7). En kan hevde at det som er nytt i disse satsingene, er innretningen mot elever som strever med å prestere i teoretiske fag, men selve innrammingen er universell: alle skal oppleve mestring og motivasjon.

Statistisk sentralbyrå (2011) rapporterer at antall grunnskolepoeng har stor betydning for gjennomføring og kompetanseopptilnåelse i videregående opplæring. Dette er også forenlig med forskning nasjonalt og internasjonalt, som vi gjennomgår i kapittel 3. Innretningen mot de «de svakest presterende elevene» fremstår med andre ord som forankret i forskning som viser at kunnskapene og ferdighetene som ungdommene har med seg fra grunnskolen, betyr svært mye for gjennomføring eller frafall i videregående opplæring.

1.2 Samarbeid og opptrapping til full deltakelse

Etablering av et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner er også en viktig målsetning med satsingen i Overgangsprosjektet. Dette må forstås som et viktig virkemiddel for å realisere målet om større gjennomføring av videregående opplæring blant ungdom.

For skoleåret 2010/2011, fikk alle fylkeskommuner i oppgave å invitere utvalgte kommuner til et formelt, strukturert samarbeid med fortrinnsvis den største kommunen i fylket, eventuelt andre, fremgår det av et brev datert 27.10.2010 fra Kunnskapsdepartementet til fylkeskommunene og Oslo kommune. Dette samarbeidet skulle dekke 30-50 prosent av det totale antallet ungdomsskoleelever i fylket. Med grunnlag i erfaringer fra denne første fasen, ble samarbeidet trappet opp i 2012, og i 2013 skulle alle kommunene etter planen inngå i et permanent samarbeid med fylkeskommunen om alle elevene i målgruppen, het det i det samme brevet. Også tiltak i videregående opplæring skal koordineres og videreutvikles innenfor rammene av Overgangsprosjektet.

I fase 1 var 205 grunnskoler med ungdomstrinn samt 99 videregående skoler involvert i prosjektet, ifølge Kunnskapsdepartementets oppdragsbeskrivelse. Våren 2011 deltok 2001 elever i intensivopplæringen (Sletten m.fl. 2011). Skoleåret 2011/2012 var antallet grunnskoler kommet opp i 613, og videregående skoler i 248, ifølge oversikt fra Kunnskapsdepartementet datert 2.4.2012. Ifølge registeropplysningene som vi har innhentet fra skoleårets slutt, omfattet intensivopplæringen våren 2012 4866 intensivelever på landsbasis. Bedømt utelukkende på grunnlag av disse tallene, fremstod implementeringen av Ny GIV som på god vei mot full deltakelse i 2013. Tall vi presenterer i denne rapporten vitner om deltakelse av 746 skoler og 5701 elever i intensivopplæringen våren 2013. Vi kjenner ikke til alternative tall som Kunnskapsdepartementet måtte ha for deltakelse i 2013. Det ligger utenfor vår oppgave å kartlegge videre arbeid i Overgangsprosjektet, men vi kjenner til at det finnes

kommuner som har besluttet å videreføre intensivopplæringen på 10. trinn i 2014, etter at prosjektperioden er over.

1.3 Gjennomføring: stor lokal frihet

Skolering av lærere som gir intensivopplæring er en viktig del av Overgangsprosjektet, og denne skoleringen samt utgifter til vikarer finansieres av departementet. Dette fremgår av de tidligere nevnte brevene fra departementet til kommuner og fylkeskommuner. Skoleringen handler om kompetanseutvikling for lærerne som skal gi opplæring i grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter til elevene. Tanken er også at de lærerne som gjennomgår skoleringen, skal være ressurspersoner til nytte for skolens samlede arbeid for å heve prestasjonene til elever som har svake grunnleggende ferdigheter, heter det i oppdragsbrevet fra departementet.

Om selve intensivopplæringen fortelles det i oppdragsbrevet at denne ikke skal overstige 7,5 klokke timer per uke i siste termin frem til avslutningen av skoleåret. Videre heter det at timene i størst mulig grad skal legges til timene i norsk, matematikk og engelsk/norsk fordypning på 10. trinn. Intensivopplæringen kan innebære at enkelte bestemmelser i Opplæringsloven og forskrift til loven kan fravikes. Det gjelder blant annet organisering av undervisningen i grupper, fag- og timefordeling og læreplaner for fag, noe det også er gjort mer inngående rede for i departementets brev til deltakende kommuner i overgangsprosjektet, datert 22.12.2010.

I oppdragsbeskrivelsen poengteres det at fylkeskommunene, kommunene og skolene har stor frihet til å tilrettelegge og gjennomføre intensivopplæringen. I departementets brev til kommunene, datert 27.10.2010, fremgår det at det kan være flere måter å gjennomføre intensivopplæringen på, som forsterket opplæring med ekstra lærerressurser innenfor den vanlige klassen eller gruppen. Elevene kan også organiseres i egne grupper i den tiden intensivopplæringen gis. I departementets oppdragsbeskrivelse poengteres det at det ikke er lagt særskilte statlige føringer på organiseringen eller innholdet i intensivopplæringen.

1.4 Den forskningsbaserte evalueringen av Ny GIV

NOVA kartla intensivopplæringen slik den ble gjennomført skoleåret 2010/2011 (Sletten m.fl. 2011), før den forskningsbaserte evalueringen ble utlyst og igangsatt. NIFU fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å gjennomføre prosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse innenfor evalueringen av intensivopplæringen i perioden 2012–2013. Resultatene er formidlet i en underveisrapport i 2012, samt i denne sluttrapporten. NIFU skal også bidra med surveydata til Statistisk sentralbyrå (SSB), som ved hjelp av et longitudinelt design undersøker om Ny GIV styrker elevenes motivasjon og ferdigheter, samt gjennomføring av videregående opplæring og overgang til videre utdanning og arbeid (Effektevalueringen). Parallelt evaluerer Nordlandsforskning hvordan intensivopplæringen foregår i klasserommene, mens Uni Rokkansenteret evaluerer organiseringen og undersøker hvilke konsekvenser intensivopplæringen har for skolen.

1.5 Problemstillinger

Følgende problemstillinger er formulert av Kunnskapsdepartementet for evalueringen samlet sett:

1. I hvilken grad fører deltakelse i intensivopplæringen til at elevene blir mer motivert for opplæring, oppnår bedre grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og i større grad gjennomfører videregående opplæring?
2. Hvordan kan resultatene under punkt 1 forstås og forklares?

Det er SSBs effektevaluering som i størst grad kan belyse problemstillingen. Vårt bidrag i denne rapporten er i første rekke en litteraturgjennomgang for å belyse sammenhengene mellom ferdigheter,

motivasjon og gjennomføring av videregående opplæring. NIFU har også foreslått følgende problemstillinger for Kartleggingsprosjektet:

1. Hva kjennetegner utvelgelsen av elever til intensivopplæringen i forhold til elever med enkeltvedtak og spesialpedagogikk?
2. Hvilke rammer og retningslinjer gir skoleeier for beslutningene på skolenivå om organiseringen og innholdet i intensivopplæringen?

Begge de to siste spørsmålene kan sies å handle forholdet mellom intensivopplæring og spesialundervisning, og dette forholdet kan belyses med utgangspunkt i tre stikkord: målgruppe, kompetanse og organisering. Vi drøfter dette til slutt i kapittel 10.

Kunnskapsdepartementet har i sin beskrivelse av oppdraget redegjort for en del områder som de ønsker belyst, i alt 25 spørsmål er stilt under overskrifter som: kjennetegn ved alle elevene som deltar; kjennetegn ved alle lærerne som underviser i intensivopplæringen; organiseringen av intensivopplæringen; deltakernes vurderinger og opplevelse av intensivopplæringen. Disse har vi søkt å belyse ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse der elever, lærere og skoleledere var respondenter, i tillegg til registeropplysninger over intensivelever og alle andre elever på 10. trinn skoleåret 2012/2013. En epostbasert undersøkelse er gjennomført blant prosjektlederne i Overgangsprosjektet om sommeraktiviteter. Våren 2013 gjennomførte vi dessuten en landsdekkende undersøkelse om antall timer og i hvilke ferdighetsområder intensivelevne fikk opplæring. Vi har også hatt anledning til å stille spørsmål relatert til Ny GIV til et representativt utvalg av skoleledere og skoleeiere i landet våren 2013. Spørsmålene inngikk i Utdanningsdirektoratets halvårlege «spørringer».

1.6 Innholdet i rapporten

En redegjørelse for datakilder, metoder og personvern hensyn er gitt i kapittel 2, hvor vi også går nærmere inn på utvelgelse av fylker til surveyen og responsrater blant elever, lærere og skoleledere etter at surveyen var gjennomført. I kapittel 3 tar vi for oss forskningslitteratur om hvordan frafall og gjennomføring av videregående opplæring kan forklares. Vi ser også nærmere på hva noen av kildene forteller om kjennetegn ved effektive tiltak, hvilket vi sammenholder med utformingen av intensivopplæringen som tiltak.

I kapittel 4 handler det om resultater fra den landsdekkende undersøkelsen om ferdighetsområder og antall timer intensivopplæring ved den enkelte skole. Elevene som fikk intensivopplæring på 10. trinn våren 2013, beskrives med hensyn til karakterer og kjønn. Her tar vi også for oss karakterutviklingen for disse elevene fra første termin til skoleårets slutt. Til forskjell fra 2012 har det for 2013 ikke vært mulig å sammenligne intensivelevnes karakterutvikling med andres, ettersom tiltaket nå i prinsippet har omfattet hele landet.

Kapittel 5 formidler resultater fra elevers besvarelser av surveyen om hvordan de opplevde intensivopplæringen, også sammenlignet med andre timer, etter at vi innledningsvis har sammenlignet de intensivelevne som besvarte surveyen med populasjonen av intensivelever med hensyn til kjønn, ferdighetsområder, karakterer og karakterutvikling.

Synspunkter fra lærere som gir intensivopplæring er tema i kapittel 6. Det handler om hvorfor de valgte å bli med i Ny GIV, hva slags skolering de har fått og hvordan de vurderer den, i tillegg til anvendelse av det de har lært og om de deltar i kunnskapsspredning til andre lærere. Hvilke læremidler og pedagogiske grep de bruker er også beskrevet, likeledes hva de sier om bruk av undervisningsmateriell og kartleggingsverktøy fra de nasjonale sentrene. I kapittel 7 er det skolens ledelse som kommer til orde om utvelgelse av elever, erfaring med avslag på tilbud og forekomst av at elever slutter i intensivopplæringen. Her gjennomgår vi også utvelgelse av lærere, skolering og kunnskapsspredning på skolen, bidrag fra skoleeier og prosjektledere for gjennomføringen av Ny GIV, samt overordnede synspunkter på tiltaket,

I kapittel 8 redegjør vi for sommeraktivitetene som er gjennomført for årets avgangselever fra grunnskolen i forkant av deres oppstart i videregående opplæring. Dette bygger på informasjon fra de fylkeskommunale prosjektlederne, noen ganger også de kommunale, som vurderer hvor vellykket arrangementene og aktivitetene har vært.

Erfaringer med Ny GIV fra et landsrepresentativt utvalg skoleeiere og skoleledere som har besvart Utdanningsdirektoratets spørringer, er tematisert i kapittel 9. Her forholder vi oss for første gang også til videregående skoler. Denne undersøkelsen forteller om utbredelsen av intensivopplæringen i Ny GIV og oppslutning om sentrale prinsipper i tiltaket.

I kapittel 10 oppsummerer vi resultater ved å sammenholde de ulike kapitlene. Vi har valgt å gjøre dette under stikkordene som gjelder for NIFUs kartleggingsprosjekt, nemlig deltakelse, organisering og opplevelse. Til slutt i kapittel 10 drøfter vi som nevnt de to problemstillingene som vi selv har formulert om forholdet mellom intensivopplæring og spesialundervisning med grunnlag i resultatene i denne rapporten. Det er her bakgrunnen for rapportens tittel blir tydeligst. Det gjelder spørsmålet om inkluderende intensivopplæring inne i den ordinære klassen kan løse de spesifikke problemene som følger av at intensivopplæringen i så stor grad har vært gjennomført i egne grupper, atskilt fra ordinær undervisning.

2 Datakilder, utvalg og analysemetoder

I dette kapitlet redegjør vi for de ulike datakildene som denne rapporten bygger på, hvordan data er samlet inn og om utvalg og responsrater. Vi gjennomgår også analysemetodene som er benyttet i denne rapporten.

2.1 Registerdata over alle avgangselever fra grunnskolen

Data for samtlige avgangselever fra grunnskolen i 2013 er hentet fra Vigo Interkommunalt selskap (Vigo IKS), som bistår fylkeskommunene i utviklingen av blant annet IT-systemer for administrasjon av inntaket av søkere til videregående opplæring. I materialet finnes karakterdata etter første termin på 10. trinn og avsluttende karakterer ved ungdomsskolens slutt for hver elev. Bakgrunnen for dette er at inntaket til videregående opplæring skjer på grunnlag av karakterer.

Elever som får intensivopplæring, er registrert i materialet, men uten at det fremgår om de har fått opplæring i lesing/skriving, regning eller begge deler. Derfor har vi innhentet slik informasjon ved hjelp av en landsdekkende undersøkelse til skolene, som omtalt nedenfor.

Det finnes også fraværdata for hele ungdomstrinnet i dette materialet. I 2012 ble det i dette prosjektet hentet ut fraværdata etter første termin på 10. trinn for å sammenligne med fraværdata ved skoleårets slutt. I forståelse med Kunnskapsdepartementet som oppdragsgiver har vi ikke gjort slike anstrengelser i 2013. Årsaken er at det varierer hvilke fraværsopplysninger som har vært registrert og overført til Vigo. Fra noen skoler er det levert fraværdata fratrukket det antallet dager og timer som en elev kan søke fritak for å få ført på vitnemålet. Ved andre skoler har dette ikke vært praktisert. Fra Utdanningsdirektoratet har vi fått vite at det ikke planlegges noen innsats for å forbedre kvaliteten på fraværdata fra ungdomstrinnet i overskuelig fremtid ettersom fraværet ikke spiller noen rolle i inntaket til videregående opplæring.

Dataregisteret inneholder følgende informasjon:

- Kjønn, fødselsår
- Fylke, kommune og skole
- Om eleven har vært intensivelev
- Karakterer i muntlige og skriftlige fag første termin
- Karakterer i muntlige og skriftlige fag (standpunkt) andre termin
- Fagkoder, fagnavn og karakterer fra skriftlige eksamener

Planen for innfasing av Overgangsprosjektet i Ny GIV har gått ut på at alle *kommuner* i landet skulle være med i fase 3, det vil si skoleåret 2012-2013 (Kunnskapsdepartementets brev til kommuner og

fylkeskommuner datert oktober 2010). I fase 3 har Ny GIV omfattet 746 av totalt 1073 skoler, bedømt på grunnlag av registreringen av intensivelever på landsbasis juni 2013. Tilsvarende tall for fase 2 våren 2012 var 547 skoler (Holen & Lødding 2012: 26), det vil si en del færre enn de 613 skolene som hadde startet opp med Ny GIV ifølge Kunnskapsdepartementets oversikt datert 2.4.2012. Tilsvarende tall utarbeidet av Kunnskapsdepartementet for fase 1 i 2011 var ifølge Sletten mfl. (2011: 23) 205 ungdomsskoler, mens NOVAs kartlegging av fase 1 omfattet 164 skoler (*ibid.*: 24).

Det samme registermaterialet som er samlet inn av NIFU, vil benyttes av Statistisk sentralbyrå i deres effektstudie. SSB vil over tid også koble til data fra flere registre, blant annet data om de samme elevenes gjennomføring av videregående opplæring.

2.2 Spørreundersøkelse ved utvalgte skoler

I dette avsnittet beskriver vi kjennetegn ved utvalg og frafall fra tre spørreundersøkelser som ble gjennomført ved et utvalg skoler. Både skoleledere, Ny GIV lærere og elever ble invitert til å delta, og mottok elektroniske spørreskjemaer.

Undersøkelsene ble gjennomført i perioden 29. april til 1. juli 2013.

Alle de tre andre miljøene som deltar i evalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV, Nordlandsforskning og Uni Rokkan og Statistisk sentralbyrå, har bidratt til formulering av spørsmål til de ulike respondentkategoriene.

2.2.1 Utvalg og frafall

Trekking av skoler

Statistisk sentralbyrå, som har ansvar for effektevalueringen, har stått for trekking av skoler til surveyundersøkelsen i 2013. Etter råd fra NIFU tok SSB utgangspunkt i offentlige skoler med minimum 21 elever på 10. trinn ifølge GSI skoleåret 2012-2013. Regime for tilordning av elever til Ny GIV har vært ett av kriteriene for SSBs valg av fylker og kommuner, og følgende redegjørelse som vi har mottatt fra SSB, angir treksannsynligheter:

- Rogaland: treksannsynlighet 1 (alle er inkludert).
- Fylkene Østfold, Akershus, Hordaland, samt kommunene Arendal, Kristiansand og Molde: treksannsynlighet 0,3 for skoler med mindre enn 40 elever, 0,8 for skoler med mer enn 40 elever.
- Oslo, Vest-Agder utenom Kristiansand, og Møre og Romsdal utenom Molde: treksannsynlighet 0,3.

Dette ga 248 skoler med 23111 elever ifølge SSBs beregninger på grunnlag av data fra GSI. Prosjektledere i de relevante fylkene ble bedt om å sørge for at intensivelever ved de aktuelle skolene ble registrert og overført til Vigo med siste frist 3. april. Den 4. april fikk NIFU disse dataene fra Vigo IKS. Noen av skolene som var trukket ut til surveyen, viste seg ikke å ha intensivelever, bedømt ut fra registreringen som da forelå. Dette gjaldt til sammen 14 skoler, varierende fra ingen til syv per fylke. Disse skolene er holdt utenfor når vi angir brutto antall inviterte skoler per fylke i de neste avsnittene.

En kan merke seg at store skoler hadde høyere treksannsynlighet enn små skoler, og at ingen skoler med 20 elever eller færre på 10. trinn ble invitert til undersøkelsen.

Utvalg av elever til kontrollgruppe

SSB ytret ønske om å kunne sammenligne Ny GIV-elevene med lignende elever også i fase 3 når alle kommuner er med i Ny GIV. De så Rogaland som et naturlig valg, fordi avgrensningen av intensivelever her angivelig er entydig karakterbasert. Forskerne i SSB mente videre at det ville være mest interessant med andre svaktpresterende elever, de 10 prosent neste, det vil si 10-20 persentilen.

NIFU fikk overlevert en fil fra Vigo IKS over alle elever i Rogaland med karakterer etter første termin og gjorde følgende beslutninger i avgrensning av 10-20 persentilen:

1. Gjennomsnittlig karakter i teoretiske fag skulle være høyere enn 2,43, som er gjennomsnittskarakteren for Ny GIV elever i Rogaland.
2. Det skulle ikke mangle karakter i mer enn to teoretiske fag.
3. Gjennomsnittskarakter i intervallet 2,44 – 3 tilsvarte omtrent 10 prosent av elevene
4. En skole hvor det i svært liten grad fantes informasjon om førsteterminkarakterer ble eliminert.
5. Skoler som hadde to eller færre kontroll elever (til sammen 7 skoler og 12 elever) ble eliminert.
6. Skoler som ikke var rekruttert til surveyundersøkelsen fordi de hadde 20 eller færre elever på trinnet (3 skoler med ca. 10 elever), ble eliminert.

Dette ga 540 elever som alle går på skoler hvor de utgjør tre eller flere av skolens 10. trinnselever, hvor det også finnes intensivelever og hvor skolen var invitert til spørreundersøkelsen.

Invitasjon og gjennomføring

Invitasjon til deltakelse i undersøkelsen ble sendt til de 234 skolene den 15. og 16. april, og det ble orientert om at undersøkelsen ville holde åpent i perioden 29. april – 10. mai. Skolene hvor også elever til kontrollgruppen var identifisert, fikk utvidet svarfrist til 22. mai. Grunnet lav respons ble det purret to ganger. Vi utvidet også svarfristene til sommerferien, det vil si til 1. juli.

2.2.2 Skolelederens respons

Totalt svarte 101 av i alt 234 inviterte skoleledere på minst ett av spørsmålene i spørreundersøkelsen, noe som ga en svarprosent på 43,2 (se tabell 2.1). Dette er vesentlig lavere enn i 2012, da svarprosenten for skolelederne var 53,9.

Tabell 2.1 Oversikt over antall skoleledere som ble invitert til og besvarte spørreundersøkelsen samt svarprosent fordelt etter fylke

Fylke	Antall skoleledere invitert	Antall skoleledere svart	Svarprosent
Østfold	29	12	41,4
Akershus	50	26	52,0
Oslo	11	5	45,5
Aust-Agder	7	3	42,9
Vest-Agder	13	6	46,2
Rogaland	65	30	46,2
Hordaland	42	15	35,7
Møre og Romsdal	17	4	23,5
Totalt	234	101	43,2

Det var ingen signifikante forskjeller i skolestørrelse med hensyn til om skoleleder har svart eller ikke. Heller ikke antall Ny GIV-elever ved skolen var signifikant forskjellig mellom skoler der lederen hadde svart og skoler der skolelederen ikke besvarte spørreundersøkelsen.

Likevel er store skoler overrepresentert blant de som svarte, som i utvalget av inviterte skoler. Dette skyldes blant annet utvalgsriteriene, der skoler med 20 elever eller færre på trinnet ikke ble invitert til surveyen av personvern hensyn.

2.2.3 Læreres respons

Vi ba om at en til to av lærerne som ga intensivopplæring ved skolen, besvarte spørreundersøkelsen rettet til slike lærere. Ved 32 skoler ble spørreskjemaet besvart av en lærer, mens to lærere svarte ved 33 skoler. Ved den siste skolen svarte tre lærere.

Tabell 2.2 Oversikt over antall skoler invitert, antall skoler der lærere svarte samt antall og prosentandel lærere som svarte på survey, fordelt etter fylke

Fylke	Antall skoler invitert	Antall skoler der lærere svarte	Antall lærere som svarte	Prosentandel skoler der en eller flere lærere svarte
Østfold	29	12	19	41,4
Akershus	50	11	18	22,0
Oslo	11	3	5	27,3
Aust-Agder	7	2	3	28,6
Vest-Agder	13	2	2	15,4
Rogaland	65	21	35	32,3
Hordaland	42	12	15	28,6
Møre og Romsdal	17	3	4	17,6
Totalt	234	66	101	28,2

Vi ser av tredje tallkolonne i tabell 2.2 at antall lærere som besvarte undersøkelsen fordeler seg ujevnt mellom fylkene. Det samme er tilfelle for andelen skoler der minst en lærer svarer, den varierer fra 15,4 prosent til 41,4 prosent, representert ved henholdsvis Vest-Agder og Østfold. Svarprosenten totalt sett er meget lav, bare 28,2 prosent. Dette er også vesentlig lavere enn i 2012, da minst en lærer svarte ved 41,2 prosent av de inviterte skolene. Den lave svarprosenten tilsier at utvalget kan være skjevt, og vi kan vanskelig konkludere med at lærerutvalget er representativt for alle Ny GIV lærerne. Resultatene fra analysene av lærersvarene i kapittel 6 vil derfor ikke uten videre kunne generaliseres, bare gi en pekepinn om hva lærerne som svarte på undersøkelsen ga uttrykk for. I kapittel 6 omtales fordeling med hensyn til i hvilket ferdighetsområde lærerne gir intensivopplæring, mens mer generelle kjennetegn som kjønn og erfaring beskrives i det følgende.

Kjennetegn ved utvalget av Ny GIV lærere

Av de 101 lærerne som svarte var 31 (30,7 prosent) menn og 70 (69,3 prosent) kvinner. Denne kjønnsfordelingen er ikke forskjellig fra foregående år (Holen & Lødding 2012: 32; Sletten m.fl. 2011: 44). Som tabell 2.3 viser, hadde de fleste lærerne som svarte forholdsvis lang erfaring, hele 83,2 prosent hadde mer enn fem års erfaring.

Tabell 2.3 Hvor lenge har du vært lærer?

	Antall svar	Prosentandel
5 år eller mindre	17	16,8
5-10 år	17	16,8
10-20 år	42	41,6
Mer enn 20 år	25	24,8
Totalt	101	100,0

Respondentene i 2013 tilkjennega samlet noe lenger erfaring enn det som var tilfelle i 2012, da 74,8 prosent av intensivlærerne svarte at de hadde mer enn fem års erfaring (Holen & Lødding 2012: 32).

Omtrent 97 prosent av intensivlærerne som svarte på undersøkelsen, hadde godkjent lærerutdanning. Av de tre lærerne som ikke hadde godkjent utdanning, hadde en utdanning på videregående nivå, en på bachelornivå mens en hadde mastergrad.

Av de som hadde godkjent lærerutdanning hadde 19,8 prosent spesialpedagogisk utdanning, mens 57,4 prosent hadde allmennlærerutdanning. Resten var enten faglærere eller hadde godkjent lærerutdanning fra universitetet.

2.2.4 Elevers respons

Tabell 2.4 viser antall og andeler intensivelever som deltok i elevsurveyen fordelt etter fylke.

Tabell 2.4 Oversikt over antall og prosentandel elever som ble invitert og svarte på survey, fordelt etter fylke

Fylke	Antall skoler invitert	(*) Antall Ny GIV-elever i skoler som ble invitert	Antall skoler der minst en Ny GIV-elev svarte	(**)Totalt antall Ny GIV-elever i skolene der minst en Ny GIV-elev svarte	Antall Ny GIV-elever som svarte	Svarprosent beregnet av (*)	Svarprosent beregnet av (**)
Østfold	29	260	11	108	80	30,8	74,1
Akershus	50	374	13	109	80	21,4	73,4
Oslo	11	192	3	52	22	11,5	42,3
Aust-Agder	7	15	2	7	7	46,7	100,0
Vest-Agder	13	98	1	14	10	10,2	71,4
Rogaland	65	511	24	190	141	27,6	74,2
Hordaland	42	369	13	111	80	21,7	72,1
Møre og Romsdal	17	116	3	12	7	6,0	58,3
Totalt	234	1935	70	603	427	22,1	70,8

Selv om svarprosentene beregnet ut fra totalt antall skoler som ble invitert til undersøkelsen er lav (22,1 prosent), er svarprosenten beregnet ut fra intensivelever ved skolene som faktisk deltok i surveyen vesentlig høyere (70,8 prosent). Det gir trolig mindre skjevheter i elevutvalget når størstedelen av frafallet skyldes at hele skoler ikke deltar, sammenlignet med om størstedelen av frafallet skyldtes at kun et fåtall intensivelever deltok fra hver skole.

Tabell 2.5 Oversikt over gjennomsnittlig antall 10.trinns elever per skole i survey og populasjon

	Antall skoler	Gjennomsnittlig antall elever
Alle skoler	1073	57,9
Alle Ny GIV-skoler	746	75,4
Ny GIV-skoler som ble invitert til survey, men der ingen elever deltok	165	94,3
Ny GIV-skoler som deltok i survey	66	94,6

Note. Signifikant forskjell i gjennomsnittlig elevantall: Alle Ny GIV skoler og Ny GIV skoler i survey, $p < 0,001$

Tabell 2.5 viser at Ny GIV skolene er større enn gjennomsnittlig skolestørrelse i landet. Størrelse betyr her antall 10.trinns elever på skolen. Videre ser vi at Ny GIV skolene som ble invitert til surveyen, i gjennomsnitt har flere elever enn tilfellet er for alle Ny GIV skolene. Dette er også som forventet, ettersom ett av utvalgskriteriene var at skolene som skulle delta i surveyen, måtte ha mer enn 20 elever på 10. trinn.

Som tidligere nevnt for skolelederes vedkommende, er det med hensyn til elevenes respons ingen signifikante forskjeller i skolestørrelse mellom Ny GIV skolene som deltok i undersøkelsen og Ny GIV skolene som ikke deltok.

Totalt 539 elever ved 57 skoler ble invitert til å delta i spørreundersøkelsen som kontrollelever. Av disse var det bare 118 elever som svarte på surveyen. Dette gir en total svarprosent på 21,9 prosent. Også for denne elevgruppen var det en overvekt av hele skoler som valgte å ikke delta i surveyen, kun

16 skoler var representert i undersøkelsen. Fra disse skolene var totalt 164 elever invitert. Hvis vi legger inviterte elever ved disse 16 skolene til grunn, får vi en svarprosent på 72.

2.3 Landsdekkende undersøkelse om ferdighetsområder og timer

For å kartlegge hvor mange timer intensivopplæring skolene tilbød elevene samt hvilke ferdighetsområder elevene fikk tilbud om, gjennomførte NIFU en landsdekkende web-basert spørreundersøkelse adressert til alle prosjektlederne i Ny GIV. Prosjektlederne distribuerte denne spørreundersøkelsen videre til skolene de hadde ansvaret for, og fulgte opp skolene der det var behov. NIFU bisto prosjektlederne underveis med svar på spørsmål samt jevnlig oversikter over hvilke skoler det manglet besvarelser fra. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i perioden 7. mai til 4. juli 2013.

I tabell 2.8 angis antall Ny GIV-skoler i det enkelte fylke i første tallkolonne. Dette er skolene som hadde Ny GIV-elever basert på registreringen av Ny GIV-elever per juni 2013 i data fra Vigo IKS. Som tidligere nevnt var det en del skoler som ikke hadde innført Ny GIV i fase 3. I tillegg fant vi at 12 skoler som ikke var registrert med intensivelever i data fra Vigo IKS, likevel svarte på den landsdekkende undersøkelsen. Disse 12 skolene er inkludert i første tallkolonne «Antall Ny GIV- skoler», i tabell 2.8.

Tabell 2.6 Antall og andel Ny GIV skoler som deltok i landsdekkende survey fordelt etter fylke

Fylke	Antall Ny GIV-skoler	Antall skoler som deltok	Prosentandel skoler som deltok
Østfold	37	30	81,1
Akershus	64	55	85,9
Oslo	47	41	87,2
Hedmark	31	29	93,5
Oppland	32	22	68,8
Buskerud	38	33	86,8
Vestfold	31	24	77,4
Telemark	29	19	65,5
Aust-Agder	24	21	87,5
Vest-Agder	27	21	77,8
Rogaland	69	52	75,4
Hordaland	63	46	73,0
Sogn og Fjordane	31	26	83,9
Møre og Romsdal	44	43	97,7
Sør-Trøndelag	45	37	82,2
Nord-Trøndelag	28	21	75,0
Nordland	55	23	41,8
Troms	40	37	92,5
Finnmark	21	19	90,5
Totalt	756	599	79,2

Det er mulig at intensivelever har byttet skole, at elever har sluttet i Ny GIV eller kommet til utover i vårterminen, men vi lar altså registreringen av intensivelever i Vigo utgjøre grunnlaget for beregning av svarprosenten i denne landsdekkende undersøkelsen. Vi finner en forholdsvis høy samlet svarprosent i den landsdekkende undersøkelsen, vel 79 prosent av Ny GIV skolene svarte på undersøkelsen. Møre og Romsdal skiller seg positivt ut, med en meget høy svarprosent (98 prosent). I dette fylket var prosjektlederen aktiv i innsamlingen av data, og gjennomførte også alle registreringene selv.

2.4 Spørreundersøkelse om sommeraktiviteter

Også i år ba NIFU de fylkeskommunale prosjektlederne om å redegjøre for sommeraktiviteter for 10. trinnselevne i overgangen til videregående opplæring, både type aktivitet og vurdering av hvor vellykkede tiltakene hadde vært. Vi fikk svar fra samtlige fylker. Undersøkelsen, gjennomført ved hjelp av Opinio, var åpen fra midten av september til begynnelsen av oktober. Svarene er gjengitt og analysert i kapittel 8.

2.5 Data fra Utdanningsdirektoratets spørringer

Utdanningsdirektoratet ga tillatelse til at prosjektet kunne stille spørsmål til skoleledere og skoleeiere innenfor Utdanningsdirektoratets spørringer våren 2013. Dette er en undersøkelse som skal dekke Utdanningsdirektoratets kunnskapsbehov til enhver tid, og temaene avtales fra gang til gang. Den gjennomføres av NIFU hvert halvår på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Vi stilte spørsmål til tre av de fire representative utvalgene som omfattes av spørringene, det vil si kommuner, grunnskoler og videregående skoler. Vi valgte å rette spørsmål til de fylkeskommunale prosjektlederne om sommeraktiviteter for intensivelevne i en egen undersøkelse som beskrevet ovenfor, fremfor til fylkeskommunene som skoleeier i regi av spørringene. Resultatene fra spørringene våren 2013 er allerede publisert av Vibe og Hovdhaugen (2013), men resultater fra spørsmålene som ble lagt inn i undersøkelsen fra dette prosjektet, rapporteres for første gang i kapittel 9 i denne rapporten.

Utdanningsdirektoratets spørringer består av utvalgsundersøkelser. Kommunene er delt i tre landsrepresentative utvalg med hensyn til landsdel og folketall. Når en kommune er med i et utvalg, er også alle grunnskolene i kommunen med i det samme utvalget. Dette gjelder bortsett fra 10 store kommuner som er med i alle kommuneutvalg, mens en tredel (alternerende) av deres skoler deltar hver gang. De videregående skolene er også delt i tre landsrepresentative utvalg etter kriteriene skoletype og skolestørrelse og fordelt forholdsmessig på hvert av landets fylker. I det følgende refererer vi svarprosent og beregninger av representativitet, slik dette er redegjort for av Vibe & Hovdhaugen (2013). For mer inngående beskrivelser, viser vi til kapittel 2 i deres rapport.

77,3 prosent av kommunene (116 av 150 kommuner) besvarte undersøkelsen. Representativiteten er god, selv om de minste og mellomstore kommunene er litt underrepresentert og de største tilsvarende overrepresentert. Fordelingen av kommuner på landsdeler var også tilfredsstillende, og de små avvikene som kan identifiseres, har ikke betydning for resultatene i undersøkelsen.

Svarprosentene var henholdsvis 66 for 1-10-skoler og 64 prosent for ungdomsskoler. Besvarelser foreligger fra 163 barne- og ungdomsskoler og 105 ungdomsskoler, altså fra til sammen 268 grunnskoler med ungdomstrinn. Den geografiske representativiteten er svært god, og når det gjelder skolestørrelse er totalbildet svært tilfredsstillende. Mest overrepresentert er små skoler i Midt- og Nord-Norge (med 2 prosentpoeng), og mest underrepresentert er store skoler på Sør- og Vestlandet (med 1,7 prosentpoeng). Vibe og Hovdhaugen anfører dessuten at kontroller av materialet viser at skjevhetene ikke har noen betydning for resultatene i undersøkelsen.

Besvarelser fra 112 videregående skoler representerer en svarprosent på 79,4. Avvik, som overrepresentasjon av mellomstore skoler, og overrepresentasjon av skoler i Oslo og Akershus, betegnes av Vibe og Hovdhaugen som små og uten merkbar effekt på resultatene.

2.6 Analyser

I analysene av spørreskjemadata og registerdata, har vi benyttet flere ulike statistiske metoder. Metodene er valgt på bakgrunn av hva som er mest hensiktsmessig ut fra spørsmålene som skal

besvares. Nedenfor oppsummerer vi kort om flernivåmetode, før vi beskriver de statistiske metodene vi har benyttet for å analysere henholdsvis spørreskjemadata og registerdata.

Flernivåmetoder

Elever i et skoleutvalg er ikke uavhengige av hverandre. Dette kan skyldes forhold ved skolene som kan påvirke elever. For eksempel vil elevsammensetning, skolens sosiale status, lærerbemanning m.m., kunne påvirke elever ved de enkelte skolene. Disse forholdene tar vi hensyn til ved å benytte *fixed effects* («faste effekter») modeller i regresjonsanalysene (Allison, 2009). Fixed effects-modeller tar hensyn til og kontrollerer for alle observerte og uobserverte forhold ved skolene som kan tenkes å påvirke resultatene av elevanalysene.

Som i 2012, har vi valgt å undersøke om vi finner noen systematiske forskjeller mellom skoler med hensyn på karakterer etter første termin og til standpunkt ved skoleårets slutt. Dette analyserer vi både for intensivelever og for alle elever. Ved å beregne størrelsen på en indikator kalt ICC (intraklassekorrelasjon), kan vi si noe om hvor stor karakterforskjellen mellom skolene er i de aktuelle fagene. En ICC på 0,05 eller lavere regnes som liten og indikerer at flernivåanalyser ikke er nødvendige. Resultatene er presentert i tabell 2.8.

Tabell 2.7 Oversikt over skoleforskjeller med hensyn til karakter etter første termin og til standpunkt. Ny GIV-elever og ikke-Ny GIV-elever.

Skoleforskjeller, karakterer	ICC, første termin		ICC, standpunkt	
	Alle elever	Ny GIV elever	Alle elever	Ny GIV elever
Gjennomsnittskarakter, fem fag	0,046	0,235	0,045	0,213
Matematikk	0,062	0,173	0,057	0,152
Norsk hovedmål, skriftlig	0,054	0,156	0,053	0,153

Resultatene i kolonne en og tre i tabell 2.8 viser at det er relativt små forskjeller mellom skolene med hensyn på karakterer for alle elever, men betydelige forskjeller mellom skoler med hensyn på karakterer for intensivelever. Dette mønsteret holder seg fra 1. termin til standpunkt og det stemmer godt overens med mønsteret vi fant i 2012. At ICC koeffisienten varierer fra 0,156 til 0,235 ved første termin for intensivelever, bekrefter at karakterer som tilordningskriterium i varierende grad er fulgt. Vi kan derfor gå ut fra at utvalget av Ny GIV-elever er ganske ulikt fra skole til skole.

Spørreundersøkelse til elever, lærere, skoleledere og prosjektleder

Analysene som er gjennomført for å beskrive hvordan Ny GIV ble mottatt av elever, lærere og skoleledere, er i hovedsak deskriptive. I tillegg har vi benyttet både krysstabeller og andre metoder for å analysere forskjeller i gjennomsnittsverdier, det vil si for å undersøke om resultatene var signifikant forskjellige for ulike grupper av intensivelever. Vi har også benyttet flernivå regresjonsmodeller når vi har analysert karakterutviklingen til intensivelevne som deltok i spørreundersøkelsen. Innholdet og oppbyggingen av regresjonsmodellene er mer detaljert beskrevet i de kapitlene som presenterer resultatene.

Videre har vi benyttet deskriptive analyser for å beskrive lærernes og skoleledernes bakgrunn, samt deres forventninger og hvordan de forholder seg til tiltaket. Ved hjelp av beskrivende analyser har vi også identifisert hvordan tiltaket er organisert i de ulike kommunene og skolene. Prosjektlederne har også i år besvart spørsmål om sommeraktiviteter, som vi undersøker gjennom deskriptive analyser.

Registerdata for intensivelever og for alle avgangselever

Deskriptive analyser er også benyttet for å beskrive karakternivået og –spredningen for alle ny GIV elever i tillegg til alle avgangselever. Videre har vi benyttet flernivå regresjonsmodeller for å undersøke karakterutviklingen til Ny GIV elevene. Vi har også gjennomført analyser for å undersøke om det var forskjeller mellom skoler med hensyn på intensivelevnes karakterutvikling.

Landsdekkende undersøkelse om ferdighetsområder og timer

Resultater fra den landsdekkende undersøkelsen av ferdighetsområder og timer til intensivopplæring er i hovedsak kartlagt ved hjelp av deskriptive analyser.

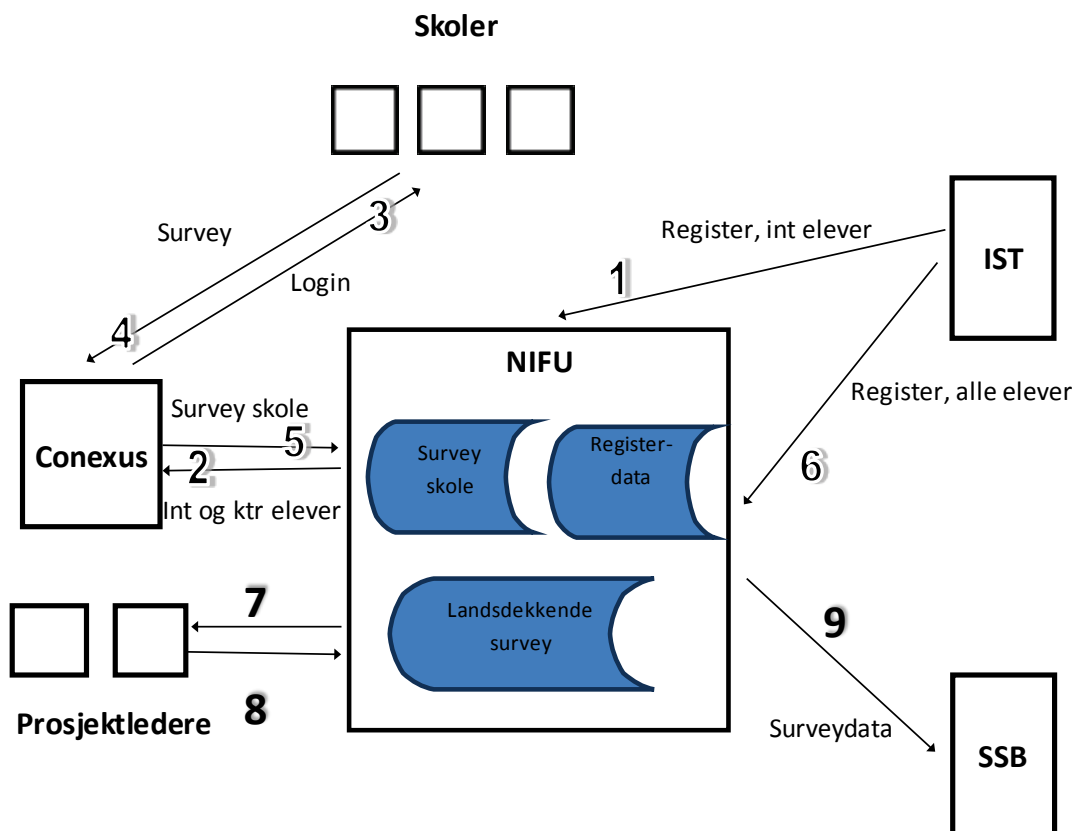
Utdanningsdirektoratets spørringer

I analysene av materialet fra Utdanningsdirektoratets spørringer benyttes i hovedsak deskriptive analyser. I tillegg sammenligner vi Ny GIV- og ikke-Ny GIV-skoler og kommuner samt kommuner av ulik størrelse ved å benytte krystabeller og analyser av gjennomsnittsverdier.

2.7 Datakobling og personvern hensyn

Datainnsamlingen i 2013 ble i all hovedsak gjennomført på tilsvarende måte som i 2012. Nedenfor gir vi en fremstilling av hvordan vi gikk frem for å få koblet relevante registerdata og surveydata for elevene på individnivå. Vår løsning involverer en fil med koblingsnøkler som oppbevares hos NIFU på et eget, sikret område, det vil si at direkte personidentifiserbare opplysninger ikke inngår i datamateriale som vi analyserer.

Figur 2.1 Oversikt over datainnhentingene i NIFUs kartleggingsprosjekt i evalueringen av Ny GIV



I figur 2.1 er de ulike operasjonene i datainnsamlingen nummerert kronologisk. Som nevnt over ble skoleutvalget til surveyundersøkelsen trukket av SSB. Ut fra oversikten over skoler som vi mottok fra SSB, hentet vi ut opplysninger om intensivelevnene og kontrollelevnene i registerdata fra Vigo IKS. Herfra fikk vi også registerdata for hele avgangskullet fra grunnskolen med opplysninger om blant annet karakterer etter første termin og til standpunkt.

Gjennomføringen av skolesurveyen til lærere og skoleledere foregikk uten bruk av direkte personidentifiserende opplysninger. Med hensyn til elevene var det imidlertid viktig å kunne koble besvarelser med registerdata. NIFU overleverte derfor opplysninger om navn for intensiv- og

kontrollelever ved de enkelte skolene til Conexus og fikk besvarelsene levert etter at surveyen var gjennomført. Denne utvekslingen ble håndtert ved hjelp av løpenummer, slik at fødselsnummer bare ble håndtert av NIFU.

I 2013 gjennomførte også NIFU en landsdekkende undersøkelse for å kartlegge hvilke ferdighetsområder intensivelevne fikk opplæring i, samt hvor mange timer som ble satt av til intensivopplæring hver uke. Denne undersøkelsen gikk til prosjektlederene for Ny GIV i de enkelte kommunene.

Alle surveydata som NIFU har hatt ansvaret for å samle inn, blir også overført til SSB.

Prosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) den 6.2.2012. Tilrådingen fra personvernombudet forelå den 3.5.2012, og tilrådingen for gjennomføring av lærer- og skoleledersurveyene forelå den 11.5.2012. Videre var det en forutsetning at Utdanningsdirektoratet (på vegne av Kunnskapsdepartementet) hadde gitt dispensasjon fra taushetsplikt for at vi kunne motta og håndtere personidentifiserbare data fra Vigo IKS.

En forutsetning for tilrådingen fra NSD er at elevene (intensivelever så vel som elever i de aktuelle kontrollgruppene) er informert om innsamlingen og håndteringen av data både i NIFU og i SSB. Elever samt deres foreldre ble også informert om reservasjonsretten de har og som gjelder helt frem til prosjektslutt 1.1.2022. Informasjonsbrevene som ble benyttet i 2012 var omfattende og forholdsvis krevende å lese, spesielt med tanke på at elever som for en stor del har dårlige grunnleggende ferdigheter i lesing skulle forholde seg til disse. I samarbeid med NSD ble derfor disse brevene forenklet og skrevet om før de ble distribuert våren 2013.

2.8 Oppsummering

Registerdata gir oversikten over alle avgangselever fra grunnskolen våren 2013, deres karakterer etter første og andre termin samt eksamenskarakterer. I tillegg gir dette registeret oversikt over hvilke elever i landet som er registrert som mottakere av intensivopplæring, men vi vet ikke om de får opplæring i lesing/skriving, regning eller begge deler. For å dekke dette informasjonsbehovet, har vi gjennom en landsdekkende undersøkelse kartlagt antall timer intensivopplæring per uke samt hvorvidt den enkelte elev får opplæring i ett eller begge ferdighetsområdene. Svarprosenten på denne landsdekkende undersøkelsen var gjennomgående høy blant fylkene.

Surveyundersøkelsen til utvalgte Ny GIV-skoler skulle dekke to ulike behov: SSBs behov for data til deres effektevaluering og NIFUs behov for data til kartleggingsoppgavene. For å sikre at disse to hensynene ble best mulig ivaretatt, definerte NIFU i samarbeid med SSB noen forutsetninger for trekking av skoler, kommuner og fylker. SSB hadde behov for skoler i kommuner og fylker hvor tilordningen til Ny GIV i størst grad var basert på karakterer og i mindre grad på kjønn. Et strengt regime for tilordning av elever til Ny GIV basert på karakternivået var derfor ett av kriteriene for SSBs valg av fylker og kommuner. I tillegg valgte vi av etiske hensyn å bare trekke ut skoler som hadde mer enn 20 elever på 10. trinn.

Svarprosentene på surveyundersøkelsene til utvalgte Ny GIV-skoler var dessverre lave for alle respondentkategoriene. For lærere og skoleledere var den henholdsvis 28 og 43 prosent. For intensivelever var den 22 prosent beregnet ut fra antall elever som ble invitert, men 71 prosent når vi tar utgangspunkt i de skolene hvor minst en elev svarte. Lave responsrater tilsier forsiktighet når det gjelder generaliserbarheten av resultatene. En tendens til synkende oppslutning om spørreundersøkelser er for øvrig kjent fra andre forskningsprosjekter og vekker bekymring for skjevheter i utvalg (se f. eks. Bladet Forskning 02/2013).

Det er også andre forhold som tilsier at surveymaterialet ikke uten videre kan antas å være representativt. Skolene som ble trukket ut til surveyen, hadde flere elever på trinnet sammenlignet

med andre Ny GIV-skoler og fremfor alt sammenlignet med andre skoler i landet. Dessuten var det skoler i kommuner og fylker hvor tilordningen til Ny GIV i størst grad er basert på karakterer og i mindre grad på skjønn. Alt i alt gjenspeiler besvarelsene i surveymaterialet best situasjonen ved store skoler og der hvor tilordningen er streng. Dette gjelder alle de tre respondentkategoriene. For lærere og skoleledere er det vanskelig å finne et sammenligningsgrunnlag for å vurdere representativiteten. I kapittel 5 går vi nærmere inn på kjennetegn ved elevene som besvarte surveyen for sammenligning med hele populasjonen av intensivelever. Den eneste forskjellen vi fant var at surveyelevene hadde noe svakere karakterer etter første termin sammenlignet med intensivelevne som ikke deltok i surveyen. Dette funnet er forenlig med premissene som var satt for trekkingen av utvalget. I den grad vi kan snakke om en forskjell, ser det altså ut til at surveyelevene representerer best de svaktpresterende blant intensivelever.

Data som hentes inn i dette kartleggingsprosjektet stammer fra ulike tidspunkt og ulike kilder. Dette gjelder også registreringen av Ny GIV-elever i Vigo, som utgjør grunnlaget for å identifisere skoler som har innført Ny GIV. Elever kan flytte til en annen skole eller slutte, eventuelt begynne senere enn andre med Ny GIV, derfor er perfekt konsistens i data vanskelig å tenke seg. Med grunnlag i registreringen av elever, har vi identifisert skoler som ikke har satt i gang med Ny GIV i fase 3. Mer om kjennetegn ved disse sammenlignet med Ny GIV-skolene kan en lese om i kapittel 4. I kapittel 9 belyser vi spørsmålet om deltakelse basert på et landsrepresentativt utvalg, nærmere bestemt Utdanningsdirektoratets spørringer.

3 Betydningen av prestasjoner og motivasjon for gjennomføring av videregående opplæring

I dette kapitlet skal vi ta for oss noe av litteraturen som belyser hvordan frafall i utdanning kan forklares, samt hva forskning viser om virkninger av tiltak for å forebygge frafall. Vi skal se at betydningen av elevenes prestasjoner målt i karakterer ved avslutningen av ungdomstrinnet for gjennomføring av utdanning på videregående nivå, er godt dokumentert. Begrepet motivasjon og beslektede begreper gjennomgås, men vi vil også redegjøre for et mye brukt begrep i internasjonal forskning på frafall og gjennomføring av videregående opplæring, nemlig engasjement (*student engagement* eller *school engagement*). I tillegg til individuelle faktorer, skal vi også skissere hvordan bakgrunnsfaktorer og institusjonelle faktorer, som familie, skole og nabolag, virker inn på gjennomføring av utdanning. Etter å ha gjennomgått hvordan frafall kan forklares, har vi grunnlag for å se nærmere på tiltak for å forebygge frafall og hva forskningen viser om hvorvidt tiltak virker.

Den amerikanske frafallsforskeren Russell Rumberger har nylig (2011) utgitt en omfattende kunnskapsoversikt om frafall: *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Vi har valgt å støtte oss på hans arbeid i struktureringen av de ulike temaene og refererer ofte til hans konklusjoner om betydningen av ulike faktorer. Ikke desto mindre er det et poeng for oss å fremheve norske studier, der det er aktuelt. Til forskjell fra Rumberger vier vi relativt mye plass til begrepet motivasjon. Som vi skal se, heller han i likhet med mange andre frafallsforskere til at engasjement som et handlingsrelatert aspekt har større forklaringskraft i studier av frafall og gjennomføring enn motivasjon forstått som holdning til skolearbeid og utdanning.

3.1 Fokus på grunnleggende ferdigheter og motivasjon intensivopplæringen

Dersom intensivelevenenes grunnleggende ferdigheter styrkes, kan vi forvente at dette gir seg utslag i bedre gjennomføring av videregående opplæring. Også økt motivasjon for utdanning kan forventes å gi et slikt resultat. Styrking av grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving og økt motivasjon for utdanning står sentralt i Overgangsprosjektet i Ny GIV, og hensikten med tiltaket er å bedre gjennomføringen av videregående opplæring. På disse områdene kan intensivopplæringen som tiltak karakteriseres som forskningsbasert. Det finnes betydelig grunnlag i forskningen på frafall for at skoleprestasjoner ved avslutningen av ungdomsskolen og motivasjon virker inn på kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Dette er sammenhenger vi skal belyse i dette kapitlet.

I 2012 kunne vi innenfor dette Kartleggingsprosjektet sammenligne prestasjonsutviklingen blant intensivelevne med den som gjaldt blant elever som ikke fikk intensivopplæring i fase 2 av Ny GIV, og et nokså sammensatt bilde tegnet seg av karakterutviklingen på 10. trinn innenfor ulike prestasjonssjikt (Holen & Lødding 2013). Slik datainnhenting i evalueringen er lagt opp, er det ikke mulig innenfor Kartleggingsprosjektet å undersøke om elever som deltar i intensivopplæringen oppnår bedre motivasjon for opplæring enn de hadde forut for deltakelsen. Uansett skal Statistisk sentralbyrås effektevaluering følge elevene over et lengre tidsrom. Derfor må vi overlate til SSB å besvare empiriske spørsmål om betydningen av intensivopplæringen og hvordan den virker inn på kompetanseoppnåelse i videregående opplæring og overgang til høyere utdanning eller arbeid. Vårt anliggende her er å sette datainnsamlingen, blant annet spørreundersøkelsen til elever, inn i en forståelig sammenheng og bidra til å belyse problemstillingene som er formulert av Kunnskapsdepartementet for den forskningsbaserte evalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV. Som omtalt i kapittel 1, er det første forskningsspørsmålet hvorvidt intensivopplæringen bidrar til å styrke de grunnleggende ferdighetene og øke motivasjonen blant elevene som deltar.

3.2 Frafall

Frafall er et flertydig begrep som ofte brukes om forskjellige fenomener, inkludert det å ha sluttet før tiden eller det å ha gjennomført uten å bestå alle fag. En slik bruk synes å omfatte alt annet enn fullført og bestått under betegnelsen frafall. Beregninger av frafall varierer følgelig med hvilke definisjon en legger til grunn eller hvordan kartleggingen avgrenses i tid. SSB rapporterer hvert år om gjennomføring av videregående opplæring i et femårsperspektiv. Blant de som startet i videregående opplæring for første gang i 2007, hadde 69 prosent fullført og bestått alle fag fem år senere, 6 prosent var fortsatt i videregående opplæring, 7 prosent hadde gjennomført Vg3 eller gått opp til fagprøve uten å bestå, mens 17 prosent hadde sluttet underveis (Statistisk sentralbyrå 2013). Andelen av hvert årskull som har gjennomført og bestått har vært ganske stabil fra og med det første Reform94-kullet.

For vårt formål finner vi det nyttig å ta utgangspunkt i tre ulike aspekter ved frafall (*dropout*) slik de er gjennomgått av Rumberger (2011). Han skiller mellom frafall som *status*, som *hendelse* og som *prosess*. Særlig sistnevnte er interessant i sammenheng med motivasjon. Rumberger mener frafall med fordel kan studeres på alle de tre måtene, hver av dem tilfører noe unikt og viktig for forståelse av fenomenet.

Betraktet som status vil betegnelsen frafall, slik Rumberger ser det, omfatte alle som ikke har gjennomført og bestått og som heller ikke er elever i videregående opplæring. Ut fra denne forståelsen vil betegnelsen omfatte både de som har sluttet underveis og de som har gjennomført opplæringen uten å bestå. Med SSBs tall gjengitt ovenfor handler det altså om 24 prosent av det aktuelle årskullet i løpet av en femårsperiode. Markussen m.fl. (2008) har argumentert for at det å ha sluttet før tiden og det å ikke ha bestått er to forskjellige fenomener. Med denne forståelsen ville frafall utgjøre 17 prosent av årskullet, som angitt av SSB. I det offentlige ordskiftet blir det ofte hevdet at en tredel faller fra i norsk videregående opplæring, men som en ser forutsetter dette at en betrakter alt annet enn fullført og bestått som frafall. Dette betyr at den gjengse bruken av begrepet frafall bunner i en unyansert forståelse av hva det rommer.

Status vil være foranderlig, en ungdom som på et tidspunkt ikke er i videregående opplæring, kan begynne igjen og fullføre på et senere tidspunkt. Å betrakte frafall som hendelse gir også mening for statistiske formål. Det kan anvendes for å besvare spørsmål om hvor mange som har sluttet i videregående opplæring i et gitt tidsrom, for eksempel i løpet av et skoleår.

Enten en anlegger et perspektiv på frafall som status eller som hendelse, kan en undersøke hvordan frafall varierer med andre forhold, som kjønn, foreldres utdanningsnivå, deres arbeidsmarkedsstatus, etnisitet, økonomi eller med utdanningsprogram, skoletype, geografisk beliggenhet eller andre kontekstuelle forhold.

Å se frafall som prosess er en tilnærming som åpner for perspektiver på hva som skjer over lang tid når det gjelder elevers holdninger, atferd og prestasjoner, forut for beslutningen om å slutte. Som Rumberger (2011: 48) poengterer vil ungdom som slutter i skolen i de aller fleste tilfellene ikke bare plutselig bli borte. Mange viser tegn som over tid føyer seg inn i et mønster av fravær og dårlige skoleprestasjoner lenge før de formelt eller uformelt trekker seg tilbake fra skolen. Allerede i barneskolen kan elever oppleve faglige problemer eller problemer med å komme overens med andre elever eller lærere. De kan bli frustrerte og umotiverte, miste interesse for skolen og skolearbeid og etter hvert utvikle et dårlig bilde av seg selv og sine evner, påpeker Rumberger.

I en mye sitert artikkel med tittelen *Withdrawing from School* (Finn 1989), er prosessperspektivet utviklet og teoretisk forankret i daværende tilfang av forskningslitteratur. Perspektivet er senere opprettholdt på grunnlag av nyere forskning (Finn & Zimmer 2012). En modell for hvordan utviklingen frem mot gjennomføring av utdanning arter seg, er den Finn kaller «the identification-participation model». Utviklingen tar form av en sirkulær og selvforsterkende prosess. Når utviklingen er positiv, foregår det en identifisering med skolen, dens verdier og belønningssystem som et resultat av at eleven lykkes på skolen. Identifisering omfatter også fornemmelse av tilhørighet og tilknytning til skolen. Finn bruker også betegnelsen *bonding*. Dette igjen leder til aktiv deltakelse og involvering i oppgaver samt forpliktelse overfor skolen, noe som igjen leder til gode prestasjoner. Prestasjonene vil også være påvirket av elevens evner og av kvaliteten på undervisningen. En prosess som leder mot tilbaketreking fra skolen, kan beskrives med stikkord med motsatt betydning; dårlige prestasjoner fører til fremmedgjøring og avvisning av skolens verdssystem, emosjonell tilbaketreking som igjen leder til fysisk tilbaketreking og fravær. Finn identifiserer med andre ord både emosjonelle, atferdsmessige og kognitive aspekter ved det han kaller tilbaketreking. Vi skal komme tilbake til dette i en omtale av det mye brukte begrepet *engagement*.

Med utgangspunkt i synet på frafall som prosess er det mulig å utvikle tiltak og strategier for å hindre at ungdom slutter i skolen før de har gjennomført. Vi skal senere i kapitlet omtale tiltak for å forebygge frafall og hva evaluering av slike tiltak viser. Som allerede nevnt, er motivasjon og prestasjoner helt sentrale faktorer som virker inn på sannsynligheten for frafall. Intensivopplæringen i Overgangsprosjektet som er rettet mot å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og motivasjon, er dermed et tiltak som er forenlig med forskning om hvordan emosjonell og fysisk tilbaketreking fra skolen utvikler seg.

3.3 Hva påvirker frafall?

Rumberger (2011) skiller mellom individuelle og institusjonelle årsaker til frafall, og omtaler fire hovedområder under førstnevnte: skoleprestasjoner, atferd, holdninger og bakgrunn. Sistnevnte område omfatter hos Rumberger både demografiske forhold som kjønn, etnisitet og migrasjon, men også helse. Betydningen av forhold ved familien behandler han som institusjonelle faktorer, hvilket også omfatter skole og nabolag. De individuelle faktorene formes av de institusjonelle settingene hvor barn og ungdom vokser opp, påpeker Rumberger (side 187). Først skal vi ta for oss de individuelle faktorene, og vi velger å gjennomgå atferd og holdninger med særlig oppmerksomhet på motivasjon og engasjement. Aller først skal vi se nærmere på skoleprestasjoner, som i flere studier fremstår som en meget viktig faktor for å forklare frafall og gjennomføring av utdanning på videregående nivå.

3.3.1 Skoleprestasjoner

Dårlige faglige prestasjoner i tidlig skolealder er en av de sterkeste prediktorene (forklaringsvariablene) for frafall, poengterer Rumberger & Lim (2008), som har gjennomgått 45 studier hvor data om karakterer og testresultater har vært inkludert. De fant at 30 av disse studiene viste at sannsynligheten for frafall reduseres med stigende karakterer. Resultatene er mer konsistente for karakterer enn for testresultater, hvilket gjenspeiler at testresultater måler ferdigheter i et ganske avgrenset tidsrom, mens karakterer måler innsats så vel som ferdigheter gjennom skoleåret, og dermed gir et mer robust mål på faglige prestasjoner.

En av studiene fra USA (Allensworth & Easton 2005, referert i Rumberger 2011) har vist at bestått siste trinn i ungdomsskolen, virker sterkt inn på sannsynligheten for å gjennomføre og bestå utdanning på videregående nivå. Denne studien viste endog at det å ha bestått siste år av obligatorisk skolegang var en sterkere prediktor for gjennomføring av utdanning på videregående nivå sammenlignet med både testskår og sosioøkonomisk status (SES). Denne og andre studier viser dessuten at det å ha strøket i et fag underveis i skolegangen, påvirker fullføringsgraden i videregående negativt. Også karakterer påvirker sannsynligheten for gjennomføring av videregående opplæring.

Også i Norge er det godt dokumentert hvilken betydning elevens faglige nivå ved avslutningen av grunnskolen har for gjennomføring av videregående opplæring (Grøgaard mfl. 1999; Byrhagen mfl. 2006; 2007; Markussen mfl. 2006; Markussen mfl. 2011). Støren m.fl. (2007) har påvist en sterk sammenheng mellom karakterer etter første året av videregående opplæring og gjennomføring med bestått, kontrollert for en rekke andre forhold inkludert foreldres utdanningsnivå, sysselsettingsstatus og innvandringsstatus. Det finnes dessuten en sterk repeterbarhet i prestasjoner gjennom grunnskolen (Wiborg m.fl. 2011) og fra grunnskole til videregående opplæring (Opheim m.fl. 2013; Grøgaard mfl. 1999).

Markussen mfl. (2008) fant at grunnskolekarakterene var den variabelen som hadde størst betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, og at forhold som foreldres utdanningsnivå hadde betydning for grunnskolekarakterene, altså at sosial bakgrunn har indirekte effekt og formidles gjennom grunnskolekarakterene. Disse forskerne analyserte hvilke forhold som påvirker sannsynligheter for tre ulike utfall av videregående opplæring: gjennomført og bestått, ikke-bestått og sluttet. Resultatene viste altså at elevenes karakterer fra grunnskolen var det forholdet som hadde sterkest effekt, kontrollert for en serie bakgrunnsvariabler og skolevariabler, blant annet elevens arbeidsinnsats, motivasjon og tilpasning til skolen, samt fylke og studieretning. Beregnede sannsynligheter uttrykt i prosent viser at sannsynligheten for å gjennomføre med bestått økte fra 36 til 91 prosent når en sammenligner en ungdom med et karaktersnitt på 2,5 med en ungdom med et snitt på 5. Sannsynligheten for ikke-bestått som resultat etter fem år, sank fra 49 prosent til 7 prosent i det samme karakterintervallet.

Byrhagen mfl. (2007) finner at gjennomsnittskarakteren fra ungdomsskolen er den klart viktigste faktoren som kan forklare avvik fra normal studieprogresjon i videregående opplæring. De rapporterer at «en økning i gjennomsnittskarakteren fra ungdomsskolen på et karakterpoeng reduserer sannsynligheten for å avvike fra normal studieprogresjon i begynnelsen av tredje studieår med nesten 24 prosentpoeng» (side 38). De peker på at virkemidler for å redusere sosiale ulikheter i utdanningslengde ser ut til å ha størst potensiale hvis de settes inn før elevene er ferdig med den obligatoriske grunnskolen. I en senere analyse har Falch m.fl. (2011) igjen funnet at karakterer har stor betydning for gjennomføring av videregående, og at karakterene i matematikk, natur- og miljøfag, samfunnsfag og kroppsøving har størst effekt.

Betydningen av karakterer fra grunnskolen for gjennomføring av videregående har også vært påvist i evalueringen av Kunnskapsløftet (Vibe, Frøseth & Hovdhaugen 2013). Mens bare 13 prosent av dem med de svakeste karakterene (her snitt 2,75) fra grunnskolen oppnådde studie- eller yrkeskompetanse til normert tid, gjaldt det samme 90 prosent av dem med de beste karakterene (her 5,25). 22 prosent av avgangselevne fra grunnskolen i 2004 og 2005 hadde et karaktergjennomsnitt på under 3,25, og to tredeler av disse var gutter. Bare 18 prosent av disse elevene hadde oppnådd kompetanse til normert tid, mens andelen steg til 32 prosent etter fem år. Disse forfatterne poengterer at forholdet mellom grunnskolekarakterer og kompetanseoppnåelse i videregående ikke er en ren årsakssammenheng. Ikke bare variasjon i faglige forutsetninger ligger bak forskjellen i prestasjoner, men sannsynligvis også forskjeller i talent, innsats og motivasjon (side 161–162), og de fremhever nødvendigheten av å løfte de aller svakeste faglig.

Det er altså godt dokumentert at grunnskolekarakterer har stor betydning for hvordan det går i videregående opplæring, og dette gjelder i Norge så vel som internasjonalt. Utfallsmålene varierer, og det varierer hva en ellers har kontrollert for i analysene, men sammenhengen mellom prestasjoner i

grunnskolen målt i som gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen og gjennomføringen av videregående opplæring er godt dokumentert. Som blant annet Vibe m.fl. (2013) er inne på, handler det imidlertid også om andre forhold som motivasjon og innsats. Dette skal vi se nærmere på i de neste avsnittene.

Forut for Ny GIV oppsummerer Wollscheid (2010) etter en gjennomgang av norske studier, at utover styrking av karriereveiledning og lanseringen av faget utdanningsvalg (Lødding & Holen 2012; Lødding & Holen 2013) samt evaluering av skolens rådgivningstjeneste (Buland mfl 2010), har frafallsdiskusjonen de forutgående årene i mindre grad handlet om ungdomsskolen og mer om tiltak i videregående opplæring. Etter dette ble stortingsmeldingen om ungdomstrinnet lagt frem (Meld. St. 22 (2010–2011)) for fornying av ungdomstrinnet med økt vekt på praktisk og variert, utfordrende og relevant opplæring. Her ble også ambisjonene for Overgangsprosjektet i Ny GIV omtalt.

3.3.2 Motivasjon og engasjement

Rumberger (2011) omtaler atferd og holdninger som to grupper av faktorer som påvirker fullføring av utdanning versus frafall, og disse kommer i tillegg til skoleprestasjoner og bakgrunnsfaktorer. Blant forhold som hører under atferd, omtaler Rumberger begrepet *engagement*. Om dette anfører han: «Research studies have measured engagement in several ways, but no matter how it is measured, the level of engagement predicts dropping out» (ibid: 169). Når det gjelder holdninger derimot, finner han i gjennomgangen av relevant forskning at aspekter som verdier, innstilling og tenkesett har svakere forklaringskraft med hensyn til frafall. Hos Rumberger hører motivasjon inn under holdninger. Som et utgangspunkt kan vi anta at motivasjon handler om holdninger, mens engasjement i større grad handler om atferd. Appleton et al. (2008) peker på at motivasjon er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for engasjement. Det betyr at en kan være motivert for skolearbeid uten at det er noe en engasjerer seg i. Uansett henger atferd og holdninger sammen. Det har vært påvist at korrelasjonen mellom holdninger og atferd øker fra første til siste trinn av obligatorisk skolegang (Alexander et al. 2001: 796).

Det kan synes pussig at litteraturen om motivasjon for skole i liten grad tematiserer begrepet *school engagement*, mens forskningen på *engagement* i begrenset grad har interessert seg for begrepet motivasjon. Christenson et al. (2012) viser til at *engagement*-forskningen har pågått i 25 år, og at den skjøt fart med en artikkel fra 1985 av Mosher og McGowan. *School engagement* er etter hvert blitt et nøkkelbegrep i forskningen om frafall, og interessen for dette har økt sterkt de siste årene (Fredricks et al. 2004; Appleton et al. 2008). Også i norsk frafallsforskning har *engagement* vist seg å være et fruktbart analytisk begrep (Markussen m.fl. 2011). Eccles & Wang (2012) poengterer at det er et betydelig overlapp i det teoretiske rammeverket for studier av motivasjon og studier av engasjement, men Finn & Zimmer (2012) forstår engasjement som et mer fruktbart begrep enn motivasjon, fordi idet i større grad kan knyttes til læringsrelatert atferd. Dette vil bli klarere under omtalen av engasjement nedenfor. Vi skal i det følgende ta for oss de to begrepene motivasjon og engasjement etter tur.

Motivasjon

Motivasjon er et komplekst fenomen og et omfattende forskningsfelt for flere disipliner. Mye oppmerksomhet har vært viet til ulike aspekter ved motivasjon for skole og skolearbeid og beslektede begreper, som f.eks. mestringsforventning (self efficacy) (Bandura 1997). Ulike teorier om kontroll – ytre versus indre – har over lang tid vært en mye brukt dikotomi (Connell & Wellborn 1991; Eccles & Wigfield 2002). En annen sentral dikotomi finnes i skillet mellom indre versus ytre motivasjon (Sansone & Harackiewicz 2000). Flere bidragsytere har sett motivasjon i sammenheng med tilfredsstillende av visse grunnleggende menneskelige behov. Connell og Wellborn (1991) har begrepsfestet disse som behov for kompetanse, behov for selvstendighet og behov for å tilhøre et fellesskap (*competence, autonomy og relatedness*). Kilden til motivasjon kan således forstås som en drivkraft rettet mot å tilfredsstillende disse grunnleggende behovene.

Begrepet «self-efficacy» er et sentralt begrep i sosialkognitiv læringsteori hvor Albert Bandura har vært en viktig bidragsyter. Bandura (1994) forstår begrepet som: «people's beliefs in their capabilities to

exercise control over their own functioning and over events that affect their lives». Selvregulering er et tilliggende begrep som handler om å øve innflytelse over egen motivasjon, tankeprosesser, emosjonelle tilstander og handlingsmønstre (ibid.) «Self-efficacy» betegner mer enn selvtillit eller tro på egne ferdigheter, det handler også om hvordan individet former forventninger om resultater basert på tidligere erfaringer, blant annet om hvor mye innsats og utholdenhet som skal til for å lykkes. Forventningene formes også gjennom å observere andres atferd og hva de får til. Dette tilsier at «mestringsforventning» kan være en egnet oversettelse. Eccles & Wigfield (2002) peker på at mestringsforventning er multidimensjonal; den kan variere i styrke, med hensyn til hvor mange eller få typer aktiviteter forventningen omfatter og med hensyn til vanskelighetsgrad. Dette skal vi komme tilbake til nedenfor i omtalen av Dales redegjørelse for ulike kombinasjonsmuligheter.

Teorier om såkalt «locus of control» er en annen variant av forventningsbaserte motivasjonsteorier, utviklet fra 50- og 60-tallet, blant annet av Crandall m.fl. (1965). I de tidlige studiene ble betegnelsen «internal locus of control» brukt om et individs tilbøyelighet til å forklare egne prestasjoner som resultat av ferdigheter, evner og innsats, og dette var positivt korrelert med motivasjon og skolefaglige resultater. «External locus of control» betegnet individers tendens til å forklare gode og dårlige resultater som flaks, skjebne eller tilfældigheter, og dette ble påvist å være negativt korrelert med motivasjon og skolefaglige prestasjoner. Rumberger (2011: 181) hevder at nokså få studier har kunnet påvise en direkte forbindelse mellom mål på elevers oppfatninger av seg selv og frafall. Bare tre av 22 studier hvor locus of control var inkludert, fant man en signifikant sammenheng mellom oppfatninger av kontroll som ekstern og frafall.

Kvalitative studier kan likevel gi innsikt i hvordan oppfatninger om ens muligheter og begrensninger formes. O'Connor (1999) viser at det er viktig å ta hensyn til hvordan ulike sosiale identiteter relatert til etnisitet, klasse og kjønn kan spille sammen i ungdoms syn på det hun kaller «perceived opportunity structures». Connell og Wellborn (1991) trekker inn kjennetegn ved familie, jevnaldrende og skolekontekst, og fremhever at barn som får tilfredsstillt visse viktige behov, det gjelder behov for kompetanse, selvstendighet og det å inngå i sosiale relasjoner med andre, vil være mer engasjerte og motiverte. I en omfattende longitudinell studie fant Skinner m.fl. (1998) at barn som opplever lærerne som omsorgsfulle og støttende, utvikler en sterkere tro på egne evner til å påvirke sine resultater (omtalt i Eccles & Wigfield 2002).

Inspirert av Schunk m.fl. (2010), spesielt deres omtale av Banduras arbeid, demonstrerer Dale (2010) hvordan interessante kombinasjoner av tro på egne ferdigheter og forventninger om resultater kan utledes. En relevant kombinasjon er følgende: Elever på ungdomstrinnet kan ha sterk tillit til egen dyktighet og potensiale innenfor avgrensede områder, men likevel ha lave forventninger om resultat. Årsaker til dette kan være erfaring fra lavere trinn med former for diskriminering, for eksempel relatert til kjønn eller minoritetsspråklig bakgrunn. Under industrisamfunnets utvikling, poengterer Dale, kunne arbeiderklassebarn oppleve situasjonen slik: «De hadde tillit til egen dyktighet, særlig på områder som skolen ikke verdsatte, og hadde derfor lave resultatforventninger i skolefagene, men en sterk identitet om egen verd. [E]n motvilje mot «bokskolen» og «skolebenken» ble utviklet og dermed en del av identiteten.» (side 263). Når beskjeden tillit til egne skolefaglige ferdigheter opptrer i kombinasjon med lave resultatforventninger, kan en snakke om elever som har lært å resignere. De er uvillige og reagerer negativt på forventninger om innsats.

En ytterligere dimensjon er oppfatninger av hvorvidt egne evner er foranderlige eller stabile. Elever som ser sine evner som foranderlige, vil gjerne utvikle et mål om skolefaglig mestring. Dette er elever som over tid også vil kunne utvikle kompetanse til å regulere sitt eget læringsarbeid. Dale peker på at et mer utbredt syn både blant elever og lærere er at evner er stabile. Denne forestillingen henger sammen med synet på verdien av egen innsats: Stor skolefaglig innsats kan tolkes som tegn på manglende evner, og elever som oppnår gode resultater med liten innsats, oppfattes å ha gode evner. Det som ikke alltid gjennomskues, er at det vil ha betydning hvilke forutsetninger for skolearbeid elever har med seg hjemmefra. Elever kan oppfatte det slik at det er bedre å mislykkes ved ikke å yte en innsats, hvis de erfarer at de ikke klarer seg med en liten (men målrettet) innsats, slik som andre

elever. Dale viser at det kan eksistere en elevgruppe som har dårlige skolefaglige resultater, som også har opparbeidet en tro på at stor innsats er tegn på manglende evner. Å minimere innsatsen blir dermed en måte å beskytte seg selv på. Elever som gir inntrykk av å vurdere skolefaglige ferdigheter som noe uinteressant og uvedkommende for dem, forventes ikke å yte noen innsats. Med liten innsats vil verken de selv eller medelever forvente at de oppnår gode resultater. Heller ikke lærere forventer noe av dem ettersom de nettopp vurderer dem som elever med dårlige evner.

Dale poengterer at skolens produksjon av risikoelever med hensyn til fullføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring kan være en konsekvens av utdanningssystemets manglende oppgjør med forestillinger om at elevens evner er stabile (side 266). Å få elever til å innse at evnene deres er foranderlige betyr at de kan oppdage sitt eget forbedringspotensiale. De kan lære at utbyttet av et opplæringsforløp forbedrer deres forutsetninger og deres evner og muligheter for nye læreprosesser (side 270–271).

Hva sier så ungdom selv om hva som motiverer dem for skolearbeid? Dæhlen mfl. (2011) fant gjennom fokusgruppeintervjuer med ungdomsskoleelever om skolemotivasjon at elevene sjelden ga uttrykk for indremotivasjon som glede over å lære. De ga oftere inntrykk av at motivasjonen var styrt av karakterer. Forskerne antyder at karakterer kan ha ulik betydning i ulike prestasjonssjikt. Å øve mye for så å oppnå dårlige karakter, kan skape frykt for at en blir vurdert som dum. Når elevene gir inntrykk av at deres skoleinnsats er motivert av karakterer, det vil si at de er ytremotivert, forstår forskerne dette som en refleksjon av hvordan de snakker sammen i det daglige. At gleden ved å lære sjelden er tematisert, kan henge sammen med at de vil unngå å oppfattes som skrytete. Karakterer er noe ungdom er vant til å snakke sammen om. En annen form for ytremotivasjon kan spores i hvordan de intervjuede elevene fremhever variasjon i timene og lærernes undervisning som viktig for at de skal bli motivert til innsats. Det er interessant at særlig de svaktpresterende elevene tillegger dette betydning. Skolesvake elever ønsker mer variasjon i timene for å klare å følge med, de mener også at de lærer mer i timer med variert undervisning. For prestasjonssterke elever er ikke variasjon i undervisningen like avgjørende for at de skal være motiverte eller yte en innsats. Selv om de også kan gi uttrykk for at de verdsetter variasjon i undervisningen, er det ikke like viktig for deres innsats. Uansett står elevenes fremheving av ytre motivasjon som en kontrast til hva litteraturen forteller om viktigheten av indre motivasjon for godt læringsutbytte. Forskerne poengterer med henvisning til Fendler (1998) at det som kjennetegner dagens utdanningsideologi er at barn og ungdom skal lære seg å bli personer som «begjærer å lære» (Dæhlen m.fl. 2011: 20).

Fra en intervjuundersøkelse i Finnmark blant ungdom som hadde valgt å slutte eller ta en pause fra videregående opplæring, fremstår både fravær og frafall som en konsekvens av motvilje mot skolepulten, klasserommet, blyanten, læreboka eller andre manifestasjoner av skolen og dens vesen (Lødding 2012). Gjennomgående begrunnet ungdommene sitt valg om å slutte med at de ikke fant motivasjonen eller at de var «skolelei». Bak bruken av slike ord kunne det finnes historier om betydelige faglige problemer, opplevelser av fremmedgjøring eller forlegenhet når de var blitt bedt om å utføre ganske grunnleggende skolerelaterte aktiviteter, som å skrive eller lese høyt. For andre syntes skolen å være assosiert med en uutholdelig monotoni og mangel på relevans eller mening. Et fascinerende trekk var at enkelte av disse ungdommene hadde tillit til at motivasjonen kunne oppstå på et senere tidspunkt og at det da ville være mulig å gjennomføre uten så mye strev. Mer enn å legge sin egen erfaring til grunn, hadde disse ungdommene en sterk tillit til at motivasjon ville kunne dukke opp og gi dem den nødvendige drivkraften for å komme igjennom videregående. I en slik tankemodell synes det å ligge en betydelig optimisme som går på tvers av frafallsforskningens påvisning av sammenhenger og statistiske sannsynligheter for frafall. Samtidig står den interessant nok også i kontrast til synet på evner som noe stabilt. En kan hvis en vil, synes å være oppfatningen, motivasjon er det avgjørende.

Skaalvik & Skaalvik (2011) peker på at motivasjon ikke kan observeres direkte, men at det er en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver. Motivasjonen vil påvirke elevens innsats og tilbøyelighet til å søke hjelp når hun eller han står fast. Motivasjon kan

endog være vanskelig tilgjengelig for individet selv, påpeker Hannula (2006), som argumenterer for at motivasjon gir seg til kjenne og derfor kan observeres i emosjonelle reaksjoner og i atferd. Hjelpesøkende atferd er ifølge Skaalvik og Skaalvik en viktig læringsstrategi, som sammen med innsats er nødvendig for læring. Disse forfatterne fremhever med støtte i forskning, at elevers følelse av tilhørighet og følelse av støtte og anerkjennelse fra lærere har stor betydning både for trivsel på skolen og for motivasjon for skolearbeid. Med støtte i Deci og Ryans (2000) forståelse av indre motivasjon, ser de denne som nært forbundet med et grunnleggende psykologisk behov for tilhørighet og anerkjennelse, slik vi var inne på ovenfor. Andre forhold som påvirker elevers motivasjon for skole, er ifølge Skaalvik og Skaalvik læreres faglig tilpasning og dessuten skolens målstruktur. Faglig tilpassing betyr tilpassing av lærestoff og arbeidsoppgaver til elevers ståsted. Dette involverer også elevenes mestringsforventning. Forfatterne poengterer at mestringsforventning ikke handler om en generell følelse av kompetanse eller følelse av å være flink i et fag, men at det er en oppgavespesifikk oppfatning, altså at mestringsforventningen er situasjonsbestemt. Å gi oppgaver tilpasset den enkelte elev er dermed utgangspunktet for elevens faglige utvikling. Dette er også i tråd med det vi har vært inne på ovenfor om synet på evner som noe som kan oppøves og ikke som noe stabilt og uforanderlig.

Skolens målstruktur er et tredje forhold som ifølge Skaalvik og Skaalvik påvirker elevers motivasjon. Her skiller de mellom læringsorientert versus prestasjonsorientert målstruktur. Med læringsorientering menes vektlegging av kunnskap og forståelse, individuell forbedring og innsats. Suksess forstås som fremgang, utvikling og individuell måloppnåelse. En prestasjonsbasert målstruktur legger opp til at elevers prestasjoner sammenlignes med prestasjonene til andre elever, andre klasser og andre skoler. Suksess handler da om å gjøre det bedre enn andre. Her vises det til forskning som indikerer at en læringsorientert målstruktur fremmer indre motivasjon og oppgaveorientering hos elevene. Deres egen undersøkelse støtter opp under dette, men de finner at betydningen av målstruktur for elevenes motivasjon medieres via elevenes forhold til lærerne (Federici & Skaalvik 2013). Skaalvik og Skaalvik (2011) finner en usedvanlig sterk sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og opplevelse av å ha støttende lærere. Elevers opplevelse av å ha støttende lærere er også positivt relatert til alle mål på motivasjon i deres materiale. Et godt lærer–elev-forhold innebærer at lærerne kjenner elevene og deres behov. For at ros og anerkjennelse fra lærere skal være troverdig for elevene, må de oppleve at lærerne kjenner dem, poengterer Skaalvik og Skaalvik (2011: 58). Betydningen av læreres kompetanse og deres relasjonsbygging med elevene skal vi komme tilbake til i sammenheng med skolepraksiser under institusjonelle forhold som påvirker frafall.

Engasjement

Begrepet *engagement* har vært kritisert for mangel på entydighet og definisjonsmessig presisjon, men de samme forfatterne som påpeker dette, argumenterer gjerne for en videreutvikling av begrepet (se f. eks. Fredricks et al. 2004; Appleton et al. 2008). En styrke ved begrepet, slik Fredricks et al. (2004) ser det, er at det er multidimensjonalt, det omfatter flere aspekter ved det å være engasjert i skole og skolearbeid. På grunnlag av sin gjennomgang av forskningen på feltet, identifiserer Fredricks og hennes kolleger tre aspekter: atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt engasjement.

En annen styrke ved begrepet er at det gjenspeiler at engasjement kan påvirkes og endres: «Engagement is presumed to be malleable» (Ibid: 61). Tiltak kan være rettet mot å bedre det sosiale miljøet eller endre undervisningen eller læringsmål, og implisitt eller eksplisitt vil dette være orientert mot å styrke læringen og forebygge frafall. Når engasjement studeres som noe flerdimensjonalt som oppstår i samspill mellom individet og omgivelsene, kan det gi økt forståelse for hvor komplekse elevers erfaringer i skolen er, og på det grunnlaget kan det utformes mer målrettede og nyanserte tiltak, hevder Fredricks et al. (2004: 61).

Engasjement kan således forstås som et metabegrep, som forener faktorer som er dynamisk forbundet med hverandre. Hvert av aspektene kan variere i styrke. Emosjonelt engasjement kan som atferdsmessig og kognitivt engasjement variere i intensitet og varighet, poengterer Fredricks og hennes kolleger. Som vi har sett, er dette et viktig poeng for Eccles & Wigfield (2002) med hensyn til begrepet motivasjon.

Atferdsmessig engasjement handler om flere forhold: 1) positiv atferd, det vil si å følge skolens regler, innordne seg normene i klasserommet, unngå forstyrrende atferd inkludert skulking; 2) å delta i læringen og gjøre oppgavene, det vil si å gjøre en innsats, være oppmerksom, og å bidra til diskusjonene i klasserommet; 3) delta i aktiviteter som kommer i tillegg til pensum, som elevrådsarbeid. Finn (1989) forstår også atferdsmessig engasjement som flere forhold, fra det å holde seg til lærerens retningslinjer til aktiviteter som krever initiativ fra eleven selv. Uansett handler det om ulik intensitet og varighet. Janosz et al. (2008) fremhever at atferden vil kunne innplasseres på en akse fra det positive til det negative: oppmøte versus skulking utgjør ulike uttrykk på et kontinuum mellom *engagement* og *disengagement*.³

Emosjonelt engasjement omfatter følelsesmessige reaksjoner i klasserommet, som interesse, kjedsomhet, glede, tristhet og spenning. Det dreier seg om positive og negative reaksjoner på lærere, medelever, skolearbeid og skolen, som påvirker tilknytningen til skolen og viljen til å gjøre en innsats. Fredricks et al. (2004) oppfatter Finns (1989) begrep identifisering (jf participation-identification model omtalt i avsnittet ovenfor om frafall som prosess) som forenlig med et slikt emosjonelt aspekt ved engasjement. Interesse og verdsetting er også viktige stikkord i forståelsen av emosjonelt engasjement. Dermed er det, som også Fredricks et al. (2004: 63) påpeker, et betydelig sammenfall mellom emosjonelt engasjement og motivasjon. Wehlage et al. (1989) er blant dem som vektlegger betydningen av sosial tilknytning til jevnaldrende på skolen og lærere (*social bonding*). Han bygger eksplisitt på Vincent Tintos begrep sosial integrasjon, utviklet for å forstå frafall i høyere utdanning (Tinto 1987). Som vi har sett er sosial *bonding* et nøkkelbegrep i Finns modell omtalt ovenfor. I motsetning til definisjonene som anvendes i forskningen på motivasjon, som kan være svært spesifikke og elaborerte, peker Fredricks og hennes kolleger (2004) på at emosjonelt engasjement ikke alltid evner å skille mellom følelser rettet mot skolearbeidet, vennene og lærerne.

Det tredje aspektet, kognitivt engasjement, kan også forstås som sammenfallende med motivasjon, spesielt indre motivasjon. Det handler om engasjement som strategisk innsats, investering i læring og tilegnelse av kunnskap, selvregulering og hardt arbeid. I sammenheng med dette kognitive aspektet er Newman et al. (1992) sin definisjon av engasjement relevant: «en psykologisk investering i og anstrengelser rettet mot å lære, forstå og mestre kunnskap og ferdigheter som akademisk arbeid er ment å frembringe» (side 12, vår oversettelse). Som indre konsentrasjon og innsats for å lære, innebærer kognitivt engasjement noe annet enn innordning under skolens rutiner. Det fremstår dessuten som mer handlingsrelatert enn motivasjon.

Det har ikke vært vanlig å fokusere på kognitivt engasjement i studier av frafall, hevder Fredricks et al. (2004), i alle fall har de ikke funnet noen slike studier (s. 72). I alle fall to nyere bidrag til forskningen om frafall har inkludert kognitivt engasjement sammen med atferdsmessig engasjement og emosjonelt engasjement ved hjelp av strukturell ligningsmodellering, se Rotermund (2010) og Archambault et al. (2009). Ingen av disse har kunnet påvise at kognitivt engasjement påvirker frafall direkte.

Rotermund fant bare to faktorer med direkte betydning for frafall: karakterer fra 10. trinn (tilsvarende norsk vg1) og atferdsmessig engasjement (målt ved fravær, forsentkomming, skulking samt tilbøyelighet til «å havne i trøbbel»). Både atferdsmessig og kognitivt engasjement virket imidlertid indirekte gjennom påvirkning på karakterene, mens emosjonelt engasjement virket inn på både kognitivt og atferdsmessig engasjement (referert i Rumberger 2001: 186–187).

Archambault et al. (2009) har også undersøkt i hvilken grad de tre aspektene ved engasjement: atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt kan predikere frafall ved hjelp av et longitudinelt datamateriale for videregående elever i Canada. Frafall ble definert som ikke oppnådd vitnemål og ikke lenger elev i videregående to år etter spørreundersøkelsen. Andre variabler var mors høyeste utdanning og repetisjon av tidligere klassetrinn. Selv om sistnevnte ikke er det samme som karakterer, gir det et mål på skoleprestasjoner. For det første fant de at engasjement målt på et overordnet nivå kunne forutsi

³ Senere (Janosz 2012) har han imidlertid tatt til orde for at engagement og disengagement bør studeres som to forskjellige fenomener. Allerede i 1989 kan Finn sies å ha inntatt denne posisjonen da han utarbeidet to modeller (den ene participation-engagement-modellen som omtalt ovenfor) for å belyse spørsmålet om gjennomføring av utdanning.

frafall. Brutt ned på de ulike aspektene, fant de at atferdsmessig engasjement hadde en statistisk pålitelig sammenheng med frafall. Emosjonelt og kognitivt engasjement, som viste høy grad av samvariasjon, kunne ikke hver for seg påvises å være knyttet til frafall. Atferdsmessig engasjement var målt ved hjelp av to hovedspørsmål, det ene om fravær (hvor mange ganger i løpet av skoleåret, eleven hadde latt være å møte på skolen uten gyldig grunn; latt være å møte til timer selv om eleven var på skolen). Det andre spørsmålet handlet om forstyrrende atferd (hvor mange ganger eleven hadde forstyrret klassen med hensikt; vært frekk mot læreren).

Den kanadiske studien viser altså at engasjement som en overordnet og flerdimensjonal konstruksjon kan forutsi frafall, samtidig som bare atferdsmessig engasjement, og ikke emosjonelt eller kognitivt engasjement kan knyttes til et slikt utfall. Atferdsmessig engasjement kan også være lettere å operasjonalisere enn de to andre komponentene, påpeker forskerne. En tolkningen de gjør av dette resultatet er at atferdsmessig engasjement, som trolig springer ut av både emosjonelt og kognitivt engasjement, manifesterer seg senere enn de to øvrige i tid og tettere på frafall. En lengre oppfølgingsperiode ville kunne avdekke hvordan de ulike aspektene ved engasjement utvikler seg over tid. I konklusjonen understreker de at engasjement kan forutsi frafall og betoner på dette grunnlaget betydningen av engasjement som en multidimensjonal eller sammensatt erfaring.

Funnene i disse to sistnevnte studiene er forenlige med funnene hos Markussen mfl. (2006; 2008) fra en longitudinell studie av frafall (bortvalg) i syv fylker på Østlandet blant ungdom som gikk ut av grunnskolen i 2002, selv om den metodiske tilnærmingen var en annen (logistisk regresjon). Som nevnt ovenfor var karakterer fra 10. trinn den viktigste prediktoren for gjennomføring. Fravær i grunnskolen (selvrapportert fravær med hjelp fra lærer med fraværsprotokoll) hadde stor betydning for frafall i løpet av de første årene av videregående opplæring (Markussen mfl 2006), og svakere, men fortsatt signifikant betydning etter fem år (Markussen mfl 2008: 196).

3.3.3 Konsekvenser for datainnsamlingen i Ny GIV

Et betimelig spørsmål etter litteraturgjennomgangen så langt, er hvordan relevante faktorer kan måles når en vil undersøke om intensivopplæringen i Ny GIV har effekt på gjennomføring av videregående opplæring. Som nevnt er effektevalueringen SSBs oppgave, og dette inkluderer selvsagt valg av teoretisk rammeverk, metoder og data for dette formålet. På grunnlag av litteraturen vi har gjennomgått her, som er sentrale bidrag i forskningen på frafall, ser vi at datatilfanget er godt på noen områder, det gjelder særlig karakterdata fra 10. trinn, før og etter intensivopplæringen. Verdien av registerdata med opplysninger om foreldres utdanningsnivå, inntekt og arbeidsmarkedsstatus, eventuelt også innvandrerstatus vil bli åpenbar i gjennomgangen av familiefaktorer nedenfor. Den store utfordringen er å få gode mål på engasjement eller motivasjon for skole både blant elevene som deltar i intensivopplæring og blant elever som ikke deltar.

En problem er at data over fraværet gjennom ungdomstrinnet ikke er pålitelige, som omtalt i kapittel 2, og vi har følgelig ikke anstrengt oss for å samle inn dette i 2013 slik vi gjorde i 2012. Fravær ville ha gitt et godt inntak til viktige og målbare aspekter ved atferdsmessig engasjement, som i flere studier har vist seg å ha forklaringskraft på frafall og gjennomføring av videregående opplæring. Det ville ha vært særdeles interessant å undersøke om fraværet endret seg blant elever som fikk intensivopplæring sammenlignet med elever i samme prestasjonssjikt som ikke fikk slik opplæring i siste termin på 10. trinn.

Som redegjort for ovenfor, finnes det betydelig innholdsmessig sammenfall mellom de to begrepene engasjement og motivasjon. Særlig emosjonelt engasjement reflekterer noe av det samme meningsinnholdet som det refereres til med termen motivasjon, og kognitivt engasjement overlapper for en stor del forhold som faller inn under det en forstår med indre motivasjon.

Flere av de empirisk orienterte studiene som vi har nevnt her, har tematisert hvor vanskelig det er å fange opp emosjonelle og kognitive aspekter ved engasjement. Newman m.fl. (1992) er blant dem som er innforstått med at psykologisk investering i læring ikke så lett lar seg observere, det handler

om en indre konsentrasjon og innsats. Vi har likevel valgt å inkludere noen spørsmål fra en skala utviklet av disse forskerne blant spørsmålene til intensivelevne om deres innsats i Ny GIV-timene: Jeg gjør så godt jeg kan; Jeg synes det jeg lærer er nyttig og interessant; Jeg konsentrerer meg så mye at tiden går fort (jf. Newman 1992: 87–88: note 14). Disse spørsmålene ble etter hvert supplert med flere spørsmål meldt inn fra SSB, som måler litt andre forhold (Læreren ser det når jeg gjør så godt jeg kan; Jeg er redd for å dumme meg ut ved å svare feil; Lærerne synes det er greit hvis jeg svarer feil, så lenge jeg gjør så godt jeg kan). En deskriptiv analyse av disse surveydataene er gitt i kapittel 5 i denne rapporten.

Som nevnt i gjennomgangen av begrepet motivasjon, er også dette et fenomen som vanskelig lar seg observere annet enn i emosjonelle reaksjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik 2011; Hannula 2006). I denne sammenhengen er det interessant å fokusere på hjelpesøkende atferd, slik Skaalvik & Skaalvik (2011) gjør. Vi har latt oss inspirere av flere skalaer i spørreskjemaet til elevene fra studien til disse forskerne. Det gjelder fire utsagn som måler indre motivasjon. (Jeg liker å gjøre skolearbeid; Jeg liker å arbeide med skolefagene; Jeg gleder meg til å gå på skolen; Jeg liker de fleste skolefagene). Utsagn som vi har brukt om innsats og om hjelpesøkende atferd er modererte versjoner av Skaalvik og Skaalviks skalaer. (Jeg gjør så godt jeg kan når jeg gjør skolearbeid; Jeg ber om hjelp på skolen hvis jeg trenger det; Jeg gjør alltid leksene mine; Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til; Jeg ber læreren om forklaring hvis det er noe jeg ikke forstår). I tillegg ble elevene bedt om å oppgi hvor mye tid de bruker på lekser. Utsagn for å måle mestringsforventning er i all hovedsak hentet fra Skaalvik & Skaalvik (2011) og lyder: Jeg lærer som regel lett på skolen; Når jeg setter meg ned for å lære noe virkelig vanskelig, kan jeg klare det; Skolearbeidet er ofte vanskelig for meg; Jeg kan unngå å få dårlige karakterer hvis jeg bestemmer meg for det; Jeg trenger mye hjelp med skolearbeidet; Hvis jeg vil lære noe ordentlig, klarer jeg det. Alle disse spørsmålene om indre motivasjon, innsats, hjelpesøkende atferd og mestringsforventning ble rettet til både intensivelever og elever i kontrollgruppen. Dette er data som vil kunne brukes i en longitudinell studie av gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Det har vært viktig å begrense omfanget av spørsmål til elevene på bakgrunn av deres nivå med hensyn til grunnleggende ferdigheter.

3.4 Institusjonelle faktorer

Institusjonelle faktorer omfatter hos Rumberger (2011) familie, skole og nærmiljø eller nabolag (communities), og vi skal gjennomgå disse og deres innflytelse på frafall etter tur.

3.4.1 Familieressurser

Aspekter ved familie som er relevant for frafall, omfatter blant annet *familiestruktur* eller sammensetning. Barn av gifte foreldre har høyere sannsynlighet for å gjennomføre og bestå videregående opplæring, kontrollert for andre forhold (Lauglo 2008; Rumberger (2011)).

Et annet aspekt kan sammenfattes som *familiens ressurser* og består av både økonomiske og menneskelige ressurser. Økonomiske ressurser kan veksles inn i bøker og PC-er, men også i supplerende læringsmuligheter som for eksempel privatundervisning. Der hvor bosetningsmønsteret er økonomisk segregert, vil høy inntekt gi tilgang til skolekretser hvor prestasjonsnivået er høyt. Menneskelige ressurser som er relevante for skoleprestasjoner, reflekteres i første rekke i foreldres utdanningsnivå, hvilket virker inn på foreldres muligheter for å stimulere barnas kognitive utvikling gjennom å lese for dem og hjelpe dem med lekser, samt påvirke deres motivasjon og utdanningsambisjoner, påpeker Rumberger (2011: 190). Det finnes flere teoretiske forklaringsmodeller for den sterke, påviselige sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og barnas skoleprestasjoner og utdanningsresultater, som vi ikke skal vie oppmerksomhet her.

Bakken & Elstad (2012) peker på at sosial bakgrunn gjerne har vært operasjonalisert som foreldres utdanningsnivå i analyser av sosial ulikhet i skolerresultater med norske data, hvilket de forstår som rimelig ettersom flere norske studier har vist at «utdanningsforskjellene blant foreldre jevnt over er

sterkere relatert til elevenes skoleresultater enn inntektsforskjellene mellom familiene» (ibid: 98). Selv finner de at sosial ulikhet i skoleprestasjoner har økt under implementeringen av Kunnskapsløftet. De undersøker hva som bidrar til denne økningen: foreldres utdanning eller inntekt og finner at inntektsforskjellene har hatt økende betydning i forhold til utdanningsforskjellene for barnas skoleresultater. Dette er forenlig med andre norske studier som også viser en økt betydning av familiens økonomiske ressurser enn tidligere (Hansen 2008). En metodisk utfordring, som Bakken & Elstad påpeker, er at utdanning og inntekt henger sammen. Som Wiborg et al. formulerer det: «familieutdanning og familieinntekt formidler hverandres virkninger» (2011: 86). Sistnevnte forskere kommer til at familiens inntekt mister mye av sin effekt når en tar hensyn til mors og fars tilknytning til arbeidslivet. Den inntektseffekten de finner i analysene av elevers prestasjonsutvikling, mener de statistisk sett i hovedsak måler mors og fars tilknytning til arbeidslivet. Det en kan merke seg er at skoleprestasjoner er sterkt påvirket av foreldres utdanningsnivå. I norske data har en sett en økende betydning av foreldres inntekt, men denne effekten synes også å kunne forklares ut fra om foreldrene er i jobb eller ikke.

Et tredje aspekt ved familien er såkalte *praksiser*, forstått som oppdragerstil (*parenting style*), foreldreinvolvering eller det en også kan betegne som sosial kapital. Dette involverer foreldres forventninger til hvor mye utdanning barna vil skaffe seg, støtte og kontroll med deres skolearbeid og lekser samt kommunikasjon med skolen. Det handler også om kvaliteter ved relasjonen mellom foreldre og tenåringsbarn og inkluderer kjennskap til hvem barna omgås, hvor de er og hva de gjør. Blondal & Adalbjarnardottir (2009) har vist at en såkalt autoritativ oppdragerstil, kjennetegnet ved at foreldre viser aksept, varme, støtte, men også fasthet og grensesetting slik dette oppleves av barn på 14 år, øker sannsynligheten for å ha gjennomført utdanning på videregående nivå ved 22 års alder.

3.4.2 Skole og nærmiljø

Den andre institusjonelle faktoren i Rumbergers (2011) gjennomgang er skolen, og her er det tre aspekter som kan betraktes som gitt utenfra: elevsammensetning (elevenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske status, andelen elever som har svake prestasjoner, høyt fravær osv), struktur (blant annet skolens beliggenhet og størrelse) og ressurser (lærerressurser, læreres utdanning, elevtall per lærer). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2011) er forskjeller mellom skoler med hensyn til ressurser mindre i Norge enn i mange andre land hvor en også finner større sosiale forskjeller.

Et fjerde aspekt som er mer åpent for påvirkning, er det Rumberger betegner som *skolepraksiser*. Med dette menes blant annet skoleledelse, undervisningsmetoder og hvordan læringsmiljøet utvikles. Opheim mfl. (2013) drøfter betydningen av undervisningsmetoder, og deres funn støtter opp under internasjonal forskning som viser at lærerstyrt undervisning påvirker elevenes læringsutbytte positivt. Lærerstyrt undervisning vil si at læreren opprettholder ro i klassen, bruker tid på å instruere og har kontroll over hva som skal læres. Hatties (2009) metastudie konkluderer på lignende måte: Det som betyr mest for elevenes læringsutbytte er at læreren synliggjør læringsprosessen, tydeliggjør læringsmålene og gir hyppige tilbakemeldinger på elevenes arbeid underveis i opplæringen (referert i Opheim mfl. 2013: 16).

For å ta fatt i den andre enden av skalaen, kan det nevnes at flere kvalitative amerikanske studier gir innsikt i hvordan dårlige skoler produserer frafall. Dette handler om dårlige relasjoner på skolen, ikke minst mellom lærere og elever, noe som fører til fremmedgjøring for elevene og opplevelse av at ingen bryr seg. En atmosfære preget av mistillit, misforståelser og splid gir svært dårlige vilkår for læring, trivsel og motivasjon (Valenzuela 1999: referert i Rumberger 2011: 198). Michelle Fine (1991) har gjort en innsiktsfull studie av hvordan en skole (i indre del av New York City) produserer frafall, gjennom å la elever bli borte, utvise for de minste overtredelser og dermed effektivt frata elevene deres rett til utdanning. Dette er en studie som snur forståelsen av fenomenet på hodet. I stedet for å skissere elevene som hjelpeløse og lite egnede for utdanning, blir fokus satt på skolen som aktiv part i produksjonen av frafall.

En poengtert kritikk av den kvantitativt orienterte frafallsforskningen er at den er for individorientert og i for liten grad evner å fange opp hvordan aspekter ved læringsmiljøet og skolekonteksten kan forklare frafall (se f. Brown & Rodriguez 2009). Slik kritikk har også vært rettet mot Rumberger (ibid.). Inspirert av kvalitative studier bruker Rumberger (2011: 41) selv betegnelsen «fracfallsfabrikker» om skoler som svikter når det gjelder å skape et godt læringsmiljø, og som aktivt utstøter elever som oppfattes å ikke passe inn.

En kan spørre om Norge har mindre forskjeller mellom skoler med hensyn til elevprestasjoner enn andre land. Opheim mfl. (2013) og Wiborg mfl. (2011) synes å helle i den retningen, men diskuterer også hvordan de relativt større forskjellene som har vært indentifisert mellom klasser enn mellom skoler, gir støtte til forståelsen av lærerens betydning. Norske studier som tar hensyn til både skole- og klassetilhørighet samtidig, indikerer at hvilken klasse en elev tilhører har større betydning for både faglig og sosial fungering enn hvilken skole eleven går på (Holen m. fl., 2013). Dette tilsier at læreren er en viktig ressurs som kan gjøre en forskjell for elevers prestasjoner, følelse av tilhørighet og motivasjon.

Nærmiljø eller nabolag er den tredje institusjonelle faktoren som former elevers prestasjoner. Det er i denne sammenhengen Rumberger (2011) løfter frem og drøfter etniske forskjeller i frafall. Dette skal vi ikke fordype oss i her, men bare nevne et viktig poeng hos Rumberger, nemlig at for de mest utsatte kan en snakke om en opphopning av risikofaktorer, det han kaller *concentrated disadvantage* (side 206). Derfor, hevder han, er det liten hjelp i å fokusere på enkeltfaktorer, enten de finnes på individ- eller institusjonsnivå, når en vil bekjempe frafall. Frafallsforebygging må følgelig ha et bredere perspektiv enn eleven selv. Dette bringer oss til neste hovedtema som er forebygging av frafall.

3.5 Frafallsforebygging

En hovedkonklusjon i Rumbergers (2011) gjennomgang av forskningsevalueringer av tiltak for å forebygge frafall, er at det er vanskelig å påvise at de har vært vellykkede med hensyn til å redusere frafall. En annen systematisk gjennomgang foretatt av Wilson et al. (2011: 9-10) konkluderer langt mer optimistisk: De fleste skole- og nærmiljøbaserte programmene som ble gjennomgått, var effektive med hensyn til å redusere frafall. I denne siste konklusjonen ligger det altså en forutsetning om at programmet må være tilpasset lokale forhold for at de skal være effektive. Disse programmene var alle relativt intensive, med varighet over to år i gjennomsnitt.

Rumberger (2011) drøfter tre typer tiltak. Målrettede (targeted) tiltak er rettet mot elever som identifiseres som risikoutsatte, og de gjennomføres gjerne uten forsøk på å endre andre deler av skolen. Fordeler ved denne tilnærmingen er at den omfatter et lite antall elever og er enklere å iverksette enn mer omfattende reformer. Når tiltaket omfatter få elever, begrenses imidlertid også mulighetene for å redusere frafallstallene, bemerker Rumberger (side 209), og videre at nettopp fordi tiltaket er begrenset, vil det være sårbart for endringer i budsjetter og prioriteringer. Stigmatisering er et potensielt problem, ved at tiltaket oppfattes som en dumpingplass for svaktpresterende elever eller også at det blir et symbol på mangler ved det ordinære utdanningssystemet. Til sist gjelder det at elever som står i fare for å slutte i skolen kan ha dårlig innflytelse på hverandre.

De andre to typene er tiltak rettet mot hele skoler med alle elever (comprehensive approach) og systemiske tiltak som for eksempel strukturendringer. Ingen av disse er særlig relevante for å belyse Ny GIV, men de fleste kjennetegnene og mulige utfordringene med målrettede tiltak, som beskrevet ovenfor, er gjenkjennelige fra intensivopplæringen i Overgangsprosjektet i Ny GIV.

Rumberger beskriver prinsippene for såkalt *randomized controlled trial* (RCT) som gullstandard i effektevalueringer og hvilke vanskeligheter som hefter ved denne metoden, ikke minst når det gjelder kravet om tilfeldig uttrekking til tiltak og til kontrollgruppe. En mer brukt tilnærming er det kvasiekperimentelle designet, som i stedet for tilfeldig uttrekking, kontrollerer for kjennetegn ved elevene i gruppen som får tiltaket og kontrollgruppen ved hjelp av ulike statistiske metoder.

Rumberger beskriver også resultatene av fire amerikanske metastudier, hvor en delvis har kommet til ulike konklusjoner om hvorvidt ett og samme tiltak har effekt, ut fra ulike vurderinger av hvorvidt metodiske krav er oppfylt. Vi skal ikke gå videre på noen metodediskusjon her, men heller konsentrere oss om hva som kjennetegner tiltak som har vært indentifisert som vellykkede.

3.5.1 Kjennetegn ved effektive tiltak

Læringsmiljø

Å skape et *personlig og velordnet læringsmiljø* gir gode resultater, oppsummerer Rumberger som det første kjennetegnet ved effektive tiltak. Dette innebærer å skape en følelse av å høre til, hvilket er forenlig med litteraturen som er gjennomgått ovenfor hvor tilhørighet (belonging) og sosial tilknytning (bonding) er nøkkelbegreper i forståelsen av frafall (Wehlage et al. 1989; Finn 1989; Fredricks et al. 2004). Innenfor forskningen på motivasjon, forstås tilhørighet som et sentralt psykologisk behov som individet søker å tilfredsstille, behovet for å tilhøre et fellesskap, *relatedness* (Connell & Wellborn 1991) eller behov for tilhørighet og anerkjennelse (Deci & Ryan 2000).

Å styrke båndene mellom elever og mellom elever og lærere, er noe av fundamentet i et personlig læringsmiljø, og et gjennomgående kjennetegn ved slike tiltak er små grupper eller små skoler hvor hver voksen person har ansvar for ti–femten elever.

Styrke matematikk- og leseferdigheter

Dette handler om ulike strategier rettet mot å styrke elevenes skoleferdigheter. De tiltakene Rumberger omtaler, er tiltak på videregående nivå, utformet for at elevene skal ta igjen andre elever med hensyn til grunnleggende ferdigheter (basic skills) i matematikk og lesing. Som tiltak er dette forenlig med forskning som har dokumentert at skoleprestasjoner ved avslutningen av ungdomstrinnet i høy grad predikerer frafall og fullføring av utdanning.

Styrke undervisningspraksis og læreres kompetanse

I tilknytning til betydningen av elevers engasjement for deres prestasjoner og gjennomføring, settes også fokus på undervisningen. Rumberger refererer til dokumentasjon på at effektiv undervisning på videregående nivå handler om at den må være relevant for elevene og bygge på deres kulturelle bakgrunn og personlige erfaringer, og at oppgavene må oppleves som virkelighetsnære og gi mening også utenfor skolen. Dette krever at lærere har dyp kunnskap om fagene de underviser i, vet hvordan læring foregår og hvordan de skal møte elevers behov for å utvikle seg. Med andre ord er både lærerens faglige kompetanse og evne til relasjonsbygging med elevene viktig. Det mest effektive ser ut til å være at lærere inngår i samarbeidende og lærende fellesskap, anfører Rumberger (side 223).

Implementeringskvalitet og fleksibilitet

De tre områdene beskrevet ovenfor utgjør noen av fellestrekkene ved vellykkede programmer. I tillegg kommer arbeidsbaserte læringsmuligheter hvor forbindelsen mellom det en lærer og verden utenfor skolen anskueliggjøres for elevene, dessuten programmer rettet mot skoler med dårlige resultater for å stimulere til endring. I en vurdering av i hvilken grad man har funnet evidens for at et tiltak er effektivt, konkluderer Rumberger med at tiltak innenfor alle de tre områdene som er beskrevet over viser moderat evidens (ibid: 224–228). Når ingen tiltak vurderes høyere enn dette med hensyn til evidens for at tiltakene virker frafallsforebyggende, anbefales det at flere tiltak med moderat evidens kombineres for å oppnå målet.

Selv om et program er vel forankret i forskning og godt utformet, vil kvaliteten på implementeringen være et kritisk punkt. Dette er allment kjent i tiltaksevaluering. Det kan være krevende både å overføre vellykkede tiltak til en ny kontekst og å opprettholde tiltak over tid.

Som nevnt konkluderer Wilson et al. (2011) langt mer optimistisk med hensyn til effektiviteten av tiltak enn Rumberger. De mener de fleste skole- og nærmiljøbaserte tiltakene de tok for seg, var effektive som frafallsforebyggende tiltak. Nesten to tredeler av de programmene som er gjennomgått i deres

kunnskapsoversikt, er kjennetegnet ved opplæring i mindre grupper og med få elever per lærer, som også er et kjennetegn ved effektive programmer som fremheves av Rumberger. Disse programmene er som nevnt ganske intensive og med en varighet på i gjennomsnitt to år. Wilson og hennes kolleger finner at variasjonen i effekter er liten. Deres hovedkonklusjon er at frafallsforebyggende tiltak, uansett type, sannsynligvis vil være effektive hvis de implementeres ordentlig og passer til den lokale konteksten. Oppfordringen de gir er at en må velge program ut fra hensyn til kostnadseffektivitet og hvordan de stemmer overens med lokale behov og forutsetninger for vellykket implementering (ibid: 10). Å velge en strategi som lar seg implementere fremstår som viktigere enn å innordne seg et gitt tiltak. Likevel, ettersom alle de undersøkte tiltakene var ganske omfattende, vil forfatterne ikke argumentere for at mindre intensive eller kortvarige tiltak kan være like effektive (side 53).

I enkelte deler av den evidensorienterte forskningen fremstår ofte fleksibilitet som et problem; fleksibilitet utfordrer implementeringskvaliteten. At en gjennomfører et tiltak på sin egen måte, skaper også et måleproblem for vurderingen av effekter. Andre hevder at fleksibilitet og lokal tilpasning er avgjørende for at et tiltak skal være virksomt og bærekraftig (Durlak et al. 2010). Fremhevingen av den lokale konteksten som betydningsfull henger for Wilson et al. (2011) sammen med spørsmålet om hvor godt en kan få til implementeringen av tiltaket. Her synes det altså å ligge et budskap om at fleksibilitet kan være en ressurs, det vil si når den er fundert i lokal forståelse av hva utfordringene består i. Å velge tiltak, fremfor å innordne seg et tiltak, er like fullt en strategi som forutsetter at et tiltak er utprøvd, evaluert og funnet effektivt.

3.5.2 Intensivopplæringen i Ny GIV har flere fellestrekk med effektive tiltak

Det interessante med omtalene av de tre områdene vi har viet mest plass i beskrivelsen over, er at de alle vekker gjenklang fra intensivopplæringen i Ny GIV. Riktignok har disse tiltakene vært prøvd ut på videregående nivå, mens intensivopplæringen i Ny GIV foregår i siste trinn av ungdomsskolen. Styrking av grunnleggende ferdigheter i lese/skrive- og regneferdigheter utgjør et kjernepunkt i intensivopplæringen, og vi har sett at styrking av grunnleggende ferdigheter i lesing og matematikk identifiseres som et fellestrekk ved vellykkede tiltak, samt at det er moderat evidens for at dette virker. Dette er også forenlig med forståelsen av hva som fører til frafall; skoleprestasjoner viser seg å være en viktig prediktor. Skolering av lærere med kunnskapsspredning på skolene er også et viktig trekk ved satsingen i Overgangsprosjektet i Ny GIV, og dette er også forenlig med evalueringer av andre tiltak. Poenget er å skape engasjement for læring blant elevene gjennom dyktiggjøring av lærere. Å skape et personlig læringsmiljø hvor den enkelte elev opplever å høre til, er også en sentral ide når intensivopplæringen settes ut i praksis. Uni Rokkansenteret har sporet oppfatninger om at intensivopplæringen gitt i små grupper skaper trygghet for elevene, og at dette stimulerer dem til større aktivitet (Helgøy & Homme 2012). Det bør likevel ikke underkommuniseres at atskillelse eller segregering av elever med svake prestasjoner eller som er frafallsutsatte kan være et tveegget sverd. En risiko ved den organiseringen som i alle fall noen steder har vært praktisert i intensivopplæringen, og som også er kjent fra tradisjonell spesialundervisning (Markussen mfl. 2009a), er at elever med noe nær gjennomsnittlig ungdomsskolekarakterer, taper prestasjonsmessig på å være i segregerte klasser. Et lignende funn referert i Janosz et al. (2009) er at det å sette frafallsutsatte ungdommer sammen kan gi uheldige gruppevirkninger (Dishion et al. 1999).

Implementeringskvaliteten vil også være et springende punkt i Ny GIV som i andre tiltak. Helgøy og Homme (ibid.) har rapportert om tvil blant lærere og skoleledere med hensyn til kunnskapsspredning og muligheter for at lærere som har vært på skolering får anledning og tid til å spre ny kunnskap blant kolleger. Et vesentlig poeng fra Wilson et al. (2011) er at vellykket implementering er mulig når en forstår de lokale utfordringene og mulighetene. På et overordnet nivå ser dette ut til også å gjelde intensivopplæringen i Ny GIV; en forståelse for de lokale utfordringene kan være et bærende element i en vellykket implementering.

3.6 Oppsummering

Den overordnede målsetningen med tiltakene innenfor Ny GIV er å øke gjennomføringen av videregående opplæring. Problemstillingene som alle forskningsmiljøene skal belyse, også omtalt i kapittel 1, er i hvilken grad deltakelse i intensivopplæringen fører til at elever blir mer motivert for opplæring, oppnår bedre grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og i større grad gjennomfører videregående opplæring. Siste delspørsmål i dette skal SSB belyse empirisk. Vårt bidrag gjennom dette kapitlet har vært å bringe frem hva forskningslitteraturen sier om hvordan motivasjon eller engasjement samt kunnskaper og ferdigheter predikerer frafall eller gjennomføring av videregående opplæring.

I litteraturgjennomgangen har vi pekt på hva som har inspirert spørsmålene til elevene og hvor de er hentet fra. Dette har vi gjort til tross for at vi ikke kan forfølge dette videre innenfor rammene av Kartleggingsprosjektet. SSB som har ansvar for effektevalueringen, står selvfølgelig på egne ben med hensyn til valg av teoretisk rammeverk og metoder.

I dette kapitlet har vi gjennomgått en rekke forhold som statistisk sett kan påvises å virke inn på fullføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Blant disse er foreldres utdanningsnivå, deres inntekt og sysselsettingsstatus, dessuten deres oppdragerstil. Kvaliteten på læringsmiljøet eller kjennetegn ved undervisningspraksis, har vi også berørt, i tråd med forskning som viser hvordan en dårlig skole kan være en aktiv part i produksjonen av frafall.

Vi har sett at elevers faglige prestasjoner ved slutten av obligatorisk skolegang er en faktor som i sterk grad predikerer gjennomføring av videregående opplæring. Fravær, som et mål på atferdsmessig engasjement, er også en viktig prediktor for frafall (Markussen m.fl. 2006; Markussen m.fl. 2008). Derfor er det beklagelig at fraværdata i Vigo ikke har en kvalitet som gjør det meningsfullt å inkludere dem i analyser, hvilket vi også kommer tilbake til i neste kapittel. Det ville blant annet ha vært interessant å undersøke om fraværet endrer seg etter oppstart med intensivopplæring. Med grunnlag i den internasjonale forskningslitteraturen kan vi si at fravær er et anerkjent mål på engasjement for skole og skolearbeid, eller det en i Norge gjerne kaller skolemotivasjon.

Begrepene motivasjon og engasjement (*student engagement* eller *school engagement*) er kjernebegreper i det vi kan forstå som ulike forskningstradisjoner. Sistnevnte begrep har en betydelig plass i forskningen på frafall. Enkelte (f. eks Appleton et al. 2008) ser motivasjon som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for engasjement. Forstått som atferd, kan engasjement lettere påvises å virke inn på frafall enn tilfellet er for motivasjon forstått som holdninger, fremholder Rumberger (2011). Andre har poengtert at mye av det teoretiske rammeverket er det samme (Eccles & Wang 2012; Fredericks et al. 2004). Skaalvik og Skaalvik (2011) er opptatt av hvordan skolemotivasjon gir seg utslag i innsats og hjelpesøkende atferd. Dermed viser de at forskningen på motivasjon også kan være sterkt orientert om atferd.

Selv om begrepet kritiseres for manglende stringens og klarhet, fremhever flere forskere at engasjement er komplekst og kan deles i minst tre komponenter: atferdsmessig, emosjonelt og kognitivt. Dette innebærer også at engasjement er noe som kan påvirkes (Fredericks et al. 2004), engasjement kan oppøves, det kan endres, for eksempel ved endring av sosiale forhold i læringssituasjonen. Dermed kan det poengteres at engasjement også rommer det kontekstuelle, ikke bare det individuelle, i spørsmålet om hvorvidt elever lykkes på skolen.

Potensiale for endring kommer også frem hos Skaalvik & Skaalvik (2011) når de understreker viktigheten av at undervisningen er tilpasset den enkelte elev for at eleven skal oppleve mestring som grunnlag for faglig progresjon. Dale (2010) understreker viktigheten av at utdanningssystemet tar et oppgjør med forestillingen om at elevens evner er stabile. Han mener produksjonen av risikoelever med hensyn til fullføring og kompetanseoppnåelse, springer ut av et manglende oppgjør med en slik forestilling.

Det er neppe noen stor overdrivelse å oppfatte dette som en bærende idé i Overgangsprosjektet og intensivopplæringen som tiltak: elevers evner kan endres ettersom deres ferdigheter og motivasjon styrkes. Intensivopplæringen har flere felles kjennetegn med tiltak som vurderes som effektive i forskningslitteraturen. Dette gjelder tiltak som går ut på å skape et personlig og velordnet læringsmiljø, å styrke elevenes matematikk- og leseferdigheter samt å styrke undervisningspraksis og læreres kompetanse. Disse stikkordene vekker gjenklang i de eksplisitte intensjonene med Ny GIV. Litteraturen peker imidlertid også på at målrettede, men begrensede tiltak kan være et tveegget sverd. Tiltak rettet mot en svaktpresterende andel av elevmassen står i fare for å virke stigmatiserende. Slike målrettede tiltak kan også være sårbare for endringer i budsjetter og prioriteringer.

4 Deltakelse og karakterutvikling i intensivopplæringen

I dette kapitlet beskriver vi kjennetegn ved alle intensivelevne i 2013. Målsettingen til Kunnskapsdepartementet var at alle kommuner i landet skulle være med i Ny GIV i fase 3. Dette målet er ikke nådd, og vi diskuterer mulige årsaker til dette. Videre kartlegger vi i hvilke ferdighetsområder det gis intensivopplæring basert på den landsomfattende undersøkelsen som prosjektledere og skoler besvarte. Deretter undersøker vi intensivelevnes karakterfordeling, og i hvilken grad denne sammenfaller med de ti prosent svakest presterende på landsbasis, før vi analyserer hvorvidt det er forskjell i prestasjonsutvikling etter kjønn og ferdighetsområde.

På bakgrunn av hvor sentralt fravær er som mål på elevers engasjement som gjennomgått i foregående kapittel, ville det ha vært svært interessant å analysere fraværutviklingen for intensivelevne. Kvaliteten på fraværdata fra ungdomsskolen i Vigo er imidlertid så dårlig at vi i samråd med Kunnskapsdepartementet har besluttet å la dette være.

4.1 Intensivelever per skole

Ved hjelp av registerdata fra Vigo IKS, har vi beregnet gjennomsnittlig antall elever som deltar i intensivopplæring ved de skolene som har innført tiltaket, fordelt på fylke (se tabell 4.1). Skolene i Oslo og Akershus, Buskerud samt Aust-Agder skiller seg noe ut fra resten av landet med hensyn til gjennomsnittlig andel intensivelever. Registreringen av intensivelever i Oslo tilsier at i gjennomsnitt 18 prosent av elevene på 10. trinn er intensivelever, mens de tre fylkene Akershus, Buskerud og Aust-Agder har registrert lavest andel intensivelever, med bare rundt 7 prosent. For resten av landet varierer andel intensivelever mellom 8,3 prosent og 12,5 prosent (se tabell 4.1).

Målsettingen var at alle kommuner i landet skulle være med i Ny GIV i fase 3. Likevel viser tabell 4.1 at en forholdsvis stor andel skoler (30 prosent) i Norge ikke har elever som er registrert som intensivelever. Som vi ser i samme tabell, er dette skoler med vesentlig færre elever enn skolene som har intensivelever. Det er nærliggende å tro at skolestørrelse er en vesentlig forklaring på hvorfor skoler ikke deltar i Ny GIV i fase 3. Videre ser vi at Finnmark skiller seg ut, hele 71 prosent av skolene har ikke intensivelever. Samtidig finner vi at skolene i Finnmark som ikke har intensivelever, i gjennomsnitt har 12,5 elever på 10. trinn, mens de som har registrert intensivelever, i gjennomsnitt har 47,8 elever på 10. trinn. Med 12,5 elever er det vanskelig, for ikke å si umulig, å danne grupper for de 10 prosent svakest presterende elevene, selv om 10 prosent gjelder på kommunenivå. Finnmark sin spesielle geografi, med mange mindre tettsteder og små skoler, er trolig forklaringen på den høye andelen skoler uten intensivelever. Nordland skiller seg også ut, med flere skoler utenfor enn innenfor Ny GIV.

Tabell 4.1 Gjennomsnittlig antall intensivelever, antall intensivskoler og elever på 10. trinn per skole etter fylke

Fylke	Skoler med intensivelever, 10. trinn					Skoler uten intensivelever, 10. trinn		
	Antall intensivelever per skole	Stdavvik	Elever per skole	Prosentandel intensivelever per skole	Antall skoler	Elever per skole	Antall skoler	Prosentandel skoler
Østfold	9,4	2,7	97,3	9,7	37	10,4	5	11,9
Akershus	7,4	2,9	105,9	7,0	64	35,1	21	24,7
Oslo	18,6	9,4	103,2	18,0	46	33,0	8	14,8
Hedmark	9,2	5,7	73,8	12,5	31	17,6	5	13,9
Oppland	6,3	3,1	58,5	10,8	32	45,6	10	23,8
Buskerud	5,8	2,9	81,4	7,1	40	22,9	10	20,0
Vestfold	8,3	3,2	99,7	8,3	31	6,0	3	8,8
Telemark	6,5	3,9	63,4	10,3	28	26,5	13	31,7
Aust-Agder	4,3	2,9	61,1	7,0	24	15,3	3	11,1
Vest-Agder	8,4	3,7	78,4	10,7	27	17,7	15	35,7
Rogaland	7,5	4,4	85,3	8,8	68	6,4	17	20,0
Hordaland	8,3	3,9	85,9	9,7	63	21,2	28	30,8
Sogn og Fjordane	4,9	3,7	42,9	11,4	30	13,4	17	36,2
Møre og Romsdal	6,7	3,4	67,5	9,9	44	16,0	28	38,9
Sør-Trøndelag	7,9	3,2	72,0	11,0	44	31,9	13	22,8
Nord-Trøndelag	6,6	4,3	59,7	11,1	28	11,8	12	30,0
Nordland	4,8	3,5	43,9	10,9	57	13,0	62	52,1
Troms	4,6	3,2	46,3	9,9	39	8,6	25	39,1
Finnmark	6,1	4,0	47,8	12,8	13	12,5	32	71,1
Totalt	7,6	5,2	75,4	10,1	746	17,9	327	30,5

4.2 Ferdighetsområder

Hvilke ferdighetsområder intensivelevne fikk opplæring i ble kartlagt gjennom den landsdekkende spørreundersøkelsen. Ifølge signaler fra Kunnskapsdepartementet skulle alle intensivelever få opplæring i begge ferdighetsområdene, det vil si både regning og lesing/skriving, og prosjektlederne har gitt uttrykk for at disse retningslinjene i stor grad har vært fulgt. For å redusere behovet for registreringer fra skolene ba vi derfor om å få en oversikt over hvilke elever som fikk intensivopplæring i bare ett ferdighetsområde, enten lesing/skriving eller regning. De resterende intensivelevne kunne vi anta at fikk opplæring i begge ferdighetsområdene.

Tabell 4.2 viser at dette er organisert ulikt i de forskjellige fylkene. Oslo skiller seg spesielt ut; analysene viser at hele 72 prosent av intensivelevne fikk intensivopplæring i bare ett ferdighetsområde. De fleste av disse elevene (vel 80 prosent) fikk intensivopplæring i regning. Det kan se ut som om Oslo har hatt som mål å gi differensiert intensivopplæring, det vil si bare i det ferdighetsområdet de vurderte at eleven hadde behov for. Dette blir bekreftet av prosjektleder som vi har drøftet funnene med.

Fordi andelen intensivelever som bare får opplæring i ett ferdighetsområde i Oslo er såpass høyt, påvirkes det totale resultatet i sterk grad. Hvis man holder Oslo-skolene utenfor, finner vi at bare 8,6 prosent av alle intensivelever i Norge får opplæring i bare ett ferdighetsområde, mot 19,5 prosent når Oslo er inkludert i datamaterialet.

Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Hedmark hadde også en relativt stor andel elever som fikk opplæring i bare ett av ferdighetsområdene, henholdsvis 29 prosent, 23 prosent og 22 prosent. I den

motsatte enden kommer Vestfold og Rogaland, der bare 0,4 prosent av intensivelevne får opplæring i bare ett ferdighetsområde. Østfold, Akershus, Buskerud og Troms rapporterer også at kun et lite antall intensivelever får opplæring i bare ett ferdighetsområde (1,1 prosent til 3,2 prosent).

Denne spredningen bekrefter at intensivopplæringen ved de ulike fylkene både er organisert og implementert ulikt i 2013. I surveyundersøkelsen gjennomført i utvalgte fylker i 2012 ble også skoleledere spurt om hvor mange elever som bare fikk intensivopplæring i ett ferdighetsområde. Svarprosenten var lav og svarene ikke landsdekkende eller representative, men de kan likevel gi en indikasjon på hvor mange elever som fikk opplæring i bare ett ferdighetsområde i det spesifikke utvalget. Blant skolene der skoleledere svarte (N = 70), omfattet dette vel 20 prosent av intensivelevne, noe som likevel er tilnærmet likt det samlede resultatet i 2013 på 19,5 prosent.

Tabell 4.2 Antall intensivelever med opplæring i bare ett ferdighetsområde fordelt etter fylke

Fylke	Intensivelever				Totalt antall, ett ferdighetsområde	Prosentandel ett ferdighetsområde
	Ved inviterte skoler	Bare lesing/skriving	Bare regning			
Østfold	346	7	4		11	3,2
Akershus	473	6	8		14	3,0
Oslo	857	119	502		621	72,5
Hedmark	284	19	44		63	22,2
Oppland	203	3	25		28	13,8
Buskerud	230	3	3		6	2,6
Vestfold	257	0	1		1	0,4
Telemark	189	4	14		18	9,5
Aust-Agder	103	7	11		18	17,5
Vest-Agder	226	9	17		26	11,5
Rogaland	513	1	1		2	0,4
Hordaland	521	32	21		53	10,2
Sogn og Fjordane	146	3	24		27	18,5
Møre og Romsdal	293	22	63		85	29,0
Sør-Trøndelag	347	39	44		83	23,9
Nord-Trøndelag	184	10	16		26	14,1
Nordland	265	3	16		19	7,2
Troms	181	2	0		2	1,1
Finnmark	79	1	5		6	7,6
Totalt	5697	290	819		1109	19,5

4.3 Antall timer

Gjennom den landsdekkende spørreundersøkelsen kartla vi også hvor mange timer per uke skolene tilbød intensivundervisning. Skolene ble spurt om antall timer i begge ferdighetsområdene for seg, i tillegg til antall timer i begge ferdighetsområdene samlet. Årsaken til denne differensieringen er at det kan tenkes noen skoler tilbød ulikt antall timer til intensivelever som fikk opplæring i bare ett ferdighetsområde sammenlignet med antall timer de tilbød til elever som fikk opplæring i begge ferdighetsområdene. Svarene er vist i tabell 4.3, og er fordelt etter fylke. Oslo er ikke med i denne oversikten da det ifølge prosjektleder ville være vanskelig for skolene å svare på spørsmål om antall timer. De fikk derfor ikke disse spørsmålene i den landsdekkende surveyen.

Tabell 4.3 Antall timer intensivopplæring per uke fordelt etter fylke

	Omtrent hvor mange timer intensivopplæring tilbyr skolen per uke?								
	Timer i lesing/skriving			Timer i regning			Timer i begge ferdighetene		
	Gjennomsnitt	Min	Maks	Gjennomsnitt	Min	Maks	Gjennomsnitt	Min	Maks
Østfold	3,9	1	6	3,7	1	5	7,5	2	12
Akershus	2,9	2	6	2,6	1	4	5,3	3	8
Hedmark	2,8	1	6	2,6	1	4	5,3	3	9
Oppland	2,8	2	6	2,6	1	4	5,2	3	8
Buskerud	2,5	1	3	2,5	1	4	4,9	3	6
Vestfold	3,4	1	10	3,2	1	10	6,5	3	20
Telemark	3,3	2	8	2,9	1	4	5,8	2	9
Aust-Agder	2,6	1	4	2,5	1	4	5,1	2	8
Finnmark	3,4	2	6	3,2	2	6	6,5	4	10
Vest-Agder	2,1	1	3	2,2	1	5	4,4	2	8
Rogaland	3,7	2	12	3,4	2	6	6,7	4	12
Hordaland	3,7	2	10	3,3	1	5	6,6	4	10
Sogn og Fjordane	3,1	2	5	3,0	1	5	5,6	2	10
Møre og Romsdal	2,3	1	4	2,5	1	8	4,5	2	8
Sør-Trøndelag	3,3	1	6	3,0	1	5	6,0	2	10
Nord-Trøndelag	3,2	2	5	2,8	2	4	5,6	2	9
Nordland	3,1	1	5	3,0	1	4	6,1	2	8
Troms	3,0	1	6	2,9	1	5	5,9	2	10
Total	3,1	1	12	2,9	1	10	5,8	2	20

Note. Lesing/skriving: Eta2 = ,151 p < 0,001; Regning: Eta2 = ,144 p < 0,001; Begge: Eta2 = ,192 p < 0,001

Som tabell 4.3 viser, fikk intensivelevne i gjennomsnitt tilbud om 5,8 timer med intensivopplæring i uken i begge ferdighetsområdene. I lesing/skriving ble elevene tilbudt i gjennomsnitt 3,1 timer, mens i regning ble de tilbudt 2,9 timer i uken.

Videre finner vi at det er signifikant variasjon mellom fylkene i antall timer for alle ferdighetsområdene. Noen av maksimumsverdiene er også meget høye, noe som kan skyldes feilregistrering fra enkeltskoler. Det var bare en skole i hvert fylke som var årsak til det høye timetallet i kolonnen for maksimumsverdi, både for Rogaland (12 timer), Vestfold (10 timer) og Hordaland (10 timer).

4.4 Prestasjoner

Datagrunnlaget for alle analysene som følger i dette kapitlet, er registerdata fra Vigo IKS mottatt sommeren 2013. Vi gir en oversikt over kjønnsfordeling og karakterfordeling etter første termin for elever som deltok i Ny GIV våren 2013. Vi undersøker også om de 10 prosent svakest presterende på landsbasis faller sammen med de elevene som deltok i Ny GIV. Deretter undersøker vi karakterutviklingen fra første termin til sommeren for intensivelevne, før vi undersøker eventuelle kjønnsforskjeller i karakterutviklingen.

I analysene av karakterutviklingen, benytter vi flernivå regresjonsmodeller i analyseverktøyet Stata, som beskrevet i kapittel 2. Når vi analyserer mulige kjønnsforskjeller utvider vi regresjonsmodellene med et samspillsledd, også kalt interaksjonsledd. Gjennom dette kan vi vurdere om det er kjønnsforskjeller i prestasjonsutviklingen.

I de følgende delkapitlene beskriver vi først ulike kjennetegn ved alle Ny GIV elevene, som kjønnsfordeling og karakternivå. Deretter presenterer vi resultatene fra analyser av intensivelevnes

karakterutvikling fra første termin til standpunkt. Til slutt beskrives forskjeller i karakterutvikling fordelt etter kjønn og ferdighetsområde.

4.4.1 Kjennetegn ved alle Ny GIV-elevene

Registerdataene inneholder informasjon om hvem som var intensivelever, karakterer etter første termin på 10. trinn, standpunkt karakterer og eksamens karakterer ved skoleårets slutt for alle avgangselever fra grunnskolen våren 2013. Dermed kan vi identifisere alle elever som er registrert som Ny GIV-elever våren 2013, totalt 5701 elever. Hele registeret inneholder informasjon om 62222 elever.

Som i 2012, er det også i 2013 en større andel gutter enn jenter som deltar i intensivopplæringen. Av de totalt 5701 Ny GIV-elevene, er 60,9 prosent gutter.

Resultatene i tabell 4.3 viser at rekrutteringen av elever til Ny GIV ser ut til å være bredere enn intensjonen om de ti prosent svakest presterende. Den samme tendensen ble både rapportert av NOVA i 2011 og av NIFU i 2012 (Sletten m.fl. 2011; Holen & Lødding 2012). Hvis man ser på gjennomsnittskarakteren⁴ for de ti prosent svakest presterende elevene beregnet i hele elevpopulasjonen i 2013, ligger denne litt under 2,4 etter første termin. Av de totalt 5701 registrerte intensivelevne i 2013, finner vi at bare litt over 28 prosent har en gjennomsnittskarakter som er lavere enn 2,4. Dette er en stor reduksjon sammenlignet med både 2012 og 2011. I 2012 fant NIFU at omtrent 48 prosent av Ny GIV-elevene hadde et karaktersnitt som tilsvarte de ti prosent svakest presterende elevene, mens tilsvarende andel for 2011 var 40 prosent ifølge NOVA. Vi ser også at karaktergrensen for de 10 prosent svakest presterende i 2013 er lavere enn i 2012, da karaktergrensen lå på 2,6. Omtrent 13,5 prosent av alle elevene i 2013 hadde et karaktergjennomsnitt på 2,6 eller lavere i teoretiske fag.

Hvis vi legger et karaktersnitt på 3,0 til grunn, finner vi at vel 67 prosent av Ny GIV-elevene i 2013 ligger under dette snittet. Dette er en noe større andel enn i 2012, da vel 60 prosent av Ny GIV elevene lå under dette gjennomsnittet. Når vi sammenholder andel intensivelever som hadde en gjennomsnittskarakter mellom 2,4 (nivået for de 10 prosent svakest presterende) og 3,0 i 2013 med hva som var tilfelle i 2012, kan det se ut som om en større andel intensivelever befinner seg dette prestasjonssjiktet i 2013. Dette kan skyldes at karaktergrensen for de 10 prosent svakest presterende i 2013 var noe lavere enn i 2012, men også at det kan være noe mindre variasjon i karakterene blant intensivelevne i 2013. Det er verdt å merke seg at selv små justeringer i gjennomsnittskarakteren berører relativt mange elever i materialet. Dersom vi øker karaktergrensen til det samme som i 2012, det vil si til alle med karakter 2,6 eller lavere, vil dette omfatte 39 prosent av intensivelevne i 2013. Dette er fremdeles noe lavere enn det vi fant i 2012, men tilsvarende omtrent det NOVA fant i 2011 (40 prosent). Uansett kan vi konkludere med at også i fase 3 av intensivopplæringen i Ny GIV ser vi at langt under halvparten av intensivelevne hadde karakterer tilsvarende de 10 prosent svakest presterende i årskullet. Samtidig ser det ut til at en større andel lå «tett på» sammenlignet med tidligere år.

⁴ I de åtte teoretiske fagene matematikk, norsk skriftlig og muntlig, engelsk skriftlig og muntlig, samfunnsfag, naturfag og RLE

Tabell 4.4 Karakterfordeling i prosent for alle Ny GIV-elever etter første termin på 10. trinn

Karakterer	Matematikk	Norsk Skriftlig	Norsk muntlig	Naturfag	RLE	Samfunnsfag	Engelsk skriftlig	Engelsk muntlig
1	12,7	1,4	2,1	4,1	3,8	3,1	3,1	2
2	62,3	32,1	23,0	39,0	32,4	30,9	34,6	22,6
3	20,3	51,7	50,1	42,3	43,4	45,2	44,0	46,4
4	2,3	10,8	18,9	11,0	14,8	16,3	12,9	21,5
5	,4	1,1	2,3	1,1	2,1	2,0	2,2	3,4
6					,2	,0	,1	0,3
Manglende registrering	2,1	2,8	3,6	2,4	3,4	2,5	3	3,9

N = 5701

Hvis vi sammenligner tabell 4.4 med tabell 8.1 i 2012 ser vi at hovedtyngden av Ny GIV-elevene har karakterene 1 til 3 i de fleste fagene begge årene. Det kan se ut til at noen flere intensivelever ligger på karakteren 3 i 2013, men mønsteret er likevel ganske identisk med det vi fant i 2012. Også i 2013 er det en del intensivelever med karakteren 4, spesielt i muntlige fag. Videre er det en liten andel av intensivelevne som av ulike årsaker ikke har vurdering i ett eller flere fag. Ingen vurdering blir behandlet som manglende registrering i våre analyser.

4.4.2 Karakterutvikling for alle intensivelever

I dette avsnittet presenterer vi først karakterutviklingen til elevene forstått som hvordan standpunkt-karakterene samsvarer med karakterene etter første termin gjennom ulike regresjonsmodeller. Deretter ser vi på intensivelevnes karakterfordeling ved eksamen før vi analyserer hvordan denne karakteren samvarierer med karakteren etter første termin. Ved hjelp av disse analysene har vi mulighet til å undersøke om elevene forbedrer karakterene sine i vårhalvåret.

Tabell 4.5 viser karakterutviklingen for intensivelevne fra første termin til standpunkt for fagene matematikk, norsk hovedmål skriftlig og muntlig samt en gjennomsnittskarakter for de fem fagene engelsk muntlig og skriftlig, RLE, samfunnsfag og naturfag.

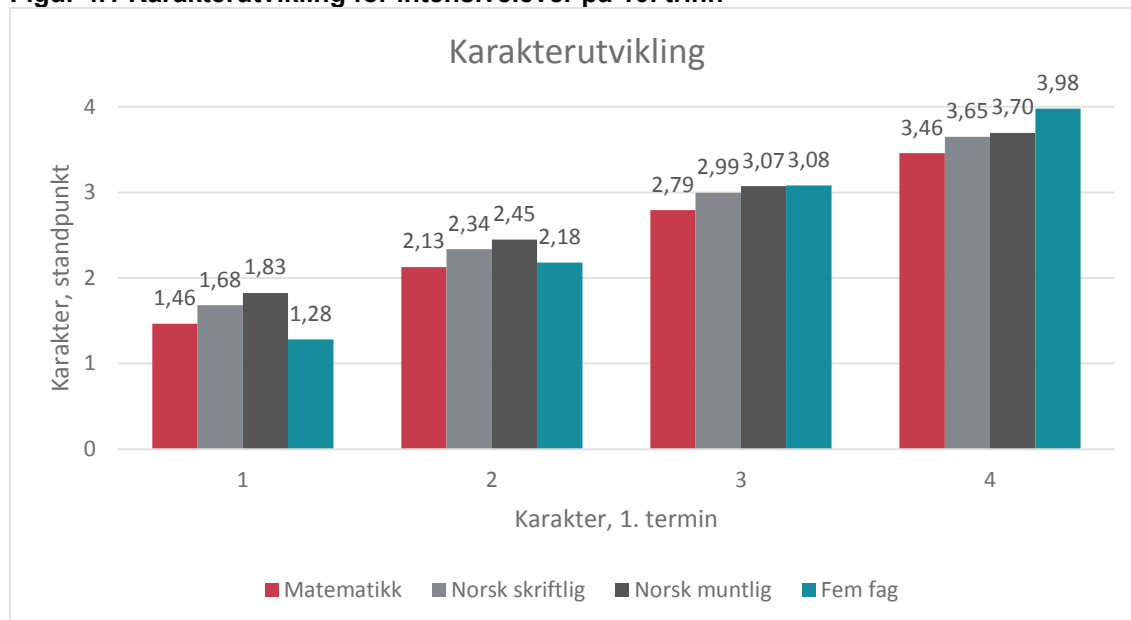
Tabell 4.5 Karakterutvikling fra første termin til standpunkt for intensivelever

	Matematikk		Norsk hovedmål, skriftlig		Norsk muntlig		Gjennomsnittskarakter, 5 fag	
	B	SeB	B	SeB	B	SeB	B	SeB
Karakter, standpunkt	0,665***	0,011	0,656***	0,011	0,623***	0,012	0,899***	0,009
Konstant	0,799***	0,025	1,026***	0,032	1,203***	0,036	0,383***	0,026
Antall elever	5 524		5 485		5 422		5 609	
Antall skoler	743		743		743		744	
Forklart varians, samlet	0,457		0,457		0,436		0,711	
Forklart varians innen skoler	0,419		0,410		0,373		0,666	
Forklart varians mellom skoler	0,563		0,547		0,546		0,755	
Rho	0,258		0,238		0,251		0,253	

Note: *** p<0.01, ** p<0.05; Rho = ICC = intraklassekorrelasjons-koeffisient; B = ustandardisert nettoeffekt; SeB = standardfeilen til B

De positive verdiene i kolonne B (beta) viser at det var relativt godt samsvar mellom karakterene intensivelevne fikk etter første termin, og karakterene de fikk til sommeren. Samlet indikerer resultatet at karakterene i varierende grad endrer seg i løpet av vårsemesteret. Dette er illustrert i figur 4.1.

Figur 4.1 Karakterutvikling for intensivelever på 10. trinn



Den overordnede tendensen vi fant i alle fagene, var at intensivelever med karakteren 1 etter første termin i gjennomsnitt forbedret karakterene sine til standpunkt (se figur 4.1). Elever med karakteren 2 etter første termin hadde en noe svakere framgang, mens elever med karakteren 3 etter første termin fikk lik eller svakere karakter til standpunkt. Elever med karakteren 4 etter første termin fikk i gjennomsnitt svakere karakter til standpunkt i alle fagene. Vi fant tilsvarende mønster i 2012. I 2013 er nesten alle skoler Ny GIV skoler, og vi har derfor ikke noen mulighet til å etablere en kontrollgruppe med elever som ikke deltok i tiltaket som vi kan sammenligne med. Vi kan derfor ikke si noe om det er sannsynlig at denne karakterutviklingen skyldes Ny GIV-tiltaket, eller om det er andre faktorer som spiller inn.

Vi fant ingen signifikante forskjeller i karakterutvikling mellom elever som hadde fått intensivopplæring i bare ett av ferdighetsområdene og elever som hadde fått intensivopplæring i begge. På den annen side viser oversikten i tabell 4.2 at bare i underkant av 20 prosent av intensivelevne fikk opplæring i bare ett av ferdighetsområdene, og disse er igjen fordelt på regning og lesing/skriving. Med et såpass lavt antall forekomster kan det være vanskelig å finne signifikante effekter.

Verdien Rho indikerer det samme som ICC, det vil si betydningen av å tilhøre en spesifikk skole. Tabell 4.4 viser at for alle fagene er det relativt store skoleforskjeller ($> 0,05$), noe som indikerer at karakterutviklingen til intensivelever varierer fra skole til skole. Dette kan skyldes flere forhold ved skolene, som for eksempel det gjennomsnittlige karakternivået til andre elever, utvalget av intensivelever ved skolen eller kjennetegn ved organisering og gjennomføring av Ny GIV-tiltaket.

Oppsummert finner vi at intensivelevne får omtrent samme karakter til standpunkt som de hadde etter første termin i andre fag (fem fag) enn norskfagene og matematikk. For de to sistnevnte fagene er bildet litt annerledes. Intensivelevne med karakterene 1 og 2 i norskfagene forbedrer seg noe til standpunkt, men dette stopper opp ved karakteren 3. I matematikk ser vi at den positive karakterutviklingen stopper opp allerede ved karakteren 2.

4.4.3 Eksamenskarakterer

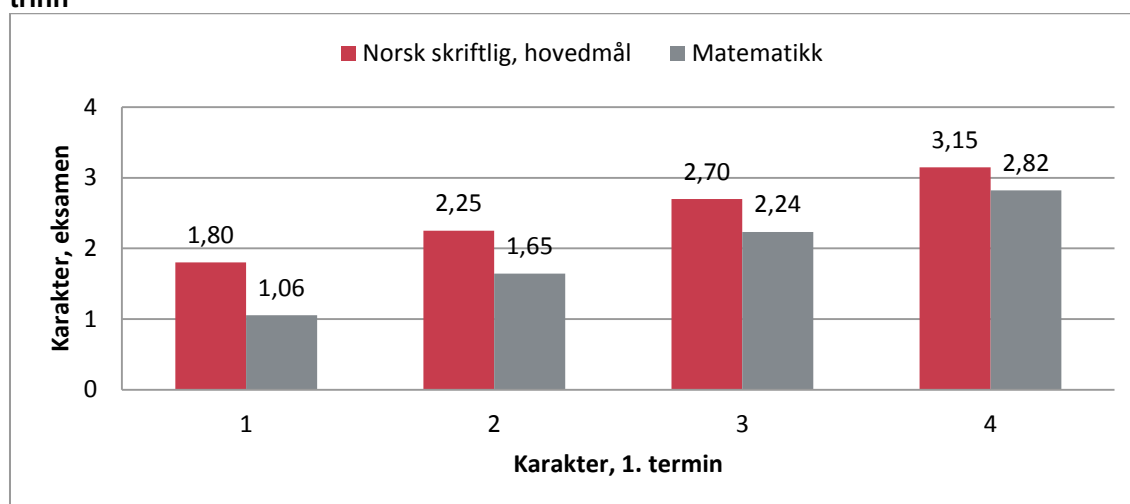
Når vi analyserer eksamenskarakterene ser vi at mellom 1700 og 1800 intensivelever har gjennomført eksamen i enten norsk skriftlig eller i matematikk. Tabell 4.6 viser karakterfordelingen og indikerer at det er litt ulike resultater i de to fagene. I norsk har hovedtyngden av elevene fått 2 eller 3, og kun ett fåtall (3,2 prosent) fikk karakteren 1 eller stryk. I matematikk er bildet annerledes. I dette faget fikk de fleste elevene karakterene 1 eller 2, mens færre elever fikk karakteren 3 eller bedre (vel 12 prosent). Tabellen viser at hele 40 prosent av intensivelevne strøk i matematikk til eksamen.

Tabell 4.6 Karakterfordeling, eksamenskarakterer i norsk skriftlig, hovedmål og matematikk for intensivelever

Karakterfordeling, eksamen	Norsk skriftlig, hovedmål		Matematikk	
	Antall	Prosentandel	Antall	Prosentandel
1	57	3,2	719	40
2	754	41,9	858	47,8
3	829	46,1	196	10,9
4	141	7,8	21	1,2
5	17	0,9	3	0,2
6	2	0,1	0	0
Til sammen	1800	100	1797	100

Når vi analyserer karakterutviklingen til intensivelevne, og ser på hvilken karakter de fikk til eksamen kontrollert for karakterene de fikk etter første termin, finner vi at samlet er eksamenskarakterene svakere enn karakterene etter første termin (se figur 4.2). Ett unntak er elevene som hadde karakteren 1 i norsk muntlig etter første termin, de får i gjennomsnitt bedre resultat til eksamen. Dette omfatter imidlertid bare 3,2 prosent av alle intensivelevne som hadde eksamen i norsk skriftlig og har derfor liten betydning for totalbildet. Videre finner vi en svakere karakterutvikling i matematikk enn i norsk skriftlig, hovedmål.

Figur 4.2 Karakterutvikling i matematikk fra første termin til eksamen for intensivelever på 10. trinn



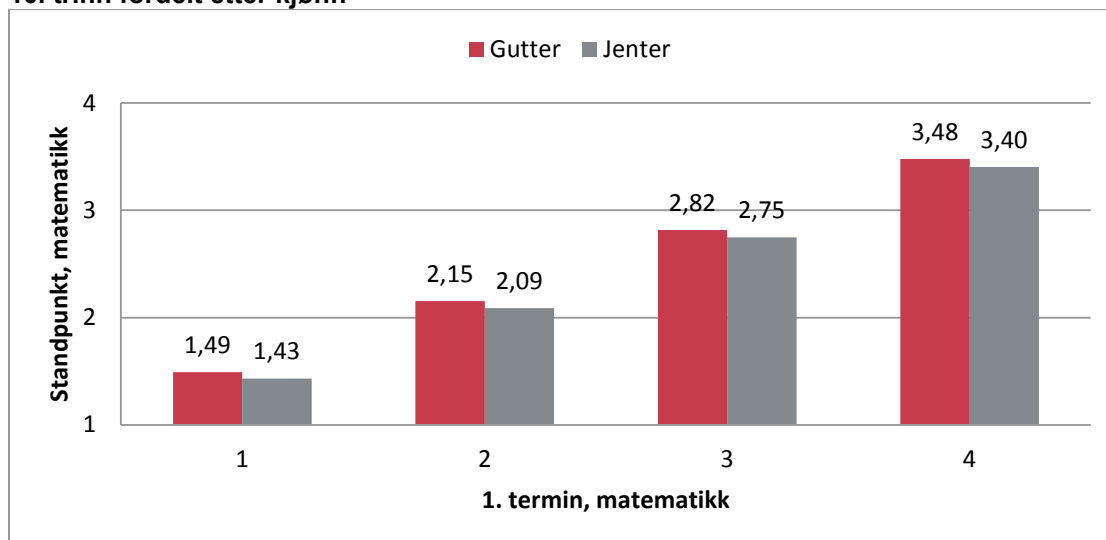
Note. Matematikk, B = 0,59; Norsk skriftlig, hovedmål, B = 0,45.

Samlet finner vi at intensivelever med karakterene 3 og 4 etter første termin, får betydelig svakere resultater til eksamen i både norsk skriftlig og matematikk.

4.4.4 Kjønnsforskjeller

Vi utvidet regresjonsmodellene til også å ta hensyn til elevenes kjønn. For standpunkt karakterer fant vi signifikante kjønnsforskjeller i karakterutvikling for intensivelever i fagene matematikk ($B = 0,065$, $p < 0,001$), norsk hovedmål skriftlig ($B = -0,133$, $p < 0,001$) og muntlig ($B = -0,091$, $p < 0,001$). Vi fant imidlertid ingen kjønnsforskjeller i karakterutvikling for gjennomsnittskarakteren i fem teoretiske fag. Noe som er interessant å merke seg, er at for matematikk var det guttene som hadde en bedre karakterutvikling enn jentene (se figur 4.3), mens for begge norskfagene var det motsatte tilfelle. I disse fagene gjorde jentene det bedre enn guttene (se figur 4.4 og figur 4.5).

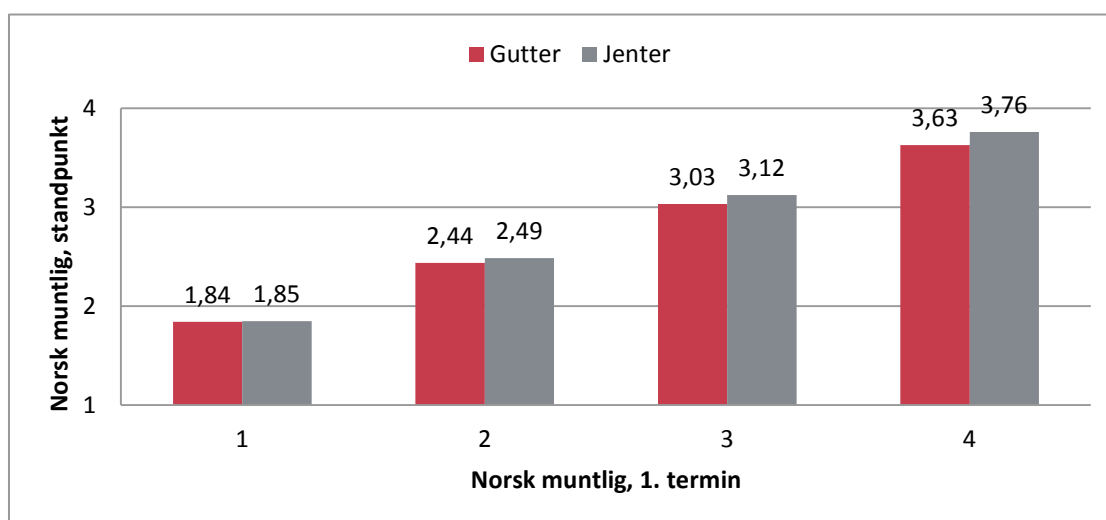
Figur 4.3 Karakterutvikling i matematikk fra første termin til standpunkt for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn



Note. Kjønnsforskjeller: $B = 0,065$

Samspillsanalyser der vi også undersøkte om kjønnsforskjellene varierte avhengig av karakternivået etter første termin (mulige interaksjonseffekter), indikerte at det var ulike kjønnsforskjeller i norsk muntlig avhengig av hvilken karakter de hadde fått etter første termin (se figur 4.4). For elever som fikk karakteren 1 etter første termin, viser figur 4.4 at både gutter og jenter i gjennomsnitt forbedret karakterene like mye. Ved karakteren 2 begynner vi å se en forskjell i favør av jentene, mens ved karakteren 4 etter første termin forbedrer jentene karakterene mer enn guttene.

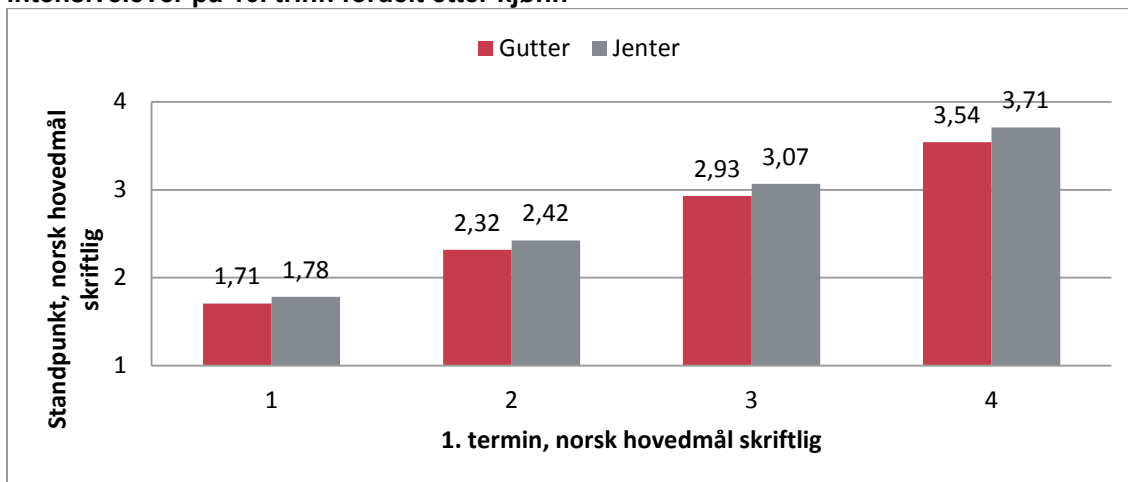
Figur 4.4 Karakterutvikling i norsk muntlig for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn



Note. Kjønnsforskjeller: $B = -0,09$; samspillseffekt: $B = -0,04$

Vi fant ingen signifikante samspillseffekter mellom kjønn og karakternivå for matematikk eller norsk hovedmål, skriftlig (se figur 4.3 og figur 4.5). Dette indikerer at kjønnsforskjellene i karakterutvikling var omtrent like stor for intensivelever som eksempelvis hadde karakteren 1 etter første termin og intensivelever hadde karakteren 4.

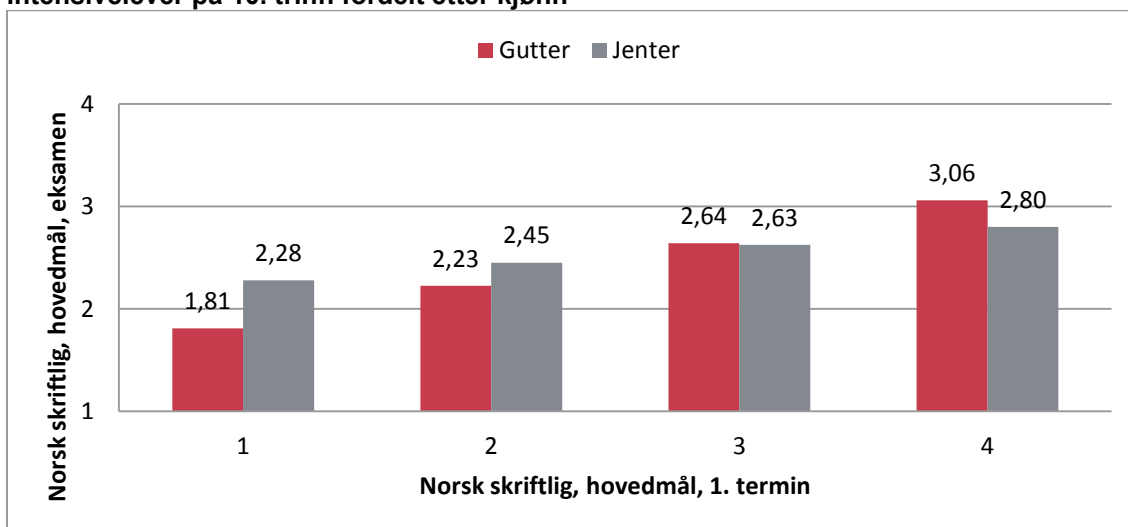
Figur 4.5 Karakterutvikling i norsk hovedmål, skriftlig fra første termin til standpunkt for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn



Note. Kjønnsforskjeller: B = -0,13

Vi fant også signifikante kjønnsforskjeller i karakterutvikling fra første termin til eksamen i norsk skriftlig, hovedmål (se figur 4.6). I matematikk fant vi ingen kjønnsforskjeller.

Figur 4.6 Karakterutvikling i norsk skriftlig hovedmål fra første termin til eksamen for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn



Note. Kjønnsforskjeller: B = -0,13

Figur 4.6 viser at gutter med karakterene 1 og 2 etter første termin oppnår svakere karakterer til eksamen enn jenter. Denne negative tendensen for guttene snur imidlertid for intensivelever med karakteren 3 etter første termin, og gutter med karakteren 4 får bedre eksamensresultater enn jentene.

Samlet fant vi signifikante kjønnsforskjeller i karakterutvikling for norskfagene og matematikk. I norskfagene hadde jentene en noe bedre karakterutvikling enn guttene, mens i matematikk var det guttene som hadde en mest positiv utvikling.

4.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet analysert ulike datasett for å kartlegge hvor mange skoler som har intensivelever fordelt etter fylke samt hvilke ferdighetsområder intensivelevne får opplæring i. I tillegg har vi analysert karakterutviklingen hos alle elever som deltar i intensivopplæringen ved hjelp av ulike modeller.

Som i 2012, viser analysene at det er en stor spredning i karakterene til elevene som deltar i intensivopplæring i regi av Ny GIV. Selv om tiltaket er tenkt for de 10 prosent svakest presterende elevene, finnes det elever med karakteren 4 og endog 5 som deltar i Ny GIV. Det kan tenkes at noen skoler velger ut enkelte elever som gjør det godt på skolen for å unngå stigmatisering av de svakeste elevene. Det er også mulig at noen skoler ser for seg at intensivopplæring i regi av Ny GIV kan hjelpe elever som vipper mellom for eksempel karakterene 4 og 5. Uansett hvilken begrunnelse skolene har for denne beslutningen, tyder resultatene av analysene på at elever med bedre karakter enn 2 ikke bør delta i intensivundervisningen ettersom de faktisk gjør det dårligere til standpunkt og eksamen. Ny GIV er ment å hjelpe elever med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning, og en kan anta at elever som har karakteren 2 eller høyere ikke har nytte av de metodene som anvendes. Dette poengterte vi også i 2012.

Vi fant at over 80 prosent av Ny GIV-elevne fikk intensivundervisning i både lesing/skriving og regning. Oslo skilte seg ut fra de andre fylkene, her oppga skoleledere at mer enn 70 prosent av elevene fikk intensivundervisning i bare ett ferdighetsområde, for en stor overvekt av elevene var dette regning. Det er derfor grunn til å understreke at Oslo har forstått og gjennomført Ny GIV-tiltaket på en kvalitativt annerledes måte enn resten av landet. Dersom vi holder Oslo utenfor, er det bare vel 8 prosent av intensivelevne som får opplæring i kun ett ferdighetsområde. Det var signifikant variasjon mellom fylkene i antall timer elevene ble tilbudt intensivundervisning. I gjennomsnitt fikk intensivelevne tilbud om 5,8 timer intensivopplæring i uken i begge ferdighetsområdene, mens de ble tilbudt 3,1 timer i lesing/skriving og 2,9 timer i regning. Ingen av fylkene har et gjennomsnitt antall timer som overstiger 7,5, hvilket også er i tråd med retningslinjene fra Kunnskapsdepartementet, omtalt i kapittel 1. I 2012 tydet svar fra skoleledere på at elevene i gjennomsnitt ble tilbudt 3,72 timer i regning og 3,88 timer i lesing/skriving.

Analysene av karakterutviklingen hos elever som deltok i intensivopplæringen avdekket at intensivelever med de svakeste karakterene etter første termin gjennomgående hadde en positiv karakterutvikling. Imidlertid ser vi at denne positive utviklingen reduseres ved karakteren 2, og ved karakteren 3 har intensivelever en negativ karakterutvikling i de fleste fagene. Dette er spesielt tydelig for eksamenskarakteren i matematikk, der elevene har en negativ karakterutvikling allerede ved karakteren 2.

Denne undersøkelsen sier ikke noe om mulige langtidseffekter av tiltaket. Det er mulig at elever gjennom intensivopplæringen har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter som kan komme til nytte senere, uten at dette synliggjøres gjennom karakterutviklingen på 10. trinn. En studie med et lengre tidsperspektiv vil bedre kunne belyse denne viktige problemstillingen.

5 Elevers besvarelser

I dette kapitlet beskriver vi intensivelevens forventninger til Ny GIV-tiltaket, og hvordan de opplevde intensivopplæringen. Videre presenterer vi intensivelevens selvrapporterte innsats og utbytte samt hvor fornøyde de er med Ny GIV. Intensivelever besvarte disse spørsmålene i spørreundersøkelsen som NIFU gjennomførte våren 2013. Som beskrevet i kapittel 2, hadde undersøkelsen forholdsvis god svarprosent dersom vi legger skolene der minst en elev svarte til grunn. I det samme kapitlet er det også omtalt hvordan fylker og kommuner som ble valgt ut til surveyen skiller seg fra andre fylker.

For å vurdere om elevene som besvarte surveyen representerer alle intensivelever, vil vi først undersøke kjønnsfordelingen, hvilke ferdighetsområder de hadde fått opplæring i, karakterfordeling etter første termin og karakterutvikling i løpet av vårsemesteret, og sammenligne resultatene fra disse analysene med resultatene for hele populasjonen av intensivelever. Dersom utvalget av respondenter ikke er representativt, vil det være interessant og relevant å vite hvordan de skiller seg fra alle intensivelever når vi vurderer svarene de har gitt. For enkelhets skyld omtaler vi respondentene som surveyelevene.

5.1 Kjennetegn ved elevene som deltok i surveyen

Gutter har gjennom alle årene vært i flertall blant intensivelevne, som omtalt i kapittel 4. Tabell 5.1 viser kjønnsfordelingen blant respondentene som besvarte surveyen sammenlignet med fordelingen for alle intensivelever som er registrert i landet.

Tabell 5.1 Kjønnsfordeling blant elever som svarte på surveyen og elever registrert som intensivelever

	Surveyrespondenter		Alle registrerte intensivelever	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Jenter	147	35,2	2205	38,7
Gutter	268	64,1	3496	61,3
Samlet	415	100,0	5701	100,0

Det er ingen signifikant forskjell i kjønnsfordelingen blant de elevene som besvarte surveyen sammenlignet med kjønnsfordelingen i populasjonen av intensivelever.

Tabell 5.2 Oversikt over kjønnsfordeling blant elever som deltok i surveyen fordelt etter ferdighetsområde

Hva får du intensivopplæring i?	Ikke svart		Lesing/skriving		Regning		Lesing/skriving og regning		Totalt	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Jenter	1	0,2	3	0,7	21	5,0	122	29,2	147	35,2
Gutter	9	2,2	7	1,7	27	6,5	225	53,8	268	64,1
Ikke oppgitt kjønn					2	0,5	1	0,2	3	0,7
Totalt	10	2,4	10	2,4	50	12	348	83,2	418	100

Bare 2,4 prosent av elevene unnlot å svare på hvilket ferdighetsområde de hadde intensivopplæring i (se tabell 5.2). Dette er vesentlig lavere enn i 2012, der 12 prosent unnlot å svare på dette spørsmålet. Omtrent 83 prosent av elevene som deltok i surveyen oppga at de fikk intensivopplæring i begge ferdighetsområdene, mens 12 prosent bare fikk intensivopplæring i regning. Bare 2,4 prosent fikk intensivopplæring i kun lesing/skriving. Dette indikerer at en større andel surveyelever fikk opplæring i begge ferdighetsområdene i 2013 (83,2 prosent) sammenlignet med 2012 (71,2 prosent).

Som beskrevet i kapittel 4.3, gir den landsdekkende spørreundersøkelsen et variert bilde av hvor mange intensivelever som får opplæring i bare ett ferdighetsområde, avhengig av hvilket fylke elevene tilhører. Samlet får omtrent 20 prosent av elevene opplæring i bare ett ferdighetsområde, men hvis vi tar ut Oslo omfatter dette bare nærmere 9 prosent. Majoriteten av disse får opplæring i bare regning. At omtrent 15 prosent av surveyelevene oppgir at de får intensivopplæring i bare ett av ferdighetsområdene, og da fortrinnsvis i regning, kan derfor sies å stemme noenlunde overens med hele populasjonen av intensivelever.

Tabell 5.3 gir en oversikt over karakterene etter første termin for intensivelevne som deltok i surveyen sammenlignet med resten av intensivelevne. Resultatene viser at surveyelevene i gjennomsnitt hadde noe svakere karakterer i alle de teoretiske fagene sammenlignet med resten av intensivelevne. Dette resultatet er noe overraskende. En vil ofte anta at det er de svakest presterende som ikke deltar i spørreundersøkelser. Et annet element som kan bidra til å forklare denne forskjellen er at de fylkene og kommunene som ble valgt ut til surveyen, var relativt strenge med hensyn til å tilordne elever til intensivopplæring på grunnlag av karakterer. Selv om forskjellene er signifikante er de imidlertid så små at det trolig har liten betydning for resultatene fra elevsurveyen.

Tabell 5.3 Karakterer etter første termin fordelt på Ny GIV-elever som deltok i surveyen og Ny GIV-elever som ikke deltok

	Ny GIV-elever som deltok i survey				Ny GIV-elever som ikke deltok i survey			
	Ant elever	Karakter Gjsnitt	Std-avvik	Karakter min maks	Ant elever	Karakter gjsnitt	Std-avvik	Karakter min Maks
Matematikk	407	2,01**	0,63	1 5	5174	2,15**	0,67	1 5
Norsk hovedmål	404	2,69 *	0,88	1 5	5134	2,78 *	0,71	1 6
Norsk muntlig	401	2,83**	0,74	1 5	5094	2,97**	0,79	1 6
Gjennomsnitt fem fag	409	2,66**	0,50	1,4 4,4	4681	2,82**	0,59	1 5,2

Note. Gjennomsnitt fem fag er gjennomsnittskarakter for fagene: naturfag, RLE, samfunnsfag, engelsk skriftlig og engelsk muntlig. Små, men signifikante karakterforskjeller mellom gruppene i alle fag: * p < 0,05; ** p < 0,01

Tabell 5.4 viser at karakterutviklingen for elevene som deltok i surveyen ikke var signifikant forskjellig fra karakterutviklingen til alle intensivelever. Dette synliggjøres i tabellen ved at den dikotome variabelen «Deltok i survey» ikke gir signifikante resultater for noen av fagområdene. Vi kan derfor

konkludere med at surveyelevene var representative for alle intensivelevne med hensyn på karakterutvikling fra første termin til standpunkt.

Tabell 5.4 Karakterutvikling for Ny GIV-elever som deltok i surveyen

	Gjennomsnitts-karakter, 5 fag		Matematikk		Norsk hovedmål, skriftlig		Norsk muntlig	
	B	SeB	B	SeB	B	SeB	B	SeB
Karakter, 1. termin	0,899***	0,009	0,665***	0,011	0,655***	0,011	0,623***	0,012
<i>Deltok i survey</i>	<i>-0,041</i>	<i>0,035</i>	<i>0,009</i>	<i>0,052</i>	<i>-0,075</i>	<i>0,056</i>	<i>-0,019</i>	<i>0,063</i>
Konstant	0,386***	0,026	0,798***	0,025	1,032***	0,033	1,204***	0,036
Antall elever	5 609		5 524		5 485		5 422	
Antall skoler	744,000		743,000		743,000		743,000	
Forklart varians, samlet	0,710		0,457		0,457		0,436	
Forklart varians innen skoler	0,666		0,419		0,411		0,373	
Forklart varians mellom skoler	0,754		0,563		0,544		0,546	
Rho	0,254		0,258		0,239		0,251	

Note: *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

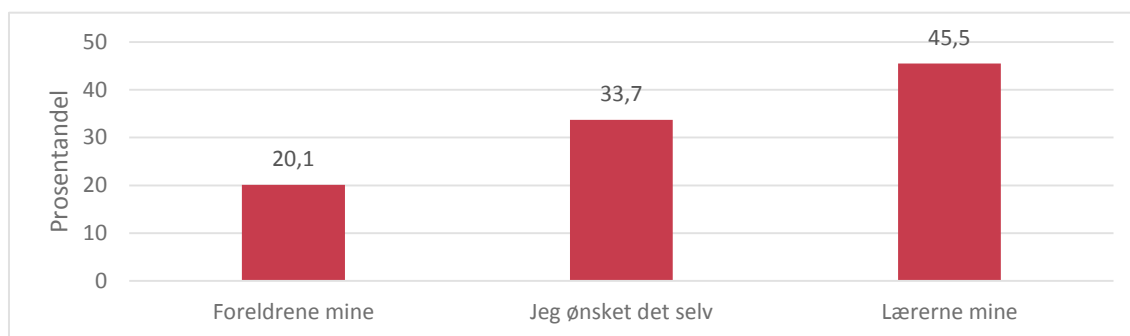
Oppsummert skilte ikke surveyelevne seg vesentlig fra hele elevpopulasjonen med intensivelever, hverken når det gjaldt kjønnsfordeling, ferdighetsområder de får opplæring i eller karakterutvikling fra første termin til standpunkt. Den eneste forskjellen vi fant, var at surveyelevne hadde noe svakere karakter etter 1. termin sammenlignet med elevene som ikke deltok i surveyen. Da disse forskjellene var små, og de på andre områder tilsvarer hele populasjonen med intensivelever, antar vi likevel at svarene på spørreundersøkelsen er representative for hele Ny GIV populasjonen. I den grad vi kan snakke om en forskjell, ser det ut til at surveyelevne representerer best de svaktpresterende blant intensivelever.

5.2 Stort sett høye forventninger

I dette avsnittet vil vi presentere surveyelevnes svar på spørsmål om hvordan de opplevde å bli valgt ut til Ny GIV, hvilke forventninger de hadde og hvordan de opplevde å delta i intensivopplæringen.

Som figur 5.1 viser, oppga de fleste intensivelevne (45,5 prosent) at det var læreren som syntes de burde starte i Ny GIV. Samtidig sier 1 av 3 elever at de selv ønsket å begynne med intensivopplæring, noe som tilsvarer det elevene svarte i 2012. Andel foreldre som ønsker at elevene skal begynne med intensivopplæring, slik dette rapporteres av elevene, har økt noe sammenlignet med 2012, da nesten 13 prosent ønsket at barnet skulle begynne i Ny GIV. Prosentandelen foreldre som ønsket at barna skulle delta i Ny GIV var økt til vel 20 prosent i 2013. Det er mulig at økt oppmerksomhet og medieoppslag om tiltaket siste året kan ha påvirket foreldre til å oppmuntre barna til å delta.

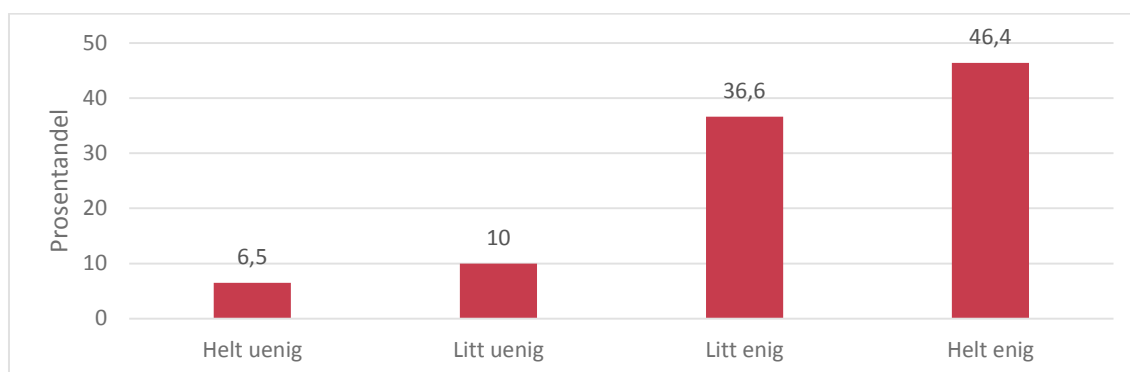
Figur 5.1 Hvem var det som syntes at du burde starte i Ny GIV?



Note. N = 416

Figur 5.2 viser at de fleste elevene var glade for å bli valgt ut til Ny GIV. 83 prosent oppga at de var litt enig eller helt enig i dette. Dette er omtrent som i 2012, da vel 80 prosent svarte det samme.

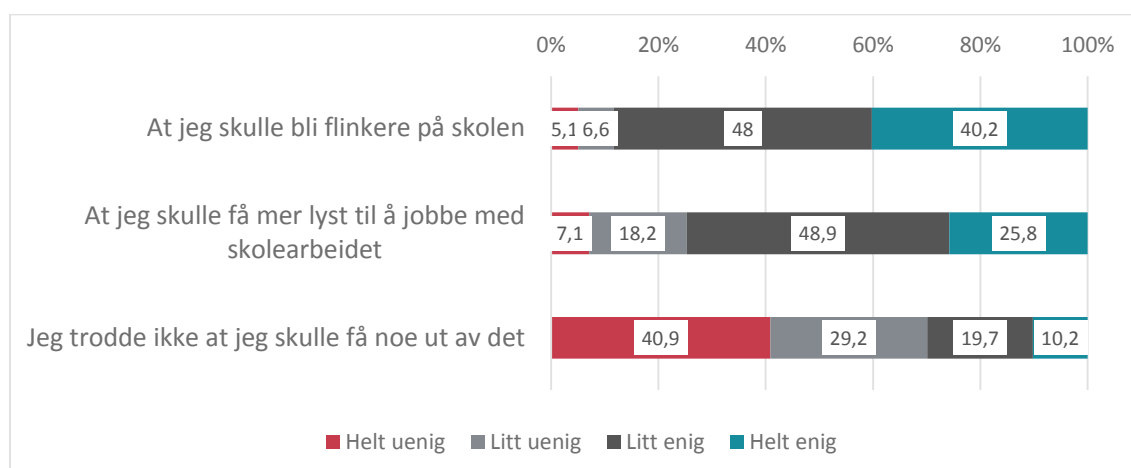
Figur 5.2 Hvordan er det å bli valgt ut til Ny GIV?



Note. N = 416

Elevene ble også spurt om hvilke forventninger de hadde til å delta i Ny GIV. Dette spørsmålet ble stilt retrospektivt, nærmere bestemt på samme tidspunkt som de ble bedt om å vurdere tiltaket. Det er derfor grunn til å tro at svarene kan være noe farget av hva de synes om intensivopplæringen etter å ha deltatt en stund. Likevel er det verdt å merke seg at nesten 90 prosent av elevene trodde de skulle bli flinkere på skolen (se figur 5.3). De hadde med andre ord en forventning om at intensivopplæringen skulle løfte dem faglig. Andelen som svarte det samme i 2012 var også høy (84 prosent). Tre av fire forventet også at de skulle få lyst til å jobbe mer med skolearbeidet. Selv om forventningene gjennomgående er positive, finner vi at nesten en av tre intensivelever ikke trodde de skulle få noe ut av tiltaket. Denne andelen tilsvarer den som gjaldt i 2012, noe som tilsier at selv om tiltaket har pågått over noe tid ved majoriteten av skolene, var det likevel fremdeles en del elever som hadde liten tro på at Ny GIV kunne hjelpe dem.

Figur 5.3 Før du begynte i Ny GIV, hva trodde du at du ville får ut av det?



Note. Flinkere N = 408; Jobbe N = 407; Ikke noe N = 401.

Intensivelevne ble også spurt om de opplevde å bli ertet eller mobbet fordi de deltok i intensivundervisningen (se tabell 5.5).

Tabell 5.5 Er du blitt ertet eller mobbet fordi du er med i Ny GIV?

	Antall	Prosentandel
Nei	336	80,4
Ja, noen ganger	63	15,1
Ja, mange ganger	14	3,3
Total	413	98,8

Omtrent 80 prosent av elevene hadde ikke opplevd å bli mobbet eller ertet fordi de var med i Ny GIV, mens 18,4 prosent hadde blitt ertet noen eller flere ganger. Andelen som svarte det samme i 2012 var 17,6 prosent. I 2011 oppga bare 14 prosent av intensivelevne at de hadde blitt ertet eller mobbet en eller flere ganger fordi de var med i Ny GIV (Sletten m.fl. 2011). Selv om det ikke var noen stor økning i andel elever som ble ertet eller mobbet siden 2012, og flertallet fremdeles ikke opplevde deltagelse i Ny GIV som belastende, er det likevel verdt å merke seg en stigende tendens til stigmatisering sammenlignet med første fase av tiltaket.

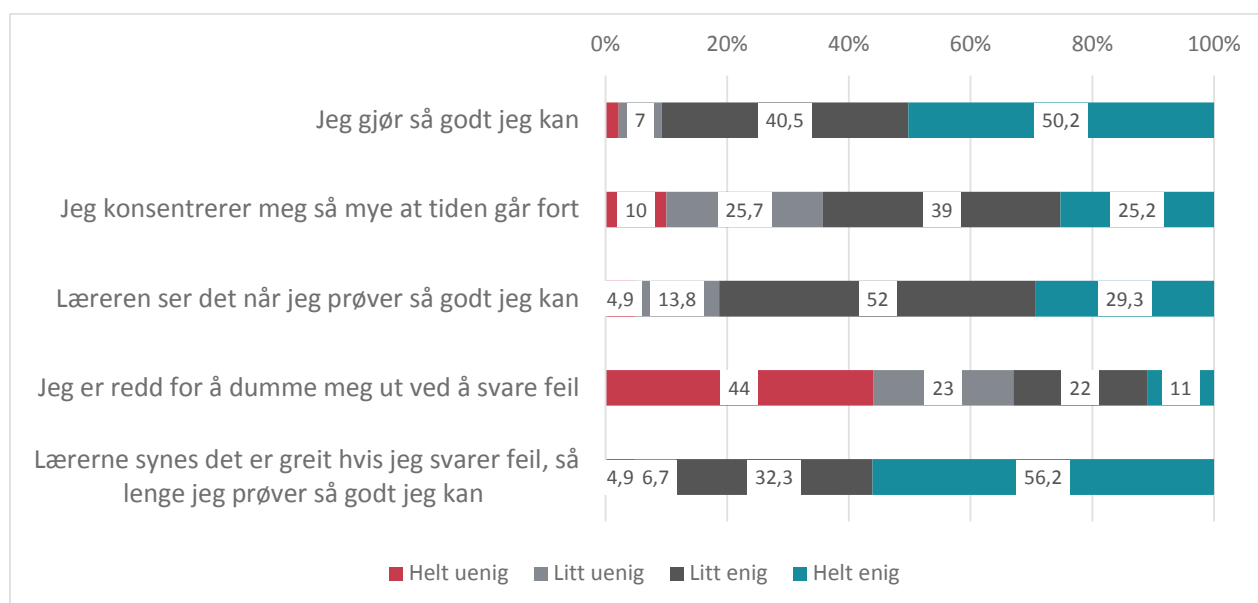
5.3 Gjør så godt jeg kan

De fleste intensivelevne oppga at intensivundervisningen foregikk utenfor klasserommet (nesten 90 prosent). Tabell 5.6 viser at det kun var litt over 3 prosent av elevene som aldri fikk intensivopplæring utenfor klassen. Skolelederens svar peker i samme retning.

Tabell 5.6 Hvor foregår Ny GIV-timene?

	Utenfor klassen		Sammen med resten av klassen	
	Antall elever	Prosentandel	Antall elever	Prosentandel
Aldri	13	3,2	313	85,8
Sjelden	12	2,9	20	5,5
Noen ganger	17	4,1	13	3,6
Som regel	371	89,8	19	5,1
Totalt	413	100	365	100

Figur 5.4 gir en oversikt over elevenes vurdering av egen innsats og lærernes holdninger i Ny GIV timene. Intensivelevenenes tilbakemeldinger kan oppsummeres som gjennomgående positive. De fleste svarte at de gjør så godt de kan (90,7 prosent), samtidig som noe færre opplevde at læreren var oppmerksom på dette (81,3 prosent). Det er likevel positivt når fire av fem intensivelever var litt - eller helt enige i at læreren så det når eleven prøvde så godt han eller hun kunne.

Figur 5.4 Hvordan er innsatsen din i Ny GIV timene?

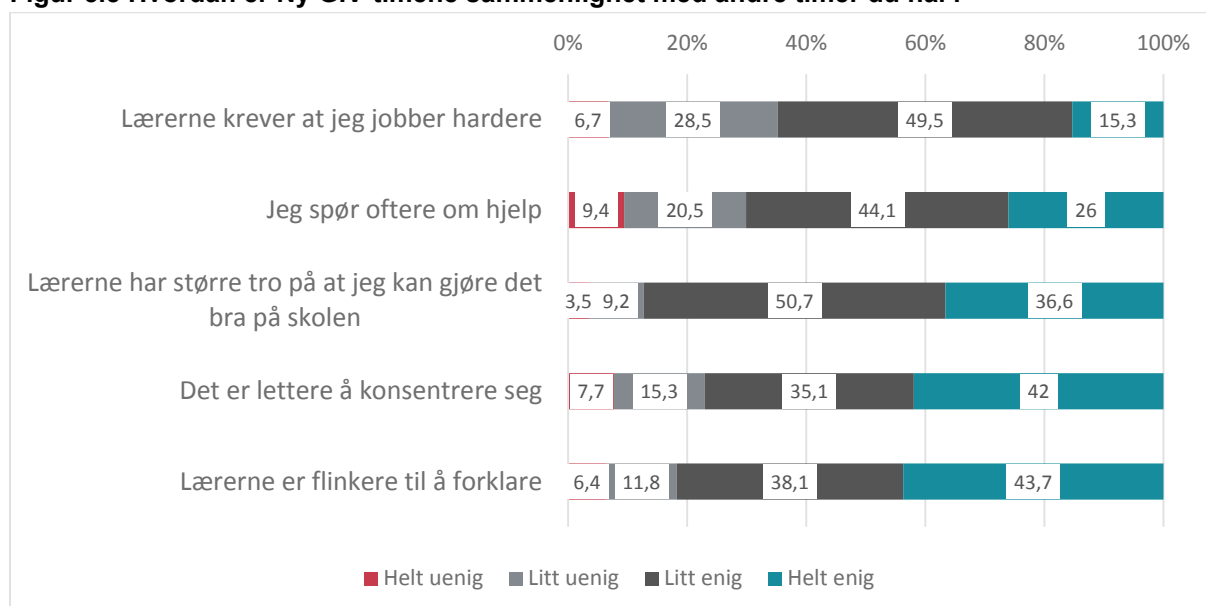
Note. Så godt jeg kan: N=412; Tid fort N=408; Lærer ser N=406; Redd dumme meg ut N=408; Lærer greit N=406.

Videre svarte 67 prosent at de var helt eller litt uenige i at de var redde for å dumme seg ut ved å svare feil, mens nesten 90 prosent av intensivelevnene trodde læreren synes det er uproblematisk at de svarte feil så lenge de prøvde så godt de kunne. Det kan med andre ord synes som om elevene var mer kritiske til seg selv enn det læreren var, alternativt at de var mer engstelige for hva medelever syntes enn hva læreren syntes. De to første påstandene i figuren var også med i 2012. Svarene på disse i 2013 tilsvarer det elevene svarte i 2012; nærmere 70 prosent svarte at de opplever at tiden går fort mens omtrent 90 prosent svarte at de gjør så godt de kan. De tre siste påstandene er nye i 2013, etter ønske fra SSB.

5.4 Fornøyde med Ny GIV undervisningen, men...

I dette avsnittet har vi kartlagt hva elevene syntes om Ny GIV-undervisningen sammenlignet med andre timer de hadde (se figur 5.5). Vi har også bedt om elevenes vurdering av Ny GIV-timene og hvorvidt de ville anbefale andre elever å delta.

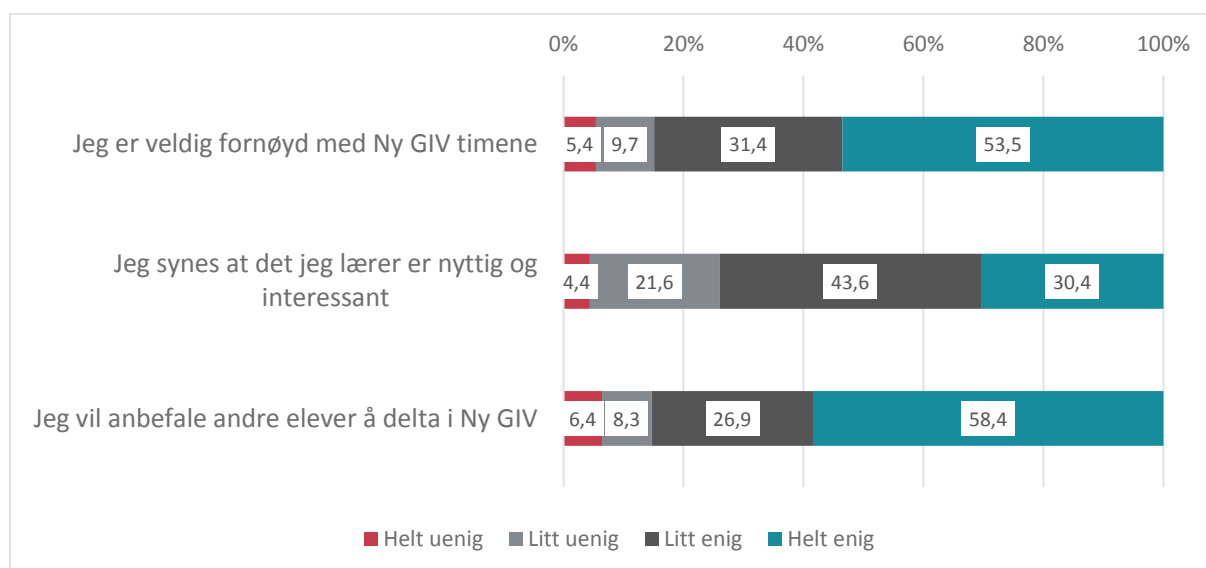
Figur 5.5 Hvordan er Ny GIV-timene sammenlignet med andre timer du har?



Note. Større tro N=404; Krever mer N=404; Flinkere forklare N=407; Lettere konsentrere N=405; Spør oftere N=404.

De fleste elevene var litt eller helt enige i at Ny GIV-timene var bedre enn de andre timene de hadde, noe som tilsvarer det de svarte i 2012 (se figur 5.5). Flere enn tre av fire syntes det var lettere å konsentrere seg i Ny GIV-timene, mens nesten like mange oppga at de spurte oftere om hjelp. Elevene var også mer positive til lærerne som ga intensivopplæring, nesten 80 prosent syntes disse lærerne var flinkere til å forklare enn andre lærere. I tillegg svarte mer enn 85 prosent av intensivelevnene at Ny GIV-lærere hadde større tro på dem. Flertallet opplevde også høyere krav fra Ny GIV-lærerne, vel 65 prosent mente lærerne krevde at de jobbet hardere sammenlignet med andre timer på skolen.

Figur 5.6 Hva synes du om Ny GIV timene?



Note. Veldig fornøyd N=411; Nyttig og interessant N=408; Anbefale andre N=409.

På spørsmål om hvor fornøyde elevene var med intensivopplæringen, svarte majoriteten positivt (se figur 5.6). Mer enn fire av fem surveyelever var litt enig eller helt enig i at de var veldig fornøyde med Ny GIV timene. Nesten 75 prosent syntes også det de lærte var nyttig og interessant, mens vel 85 prosent av surveyelevene ville anbefale andre elever å delta i Ny GIV.

5.4.1 Elevenes vurderinger med egne ord

Til sist i spørreskjemaet fikk elevene anledning til å skrive mer om hva de syntes om Ny GIV ved å bruke egne ord. Litt under 37 prosent av elevene benyttet seg av denne muligheten, og av disse kunne vel 5 prosent kategoriseres som «tullekommentarer» (se tabell 5.7). Dette var kommentarer som inneholdt mange repetisjoner av bokstaver eller ord, eller en kommentar som ikke hadde noe med intensivundervisningen å gjøre. Tabellen gir også en oversikt over gjennomsnittskarakterene etter første termin for elevene i de ulike gruppene. En kan tenke seg at elever som er negative til Ny GIV er sterkere faglig enn resten av intensivelevne, og derfor ikke hadde nytte av opplæring i grunnleggende ferdigheter. Som vi ser er både gjennomsnittskarakteren og variasjonen i karakterene omtrent lik for elevene i alle gruppene. Den eneste gruppen som skiller seg litt ut er elevene som var negative til tiltaket; de har et noe høyere karaktersnitt etter første termin enn resten av elevene. Disse forskjellene er imidlertid så små, og omfatter i tillegg så få elever, at forskjellen ikke kan sies å være betydelig. Ut fra disse resultatene kan vi derfor ikke si noe om elevene var negative fordi de ikke tilhørte målgruppen.

Hvis vi legger svarene fra de elevene som har svart adekvat på spørsmålet til grunn, finner vi at et flertall er positive til Ny GIV (omtrent 63 prosent).

Tabell 5.7 Antall elever som hadde skrevet inn en vurdering med egne ord

	Antall vurderinger	Prosentandel	Karaktersnitt etter 1. termin (med standardavvik)
Ingen vurdering	265	63,4	2,6 (0,45)
Tullekommentar	22	5,3	2,6 (0,44)
Negativ vurdering	34	8,1	2,7 (0,38)
Positiv vurdering	97	23,2	2,6 (0,45)
Total	418	100	2,6 (0,44)

Blant de vurderingene som er kategorisert som positive, er det flere som også inneholder en kritikk av tiltaket. Mest vanlig var en uttrykt bekymring fordi intensivelevne mistet annen undervisning og prøver ved å delta i Ny GIV:

Elev 1: Eneste jeg ikke liker så godt med ny giv, er at jeg går glipp av mangen andre skoletimer som jeg egentlig trenger og få med meg, og det er mangen prøver jeg ikke kan ha hatt siden jeg ikke har lært noe om stoffet siden jeg har vært på ny GIV.

Elev 2: Jeg synes Ny GIV var veldig bra i starten, men etterhvert så syntes jeg det gjorde det andre skolearbeidet vanskeligere, jeg klarte ikke helt å følge med på innleveringer, prøver etc. så det har gjort så jeg ikke har klart å levere noen innleveringer og ikke fått øvd til prøver, fordi jeg ikke har visst at vi skulle ha prøver. Men Ny GIV har hjulpet meg så jeg har klart ting i matte som jeg ikke har klart før, og jeg har fått hjelp med særemne mitt.

Noen svarte også at de gikk ned i karakter i andre fag:

Det eneste jeg syntes er litt dumt med ny giv er det at jeg har gått ned i karakter i andre fag pga jeg er på ny giv mens jeg har de timene. Men ellers er ny giv mye bedre enn vanlig time. Lærer mere skjønner ting bedre.

Det andre temaet som gjentok seg var ønsket om at Ny GIV skulle startet tidligere:

Jeg synes vi burde fått ny GIV fra starten av, siden det er sjeldent jeg faktisk gledet meg til en time.

Mange av de som svarte positivt var imidlertid fornøyde, og oppga ingen forbehold:

Jeg synes Ny GIV er lærerikt og gøy, det er kjekt å være med i Ny GIV timene fordi vi har det alltid gøy og alle er snille med alle :)

Blant elevene som var negative til intensivopplæringen, var det en del som syntes det var kjedelig. Det var spesielt intensivopplæring i ferdighetsområdet regning elevene var kritiske til, flere ønsket at undervisningen var mer praktisk:

det må være litt mer praktisk arbeid

Andre derimot, svarte at Ny GIV opplæringen var for enkel og at de derfor ikke lærte noe nytt:

synes det var litt kjedelig når me begynte me ny giv. matte oppgavene var fra barneskolen, som vil si at det var veldig enkelt...

Utsagnet nedenfor kommer fra en intensivelev med høye forventninger, men som ble skuffet over det han oppfattet som en undervurdering av hans faglige kompetanse:

På starten likte jeg Ny Giv og trodde jeg skulle bli mye flinkere i matte og/eller norsk. Egentlig har jeg ikke det. Det var ikke ofte jeg orket å komme hit fordi jeg synes det var kjedelig og ville heller være i klasserommet. Jeg fikk ikke noe bra ut av dette og ble lei nesten med en gang. Jeg er ikke spesielt flink på skolen, men jeg er bedre enn dette. Det var som å gå i barnehagen igjen. Matten var altfor enkelt de fleste gangene vi regnet som førsteklassinger (idiotisk), bygget klosser (rett og slett barnslig)! Jeg vet det er for å lære seg lettere, men det er bare overdrivelse. Vi har ikke disklosure(?) heller. Jeg ble lei med en gang, og alt vi gjorde var dritt (sorry for et barnslig språkvalg). :)

I tillegg var det også flere blant de elevene som ga negative tilbakemeldinger, som var frustrerte over at de mistet annen undervisning og oppkjøring til prøver:

Det var teit at det gikk ut over andre viktige ting vi måtte lære til matte tentamen (!!!) og generelt i andre fag også.

Samlet tyder svarene på at de fleste intensivelevne som ga tilbakemelding med egne ord var fornøyde med Ny GIV. Det var imidlertid to hovedutfordringer som gikk igjen i svarene: For det første opplevde flere det som problematisk å bli tatt ut av klasserommet og annen undervisning, og dermed blant annet miste viktig oppkjøring til prøver. Noen svarte også at de hadde gått ned i karakter i andre fag. Videre var det flere som beskrev at det faglige nivået, spesielt i regning, var for svakt og at det ble forventet for lite av dem.

5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt for oss temaer som surveyelevenes karakterutvikling og kjønnsfordeling, og sammenlignet dette med hele populasjonen av intensivelever. Vi har også analysert elevenes svar på spørsmål om forventning, innsats og deres vurderinger av tiltaket.

Kjønnsfordeling og karakterutvikling for surveyelevene tilsvarte mønsteret vi fant for alle intensivelever, noe som er beskrevet i mer detalj i kapittel 4.3. Den eneste signifikante forskjellen vi identifiserte var at surveyelevene hadde et noe lavere karakternivå etter første termin sammenlignet med intensivelevne som ikke deltok i surveyen. Dette er forenlig med hvordan utvalget er trukket.

Forskjellene var likevel meget små. På bakgrunn av disse funnene konkluderte vi med at surveyelevene kunne sies å være representative for alle intensivelevene i landet.

Surveyelevene hadde forholdsvis høye forventninger til Ny GIV-opplæringen. Alt i alt var også elevene fornøyde med gjennomføringen av intensivopplæringen. De syntes både at Ny GIV lærerne var flinkere til å forklare og at disse lærerne hadde høyere forventninger til dem enn andre lærere. Elevene oppga også at det var lettere å konsentrere seg i Ny GIV-timene.

Tendensen til stigmatisering synes imidlertid å være noe stigende for intensivelevene de siste par årene sammenlignet med første år. Litt over 18 prosent av elevene svarte at de hadde blitt ertet eller mobbet noen eller flere ganger fordi de deltok i Ny GIV. Dette er omtrent som i 2012, da litt under 18 prosent svarte det samme, og høyere enn i 2011, da andelen var 14 prosent (Holen & Lødding 2012, Sletten m.fl. 2011). Dette kan tyde på at det er problematisk å ta svaktpresterende elever ut av klassen i så stor grad som det praktiseres i Ny GIV-tiltaket. Forskning tyder på at det å ekskluderes fra klassen kan ha en negativ effekt for elevene det gjelder (Markussen m.fl. 2009a). En mulig tilnærming for å redusere faren for stigmatisering kan derfor være å vurdere andre måter å organisere tiltaket på enn å danne egne grupper for disse elevene.

Elevenes vurderinger med deres egne ord tyder på at mange var frustrerte over å miste annen undervisning. De fikk ikke øvd til viktige prøver og gikk glipp av undervisning som var viktig for tentamen og eksamen. Noen elever svarte også at de hadde gått ned i karakter i andre fag. Spesielt for intensivopplæringen i regning var det flere elever som var frustrerte over det de opplevde som et lavt nivå, mens andre igjen syntes det var for lite praktisk læring. Noe av årsaken til de sprikende synspunktene kan være at intensivelevene som deltok, hadde ulikt faglig nivå, noe som vises i oversikten over karakterfordelingen til intensivelevene etter første termin. Mange intensivelever hadde karakterene 3 og 4 i flere fag før de begynte med intensivundervisning. Disse elevene kan vanskelig oppfattes å være i målgruppen for tiltaket.

6 Læreres besvarelser

Vi vil i dette kapitlet se nærmere på hva lærere formidler om en rekke forhold. Dette omfatter hvordan intensivopplæringen organiseres og ansvarsdeling på skolen, hvilken skoloring de har fått for å gi intensivopplæring og hvordan de vurderer den, samt hva de tilstreber i intensivundervisningen. Et annet tema er hvordan de kartlegger elevenes ferdigheter samt bruk av kartleggingsverktøy og hjelpemidler fra de nasjonale sentrene, i tillegg til bruk av læremidler og pedagogiske grep. Erfaringer med fravær og med at elever slutter i Ny GIV etterfølges av erfaringer med foreldresamarbeid. Til slutt kartlegger vi lærernes erfaringer og vurderinger av Ny GIV som tiltak.

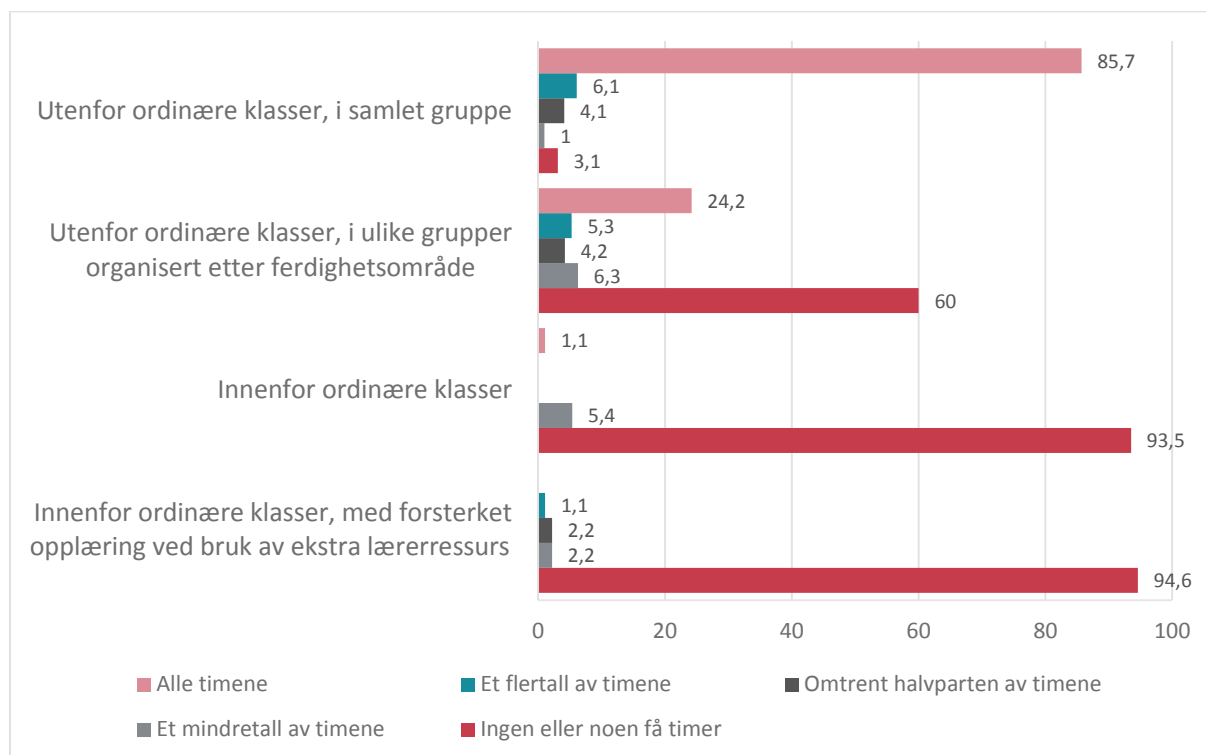
For svarprosent og vurdering av denne, henviser vi til kapittel 2.

6.1 Intensivopplæring utenfor ordinære klasser

Et viktig spørsmål til lærerne som gir intensivopplæring, er hvordan intensivopplæringen er organisert i forhold til ordinær undervisning. Som figur 6.1 viser, foregår intensivopplæringen i hovedsak i mindre grupper utenfor ordinære klasser, 92 prosent bekrefter dette. Majoriteten organiserer intensivopplæringen i en samlet gruppe uavhengig av hvilken ferdighet elevene får opplæring i, mens bare omtrent 30 prosent av lærerne svarer at de organiserer intensivopplæringen i ulike grupper avhengig av ferdighetsområde. Bare en lærer svarte bekreftende på at alle timene til intensivopplæring foregikk innenfor ordinære i klasser, mens ingen svarte bekreftende på at man i alle disse timene hadde en ekstra lærerressurs.

Sammenlignet med det skoleledere rapporterte i 2012, finner vi i 2013 en enda sterkere tendens til å organisere intensivundervisningen i egne grupper utenfor ordinære klasser.

Figur 6.1 Læreres svar på: Hvordan er Ny GIV undervisningen din organisert? Prosentandeler.



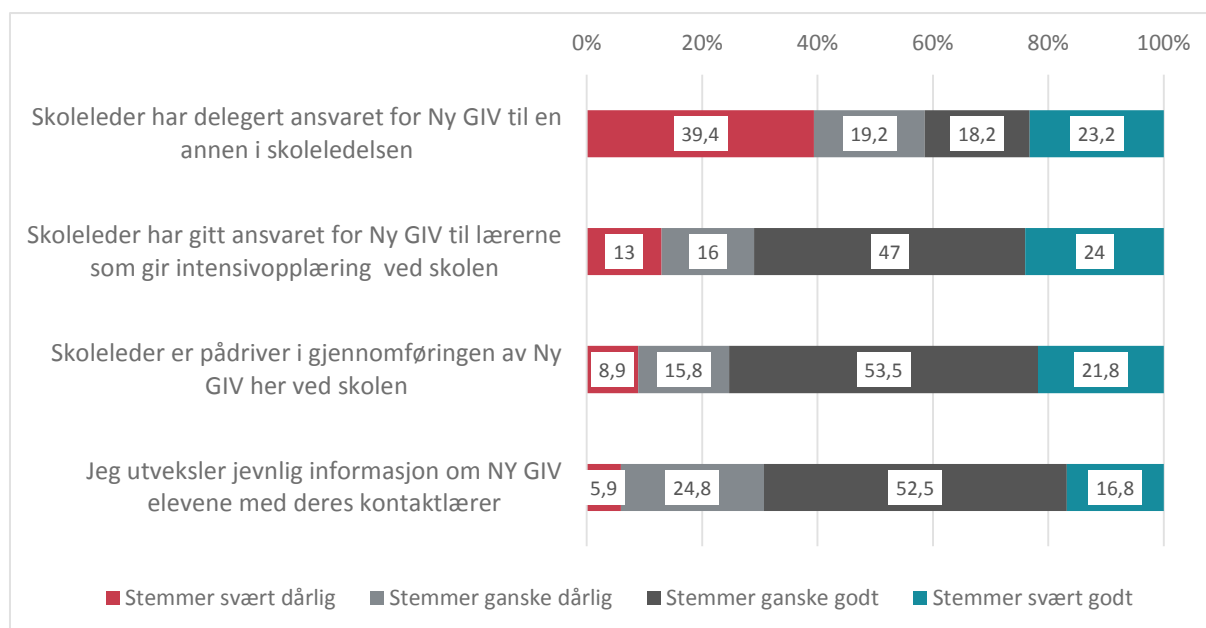
Note. I samlet gruppe: N = 98; I ulike grupper: N = 95; Innenfor klassen: N = 92.

6.2 Skoleledere er pådrivere i gjennomføringen av Ny GIV

De fleste lærerne beskriver skoleleder som en pådriver i gjennomføringen av Ny GIV ved skolen, hele tre av fire synes dette stemmer svært godt eller ganske godt (se figur 6.2). Samtidig beskriver 71 prosent at ansvaret for Ny GIV er delegert til lærerne. Det er ikke nødvendigvis noen motsetning i svarene på disse utsagnene, lærer kan ha fått delegert ansvaret samtidig som de opplever at skoleleder er interessert og støttende. Litt over 40 prosent rapporterte at skoleledere hadde gitt ansvaret til en annen i skoleledelsen.

Nesten 70 prosent av Ny GIV-lærerne oppgir at de utveksler informasjon om intensiveleven med deres kontaktlærere (se figur 6.2). Selv om dette er en relativt høy andel, er det kanskje likevel bekymringsfullt at dette ikke er tilfelle for alle Ny GIV-lærerne. Inntil 7,5 timer per uke timer fra ordinær undervisning kan benyttes til intensivopplæring. For at både intensivundervisningen skal bli best mulig og kontaktlæreren skal ha mulighet til å gjøre nødvendige tilrettelegginger for eleven i ordinær undervisning, vil det trolig være nødvendig med god informasjonsutveksling underveis.

Figur 6.2 Læreres svar på spørsmål om ansvarsdeling ved gjennomføringen av intensivopplæringen. Prosentandeler.



Note. Pådriver: N = 101; Annen i skoleledelsen: N = 99; Til lærere: N = 100; Snakker med kontaktlærer: N = 101.

6.3 Nesten alle Ny GIV-lærere gjennomfører skolering

På spørsmål om de hadde fått skolering i regi av Ny GIV svarte 95 prosent av lærerne bekreftende. Dette er en høyere andel enn i 2012, da 85 prosent av lærerne svarte at de hadde gjennomført skolering i regi av Ny GIV. Blant dem som fikk skolering i 2013, svarte nesten 54 prosent at de hadde fått opplæring i regning (se tabell 6.1). Nesten 43 prosent hadde fått opplæring i skriving, mens noe færre (nesten 40 prosent) hadde fått opplæring i lesing. Bare to prosent svarte at de hadde fått opplæring i noe annet, som ikke ble spesifisert nærmere.

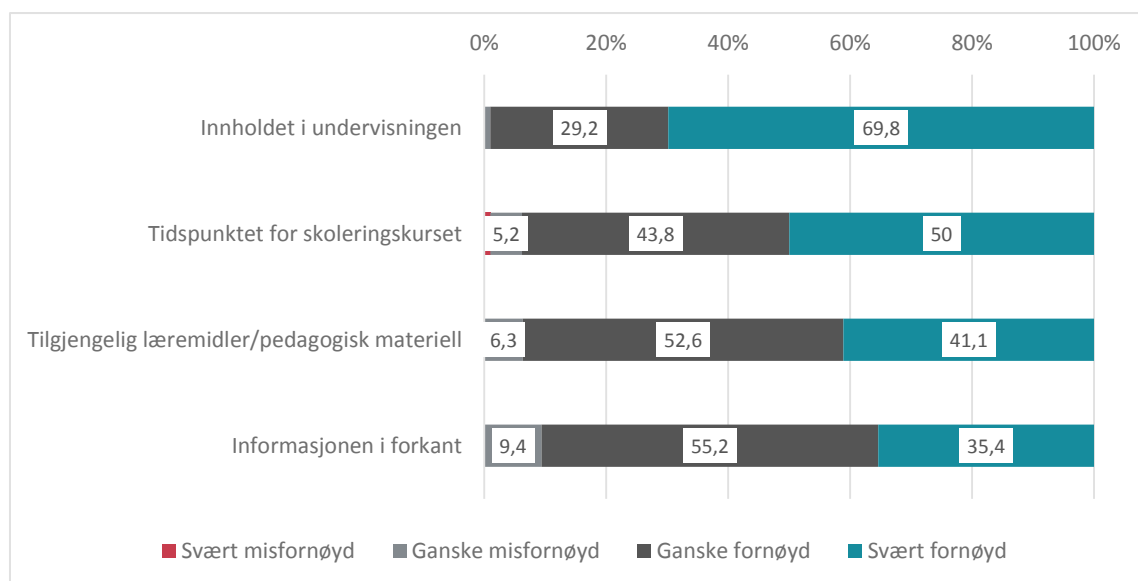
Tabell 6.1 Læreres svar på: I hvilke emner har du fått skoleringskurs for å gi intensivopplæring i Ny GIV?

	Antall	Prosentandel
Regning	54	53,5
Lesing	40	39,6
Skriving	43	42,6
Annet	2	2

Note. N = 101

Lærerne ble bedt om å vurdere hvor fornøyde de var med skoleringen i regi av Ny GIV, både med hensyn til informasjon og organisering samt innhold i kursene (se figur 6.3).

Figur 6.3 Læreres svar på: Hvor fornøyd er du med ulike sider av skoleringen i regi av Ny GIV? Prosentandeler.

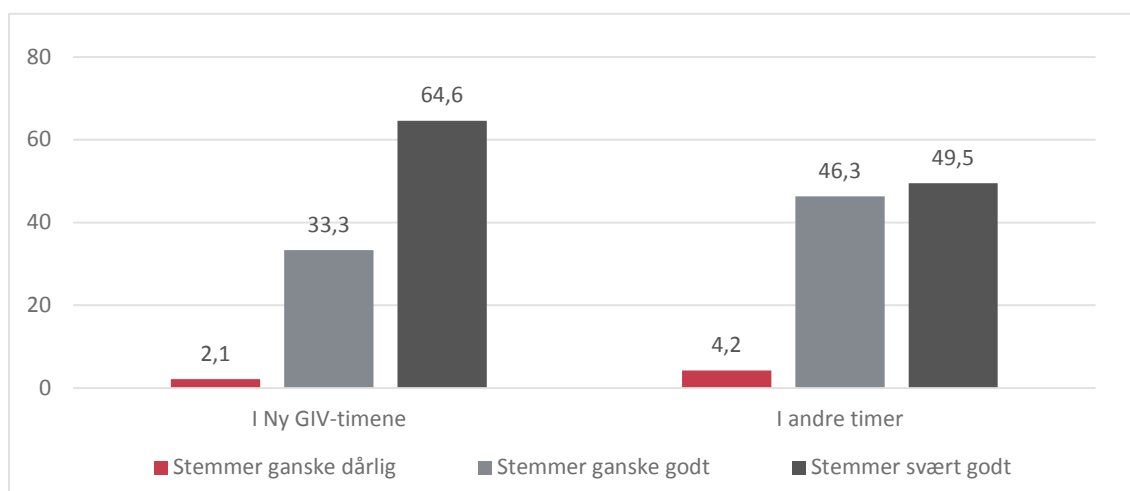


Note. Innhold: N = 96; Tidspunkt: N = 96; Læremidler: N = 95; Informasjon: N = 96.

Figur 6.3 viser at lærerne er overveiende positive til skoleringen som ble tilbudt i regi av Ny GIV. Hele 99 prosent svarer at de er svært eller ganske fornøyd med innholdet i undervisningen. Over 90 prosent av lærerne er svært eller ganske fornøyd med informasjon om skoleringen i forkant, tilgjengelige læremidler og tidspunktet for skoleringskurset. Samtidig finner vi at selv om et flertall av lærerne er overveiende positive til skoleringen, er det likevel en relativt stor andel som svarte *ganske fornøyd* på disse tre spørsmålene. Flest lærere er begeistret for innholdet i skoleringen. Selv om lærerne også i 2012 var overveiende positive til skoleringen, finner vi at lærerne i 2013 var enda mer fornøyd. Dette kan tyde på at kompetansesentrene, som har ansvaret for skoleringen, har justert og forbedret kursene siden 2012.

På to spørsmål som handlet om hvorvidt Ny GIV-lærerne hadde fått brukt mye av det de lærte på skoleringen i regi av Ny GIV, var det ingen lærere valgte svaralternativet «stemmer svært dårlig» (se figur 6.4).

Figur 6.4 Læreres svar på: Jeg har fått brukt mye av det jeg har lært på skoleringen i regi av Ny GIV. Prosentandeler.



Note: I Ny GIV-timene: N = 96; I andre timer: N = 95.

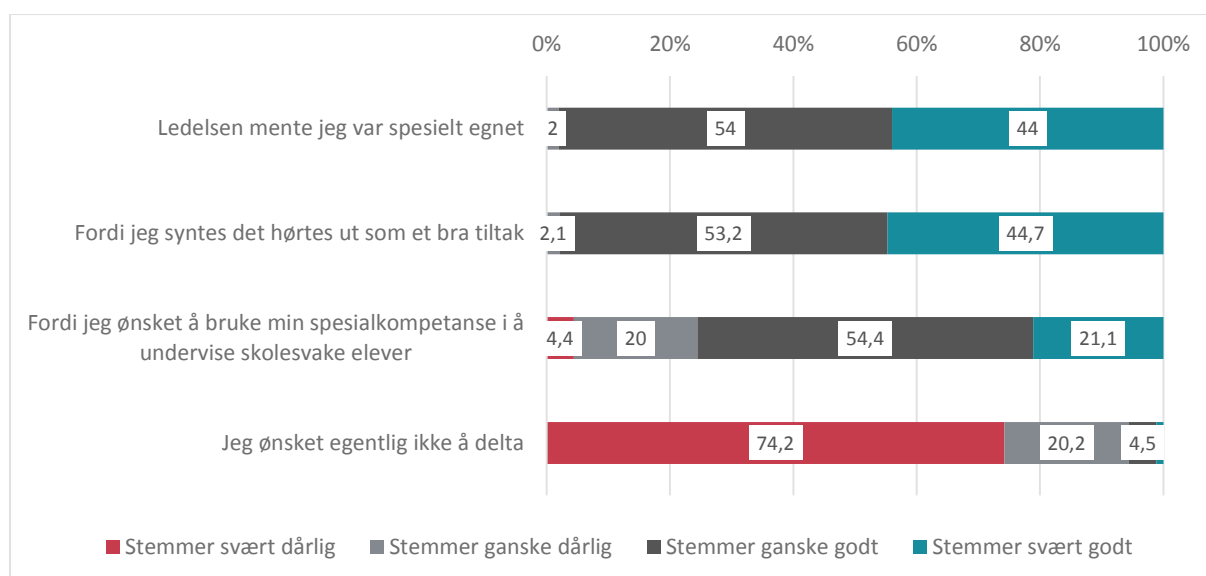
Nesten 98 prosent svarte at de hadde fått brukt mye av det de lærte på skoleringen i regi av Ny GIV i timene med intensivundervisningen. I tillegg syntes nesten 96 prosent av lærerne det stemte ganske godt eller svært godt at de benyttet det de hadde lært på kurset i andre timer. Dette er også en liten økning siden 2012, da henholdsvis 94 og 90 prosent svarte det samme.

6.4 Fokus på elevenes selvfølelse og motivasjon

I dette avsnittet kartlegger vi lærernes begrunnelser for å bli med i Ny GIV, samt hvilke målsetninger de prioriterer i sin intensivundervisning.

De fleste lærerne som besvarte spørreundersøkelsen, bekreftet at de ønsket å delta i intensivopplæringen (84 prosent, se figur 6.5). Videre svarte nesten alle lærerne at ledelsen mente de var spesielt egnet til dette arbeidet (98 prosent). Omtrent like mange syntes også at intensivopplæringen var et godt tiltak og ønsket derfor å delta. Videre svarte tre av fire lærere at de ønsket å bruke sin spesialkompetanse til å undervise skolesvake elever.

Figur 6.5 Læreres svar på: Hvorfor valgte du å bli med i Ny GIV? Prosentandeler.



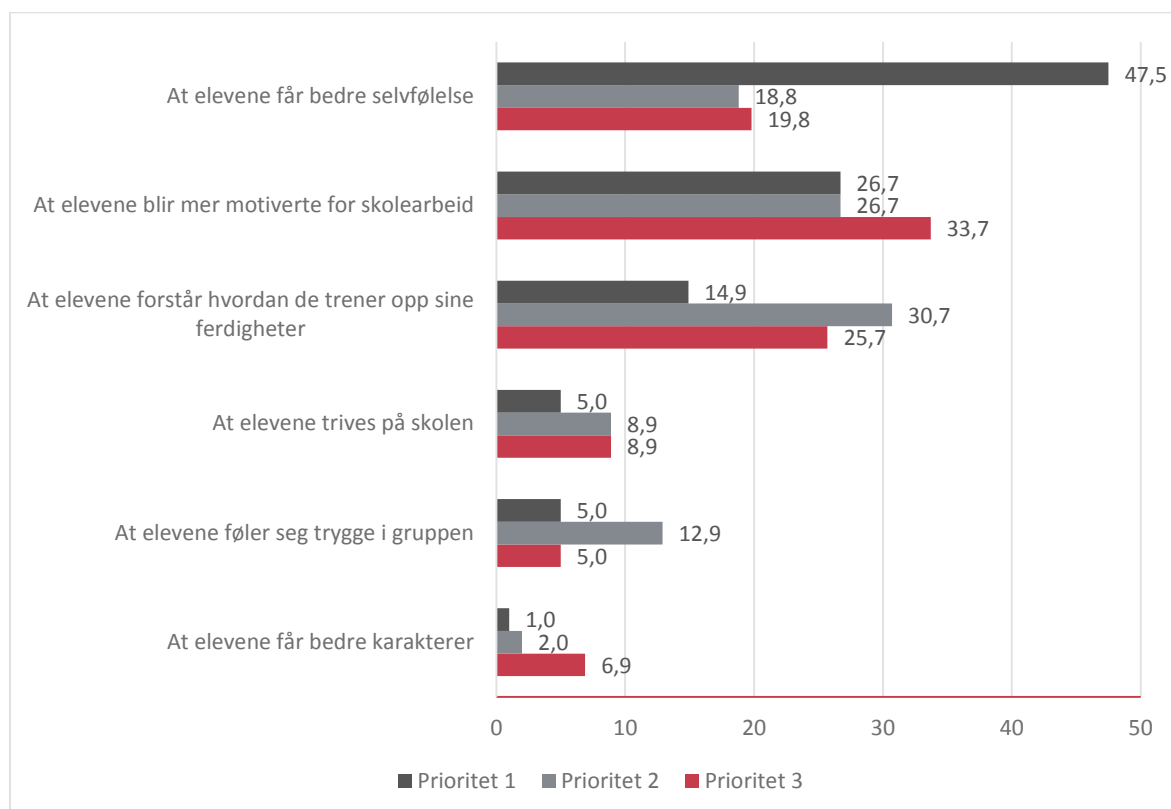
Note. Spesielt egnet: N = 100; Bra tiltak: N = 94; Spesialkompetanse: N = 90; Ønsket ikke: N = 89.

I 2012 var det 14 prosent av lærerne som svarte at de egentlig ikke ønsket å delta i Ny GIV. Dette er redusert i 2013, bare 5,6 prosent av lærerne svarer nå at de egentlig ikke ønsket å være Ny GIV-lærere. Med tanke på at lærere som ikke ønsker å delta, antagelig heller ikke gjør en god jobb som Ny GIV-lærer, er denne nedgangen positiv. Hvorvidt reduksjonen skyldes at tiltaket er bedre innarbeidet eller at andre lærere nå deltar vet vi imidlertid ikke.

Lærerne ble også bedt om å prioritere tre målsetninger som de mente var viktigst å tilstrebe i sin intensivundervisning. Dette spørsmålet er ikke stilt tidligere. Hensikten var å få med tre målformuleringer som kan relateres til skolefaglige ferdigheter (se utsagn 2, 3 og 6 i figur 6.6) og tre målformuleringer om sosiale eller følelsesmessige forhold (utsagn 1, 4 og 5). Vi stilte ikke spørsmålet om i hvilken grad de prioriterte å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, fordi dette utgjør kjernen i tiltaket og det ville være underlig om respondentene ikke ga dette høy prioritet.

Den målsetningen som hadde høyest prioritet blant nesten halvparten av lærerne var «at elevene får bedre selvfølelse» (se figur 6.6). Deretter fulgte «at elevene blir mer motiverte for skolearbeid, som omtrent 1 av 4 hadde på førsteplass. Neste utsagn: «at elevene forstår hvordan de trener opp sine ferdigheter» var førsteprioritet hos omtrent 15 prosent av lærerne.

Figur 6.6 Læreres svar på: Hvilke av målsetningene mener du det er viktigst å tilstrebe i den intensivundervisningen du gir? Prioriter 3 av målsetningene. Prosentandeler.



Note. Prioritet 1, prioritet 2, prioritet 3: N = 101.

Trivsel på skolen, at elevene føler seg trygge i gruppen og bedre karakterer var de tre potensielle målsetningene som hadde lavest prioritet blant Ny GIV-lærerne.

Det er interessant at bedre selvfølelse hos elevene er en klar førsteprioritet. Motivasjon for skolearbeid, som vi mener kan relateres til faglige ferdigheter og mestringserfaring, kom på en klar andreplass. Som andreprioritet er imidlertid innsikt i hvordan en trener sine ferdigheter og motivasjon for skolearbeid oftest markert. Alle disse tre markeres svært mye hyppigere enn forbedring av karakterene. Sistnevnte rangerer endog nest lavest som tredje prioritet.

6.5 Kartlegging og oppfølging av intensivelever

I dette avsnittet gir vi en oversikt over hvordan Ny GIV-lærere kartlegger intensivelever i henholdsvis regning og lesing/skriving. Spørsmålene er stilt på vegne av Nordlandsforskning til bruk i deres evaluering av innholdet i intensivopplæringen.

Oppsummert tyder besvarelsene på at kartlegging av elevenes ferdigheter foregår med bruk av ulike metoder, inkludert informasjon om hvordan eleven selv tenker om faget og hva de kan få til, samt hvordan de selv mener at de lærer best (se tabell 6.2). Vi ser at kartleggingsprøve i matematikk er noe mer utbredt enn kartleggingsprøve i norsk. For de to neste alternativene «hatt samtale med elevene for å finne ut hva de mener og hva de tenker de kan få til i faget» og «kartlagt elevenes oppfatninger om hvordan de lærer best» svarer nesten halvparten av lærerne at dette stemmer ganske godt, mens færre svarer at dette stemmer svært godt. De fleste Ny GIV-lærerne kartla også elevene underveis i henholdsvis lesing/skriving (81 prosent) og regning (84 prosent). Selv om det samlet var noen flere Ny GIV lærere som svarte at de kartla elevene underveis i regning, var det likevel Ny GIV lærerne i lesing/skriving som svarte mest positivt på denne påstanden (regning: 18 prosent, lesing/skriving: 28 prosent). Dette er noe forskjellig fra svarene i 2012, da flest Ny GIV-lærere i regning svarte at det

stemte svært godt at de kartla intensivelever underveis (regning: 33 prosent, lesing/skriving: 23 prosent). Det samlede bildet i 2013 tilsvarer imidlertid det vi fant i 2012; Ny GIV-lærerne gjennomfører i stor grad en form for kartlegging av intensivelevne.

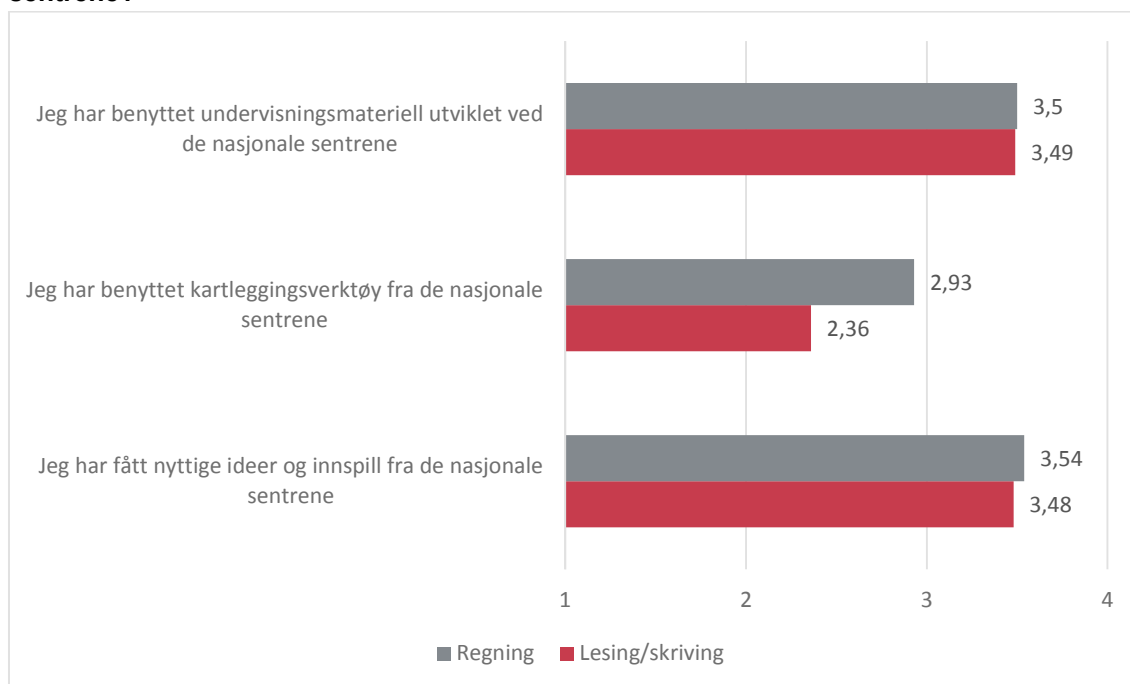
Tabell 6.2 Hva er din praksis for å kartlegge intensivelever, prosentandel

Påstand	Ferdighets- område	Stemmer svært dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ganske godt	Stemmer svært godt	N
Elevene har tatt kartleggingsprøve	Regning	5,4	10,7	25,0	58,9	56
Jeg har hatt samtale med elevene for å finne ut hva de mener og hva de tenker de kan få til i faget	Lesing/skriving	25,0	6,8	25,0	43,2	44
Jeg har kartlagt elevenes oppfatninger om hvordan de lærer best	Regning	0	12,5	53,6	33,9	56
Jeg sjekker elevenes faglige utvikling underveis i intensivopplæringen	Lesing/skriving	2,4	19	45,2	33,3	42
	Regning	0	35,7	53,6	10,7	56
	Lesing/skriving	2,4	14,3	59,5	23,8	42
	Regning	0	16,1	66,1	17,9	56
	Lesing/skriving	2,3	16,3	53,5	27,9	43

Svar på spørsmål om i hvilken grad Ny GIV-lærerne benyttet kartleggingsverktøy eller hjelpemidler fra de nasjonale sentrene, er gjengitt i figur 6.7, som gjennomsnittsverdier. De fire svaralternativene spenner fra «stemmer svært dårlig» med verdien 1 til «stemmer svært godt» med verdien 4.

Vi ser at lærere som underviser i regning i større grad enn lærere som underviser i lesing og skriving, angir at de har benyttet kartleggingsverktøy fra de nasjonale sentrene. Denne forskjellen er statistisk pålitelig, og figuren viser det samme mønsteret som vi fant i 2012. Hvorvidt kartleggingsverktøy er like godt utviklet på de to områdene, om de er like tilgjengelige eller like godt kjent, kan disse besvarelsene fra lærerne ikke si noe konkret om. Men besvarelsene tyder på at det kanskje kan finnes et uutnyttet potensiale for bruk av kartleggingsverktøy fra de nasjonale sentrene for lærere som gir intensivopplæring i lesing og skriving sammenlignet med det som gjelder for regning.

Figur 6.7 I hvilken grad benyttes ulike kartleggingsverktøy og hjelpemidler fra de nasjonale sentrene?



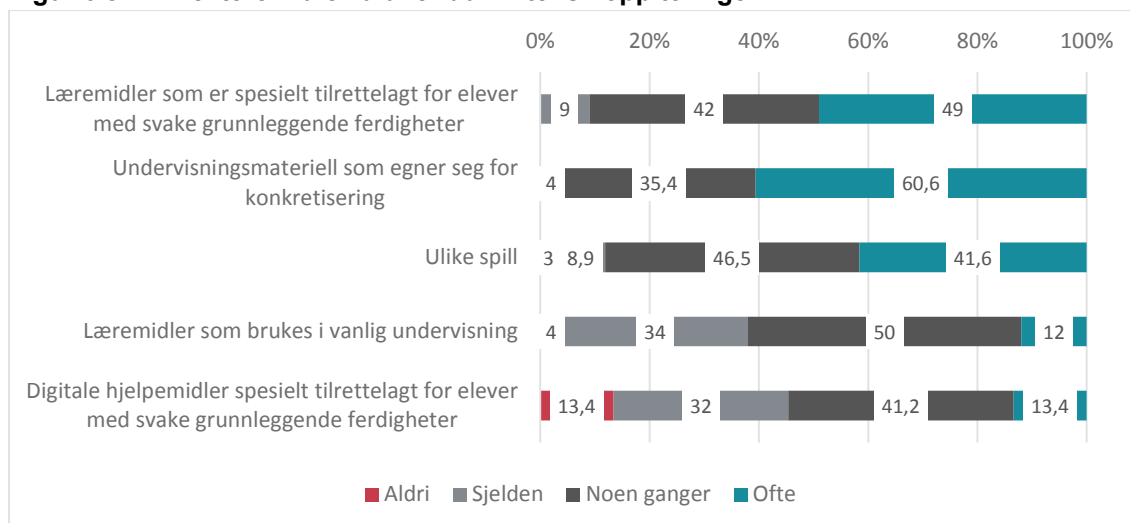
Note. Kartleggingsverktøy: N = 98, effektstørrelse = $\eta^2 = 0,068$, $p < 0,01$; Nyttige ideer: N = 100; Undervisningsmateriell: N = 101.

Et flertall Ny GIV-lærere svarte bekreftende på at de benyttet undervisningsmateriell utviklet ved de nasjonale sentrene og at de også fikk nyttige ideer og innspill fra sentrene. Det var ingen forskjell i besvarelsene avhengig av i hvilket ferdighetsområde Ny GIV-læreren underviste.

6.6 Mye bruk av konkretisering og tilrettelagte læremidler

Lærerne ble spurt om hvilke læremidler de valgte å bruke i intensivopplæringen, i tillegg til at de ble bedt om å gi en oversikt over hvilke pedagogiske grep de benyttet ved hjelp av tre stikkord.

Figur 6.8 Hvilke læremidler bruker du i intensivopplæringen?



Note. Spesielt tilrettelagt: N=100; Konkretisering: N=99; Spill: N=101; Vanlig undervisning: N=100; Digital: N=97.

Undervisningsmaterieell spesielt tilrettelagt for elever med svake grunnleggende ferdigheter eller som egnet seg for konkretisering, var de alternativene flest Ny GIV-lærere pekte på at de brukte ofte eller noen ganger i intensivundervisningen, dette gjelder henholdsvis 97 og 91 prosent (se figur 6.8). Mer enn 88 prosent av intensivlærerne svarte at de brukte ulike spill. Færre brukte digitale hjelpemidler, bare 55 prosent svarte bekreftende på dette.

Lærerne ble også bedt om å svare på hvilke faglige/pedagogiske grep de benyttet i intensivundervisningen ved hjelp av inntil tre stikkord. Noe av det mest fremtredende ved lærernes svar er nettopp hvor mange og varierte metoder de beskriver. Vi grupperte besvarelsene etter tema og telte opp hvor mange lærere som svarte innenfor hver kategori. Det var 79 lærere som svarte på dette spørsmålet, og tabell 6.3 viser de åtte strategiene som flest lærere oppga.

I lærernes beskrivelser av pedagogiske virkemidler var det spesielt tre hovedområder som pekte seg ut (se tabell 6.3). Nesten halvparten av lærerne brukte konkretisering som pedagogisk metode, mens vel 35 prosent svarte at det å trene på ulike læringsstrategier og løsningsstrategier var noe de arbeidet mye med. Noen lærere beskrev dette mer detaljert:

Mye bruk av konkreter for å visualisere - Mye bruk av spill som benytter seg av et matematisk emne (de fire regneartene, for eksempel) - Fokus på hvilke strategier elevene bruker underveis i de ulike aktivitetene, for å bevisstgjøre hvordan de går frem

Andre var mer kortfattet og konkrete:

oppmerksomhet, konkretisering, støttehjul.

Nesten 32 prosent svarte også at de benyttet muntlige gjennomganger av stoffet, og oppmuntret elevene til å beskrive løsningsforslag med egne ord. En av lærerne beskrev følgende:

Setter klare mål for timen, bruker konkretisering og lar elevene få gjøre praktiske oppgaver. Knytter aktiviteten opp mot målet og samtaler om mål og oppnåing av mål.

Tabell 6.3 Lærernes tilbakemeldinger på det åpne spørsmålet: Kan du kort (for eksempel med tre stikkord) beskrive hvilke faglige/pedagogiske grep du bruker i Ny GIV undervisningen?

Pedagogiske grep	Nevnt av antall lærere	Prosentandel
Konkretisering	38	48,1
Struktur og læringsstrategi	28	35,4
Muntlige gjennomganger/vurderinger	25	31,6
Spill	16	20,3
Individuell tilpasning	13	16,5
Metodevariasjon	11	13,9
Relasjoner	8	10,1
Motivasjon	7	8,9

Note. Antall lærere som svarte: 79.

Flere lærere fokuserte også på elevenes egen hverdag og interessefelt (17 prosent), og tilpasset undervisningen til dette. En lærer skrev følgende:

Utgangspunkt i noe elevene kjenner, er interessant i eller kan synes virker interessant (eks. ulike "startere"). Konkretisering. Muntlig.

Variasjon i bruk av metoder og det å arbeide med elevrelasjoner ble også relativt hyppig nevnt.

Gjennomgangen av lærernes kommentarer viser et noe annet bilde enn i 2012. Da var de tre hyppigst nevnte metodene konkretisering, individuell tilpasning og muntlige gjennomganger eller vurderinger. I

2013 er arbeid med læringsstrategier viktigere enn individuell tilpasning hvis vi bedømmer dette ut fra hvor mange som har svart. Samtidig ser vi at selv om rekkefølgen er noe annerledes i 2013, er det fremdeles de samme metodene og fokusområdene som blir nevnt.

Også i 2013 beskriver lærerne noen konkrete metoder som matematiske spill, stillas og lesing med Bison-blikk. Denne begrepsbruken speiler trolig metoder de har lært på skoleringskurs i regi av Ny GIV. Noen av disse er beskrevet på Lesesenterets og Skrivesenterets hjemmesider om Ny GIV, som for eksempel tenkeskriving og skrivestillas.

Alt i alt kan vi tolke lærernes mange og varierte beskrivelser av pedagogiske virkemidler som et sterkt engasjement for arbeidet. De viser en stor variasjon i sin metodebruk, og dette kan tolkes som uttrykk for et ønske om å tilpasse opplæringen til den enkelte elev for på den måten å bidra til positive opplevelser og bedre læringsstrategier hos intensivelevne.

6.7 Lite endring i elevenes fravær

På spørsmål om hvordan fraværet var i timene med intensivopplæring, svarte bare omtrent 30 prosent av lærerne at fraværet hadde avtatt (se tabell 6.4). Majoriteten, det vil si nesten 70 prosent mente at fraværet var stort sett uendret mens bare tre prosent svarte at fraværet hadde økt.

Tabell 6.4 Læreres svar på: Hvordan er fraværet i de timene det gis intensivopplæring?

Lærersvar	Prosentandel
Fraværet har økt blant elever som får intensivopplæring	3
Fraværet er omtrent uendret etter at elevene startet med intensivopplæring	68
Fraværet har avtatt blant elever som får intensivopplæring	29

Note. Antall lærere som svarte: 100.

Lærerne ble også bedt om å oppgi hvor mange som sluttet i intensivopplæringen underveis. Ifølge lærerne gjaldt dette kun et fåtall av elevene, nesten 60 prosent svarte at ingen slutter mens nesten 20 prosent svarte at en intensivelev slutter (se tabell 6.5). Tre prosent av lærerne svarer at så mange som 10 og 15 intensivelever har sluttet, og man kan spekulere på om dette skyldes at hele grupper med intensivelever oppløses eller om det er særlig store skoler hvor så mange har sluttet. Skolelederes besvarelser, gjennomgått i kapittel 7, gir bedre svar på dette.

Tabell 6.5 Læreres svar på: Omtrent hvor mange elever ved skolen har sluttet i Ny GIV?

Antall elever	Lærersvar, prosentandel
0	58,4
1	18,8
2	8,9
3	3
4	4
5	3
6	1
10	2
15	1

Note. Antall lærere som svarte: 101

Av de lærerne som svarte at en eller flere elever hadde sluttet, oppga 34 en eller flere årsaker til dette (se tabell 6.6). Den vanligste årsaken til slutting som lærerne oppga, var at intensivelevne ikke ønsket å gå glipp av ordinær undervisning (41 prosent).

Tabell 6.6 Lærernes tilbakemeldinger på det åpne spørsmålet: Hvis du kjenner årsaker til at elever har sluttet i intensivopplæring, ber vi deg angi dette med et par stikkord.

Årsak til slutting	Nevnt av antall lærere	Prosentandel
Går glipp av ordinær undervisning	14	41,2
For lavt nivå i Ny GIV timene	6	17,6
Mangler motivasjon	5	14,7
Opplevd stigma, ønsket ikke å skille seg ut	4	11,8
Mye fravær	3	8,8

Note. Antall lærere som svarte: 34

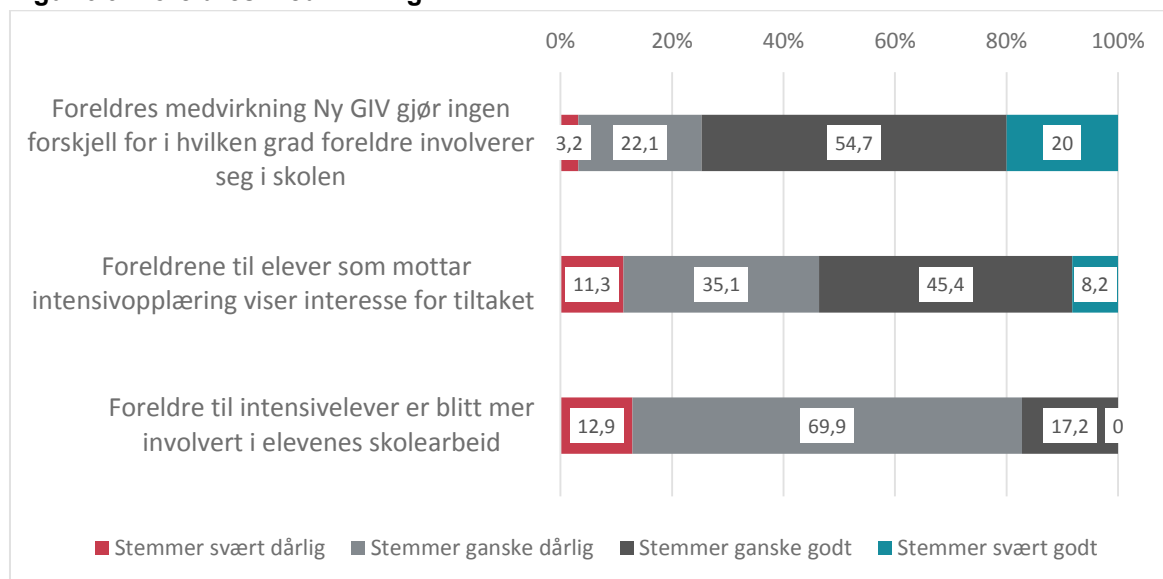
Som vi ser var det også lærere som svarte at elever sluttet fordi det var for lavt nivå i Ny GIV timene. En lærer svarte at kontaktlæreren som hadde valgt ut elever, antagelig hadde misforstått:

Feil kriterier ble lagt til grunn ved utvelgelsen av elever til Ny GIV-gruppa i år. Kontaktlærere plukket ut elever som av ulike grunner hadde mistet en del undervisning, og som av den grunn hadde en del hull i de grunnleggende ferdighetene sine, men som egentlig var relativt sterke elever. Noen av disse elevene følte underveis at de gikk glipp av mye i andre fag, og valgt å heller gå tilbake til ordinær undervisning.

6.8 Ingen økt involvering fra foreldre til intensivelever

Lærerne ble også bedt om å vurdere tre påstander om involvering og interesse fra foresatte for intensivelevne (se figur 6.9).

Figur 6.9. Foreldres medvirkning



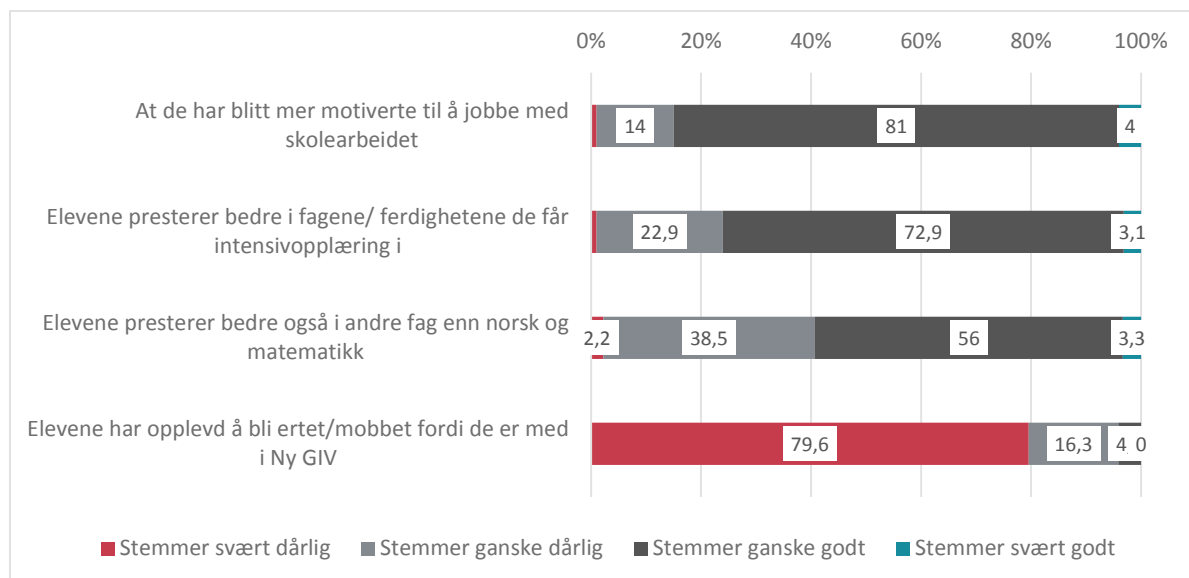
Note. Ingen forskjell: N=97; Interesse: N=95; Involvert: N=93.

Nesten tre av fire lærere lærerne svarte at Ny GIV ikke gjorde noen forskjell for i hvilken grad foreldre involverte seg i skolen. Videre mente mer enn 82 prosent av lærerne det stemte dårlig at foreldre til intensivelever er blitt mer involvert i elevenes skolearbeid. Samlet indikerer dette at de fleste lærerne ikke opplevde at Ny GIV tiltaket påvirket foreldresamarbeidet på en positiv måte. Vel halvparten av lærerne svarte at foreldrene til elever som deltar i Ny GIV viser interesse for tiltaket (påstand nr. 2 i figur 6.9). Igjen finner vi det tilsvarende mønsteret som i 2012, den eneste forskjellen er at en noe større andel lærere hevdet at foreldre ikke viste interesse for tiltaket i 2013 sammenlignet med 2012

6.9 Lærere er positive til Ny GIV

Ny GIV-lærerne ble presentert for en del påstander om hva de trodde elevene hadde fått ut av intensivopplæringen. Figur 6.10 viser at et stort flertall av lærerne er positive. 81 og 73 prosent svarer at det *stemmer ganske godt* når de blir spurt om elevene er mer motiverte eller presterer bedre i ferdighetene de får opplæring i, mens ytterligere 4 prosent og 3 prosent av lærerne svarte at disse påstandene stemte svært godt. Noe mer tilbakeholdne var lærerne på spørsmålet om intensivundervisningen hadde bidratt til at elevene også presterte bedre i andre fag, men nesten 60 prosent mente at dette stemte ganske godt eller svært godt. Med hensyn til styrking av lese-, skrive- og regneferdigheter samt motivasjon, fremstår lærerne som ganske optimistiske på intensivelevenenes vegne, og enda mer optimistiske enn i 2012.

Figur 6.10 Nå som intensivopplæringen har pågått en stund, hva opplever du at den har ført til blant elevene som deltar?



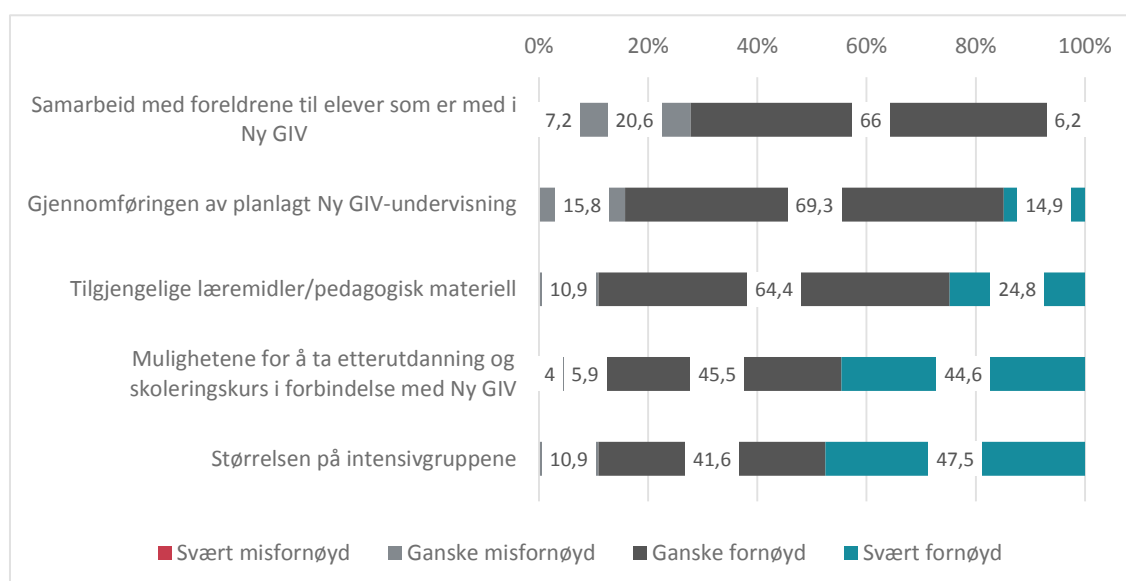
Note. Mer motivert: N=100; Bedre i ferdighetene: N=96; Bedre i andre fag: N=91; Ertet/mobbet: N=98.

Om lag 4 prosent av lærerne mente at elever var utsatt for erting eller mobbing fordi de var med i Ny GIV, hvilket er temmelig likt med hva som var tilfellet i 2012. Sammenligner vi med elevers svar der 18 prosent oppgir det samme, synes det som flere elever opplever å bli ertet og mobbet enn det lærerne oppdager.

Vi fant ingen signifikante forskjeller for noen av disse påstandene basert på hvilke Ny GIV-ferdigheter læreren underviste i.

Lærerne fikk også spørsmål om andre forhold, blant annet om rammebetingelsene for Ny GIV-opplæringen på skolen. Resultatene er fremstilt i figur 6.11.

Figur 6.11. Hvor fornøyd er du med intensivopplæringen på din skole når det gjelder:



Note. Samarbeid: N=97; Resten: N = 101.

Svarene tyder på at alt i alt var lærerne fornøyd med det meste av det det spørres om. Mer enn 90 prosent av lærerne var svært eller ganske fornøyd med mulighetene for etterutdanning og skoleringskurs i regi av Ny GIV, og over 89 prosent var fornøyd med størrelsen på intensivgruppene. Nesten 90 prosent var også fornøyd med tilgjengelige læremidler og pedagogisk materiell mens 85 prosent var fornøyd med selve gjennomføringen av intensivopplæringen. Som i 2012, var samarbeidet med foreldre det området som færrest lærere var fornøyd med, men likevel sier 72 prosent seg ganske eller svært fornøyd.

Heller ikke for disse påstandene fant vi noen forskjell av betydning i læreres synspunkter avhengig av om de underviste i lesing/skriving eller regning i regi av Ny GIV.

Svarene lærerne ga på disse spørsmålene viser omtrent det samme bildet som i 2012, den eneste forskjellen var at lærerne gjennomgående var enda mer positive i 2013, sammenlignet med besvarelsene i 2012.

Lærerne fikk også to åpne spørsmål, der de ble bedt om å beskrive positive og negative sider ved intensivopplæringen. Vi har gruppert besvarelsene etter tema, og deretter har vi telt opp hvor mange lærere som svarte innenfor hver kategori. De temaene som forekom flest ganger, er beskrevet i tabellene 6.5 og 6.6. På spørsmålet om det var sider ved intensivopplæringen som var spesielt positive, svarte totalt 54 lærere med egne ord, mens det samme gjaldt 56 lærere om forhold de opplevde hadde fungert dårlig.

Tabell 6.7 gir en oversikt over suksesskriteriene som ble nevnt av flest lærere. Vi har bare vist temaene som ble nevnt av minst 10 prosent av Ny GIV-lærerne. Suksesskriteriet som ble nevnt flest ganger var at de hadde et eget, hyggelig rom med Ny GIV materiell tilgjengelig (37 prosent). Omtrent 22 prosent fremhevet et godt samarbeid med andre lærere, mens nesten 17 prosent fokuserte på organiseringen. Mer spesifikt påpekte de hvor viktig det var å tilrettelegge intensivundervisningen slik at den i størst mulig grad overlappet med den ordinære undervisningen i matematikk og norsk:

Har hatt regningstimene når klassen har hatt matematikk. Dette har gjort elevene mer motiverte. De forteller at de ikke hadde ønsket nygiv hvis det ikke har vært gjort. De vil ikke gå glipp av noe annet.

Flere lærer beskrev også at elevene var mer motiverte i Ny GIV timene.

Tabell 6.7 Læreres svar på spørsmålet: Er det sider ved intensivopplæringen i regi av Ny GIV på din skole som du syntes har fungert spesielt bra?

	Nevnt av antall lærere	Prosentandel
Eget rom med Ny GIV materiell	20	37,0
Godt samarbeid med andre lærere	12	22,2
God organisering	9	16,7
Elevene blir mer motiverte	8	14,8
Godt samarbeid med ledelsen	7	13,0
Liten gruppe - bedre tid til hver enkelt	7	13,0

Totalt antall lærere som svarte: 54

Ytterligere elementer som lærerne syntes var viktige for at Ny GIV skulle fungere godt, var godt samarbeid med ledelsen og gruppestørrelsen under intensivopplæringen. Med relativt små grupper, mente flere lærere at det var enklere å gi elevene mer oppmerksomhet og bedre tilrettelegging:

Små grupper hvor du kommer tett på elevene og kan hjelpe og veilede en til en. Det er elevene også fornøyde med og de ser ut til å trives med dette selv også.

Svarene på dette spørsmålet i 2013 overlapper bare delvis med lærernes tilbakemeldinger i 2012. Da var flest lærere opptatte av gruppestørrelse, eget rom og Ny GIV-metodikken. Dette kan gjenspeile hvilke temaer som har vært diskutert i ulike faser av Ny GIV-implementeringen.

Flere lærere benyttet seg også av anledningen til å svare på hva de mente hadde fungert spesielt dårlig ved intensivopplæringen (se tabell 6.8).

Tabell 6.8 Lærernes svar på spørsmålet: Er det sider ved intensivopplæringen i regi av Ny GIV på din skole som du syntes har fungert spesielt dårlig?

	Nevnt av antall lærere	Prosentandel
Vanskelig å organisere innenfor ordinær timeplan	13	23,2
For stor gruppe/uegnet sammensetning av elever	10	17,9
Startet for sent	8	14,3
For lite tid	7	12,5
Lite samarbeid med andre lærere	7	12,5
Krevende	5	8,9
Mye fravær blant elever	4	7,1

Totalt antall lærere som svarte: 56

På samme måte som i 2012, svarte mange lærere at det var problematisk å skulle undervise elever i Ny GIV innenfor den ordinære timeplanen, og på den måte «konkurrere» med andre fag. Flere påpekte at det var travelt i vårterminen på 10. trinn, og at de derfor hadde ønsket at intensivundervisningen startet tidligere:

Tiltaket kommer i en allerede hektisk periode, noen elever føler de mister for mye av andre fag. Jeg mener tiltaket bør være fra høst 10.klasse som minimum.

Videre vises det til elever som var negative til å bli tatt ut av annen undervisning fordi de var redde for å gå glipp av noe. Flere lærere nevnte at Ny GIV timene i regning i størst mulig grad burde legges samtidig som de ordinære matematikktimene og tilsvarende for lesing/skriving. Dette var imidlertid i noen tilfeller vanskelig å få til, blant annet fordi det var for lite samarbeid med kontaktlærere:

*Vi burde hatt mer samarbeid alle lærerne som er på Ny Giv og lærere på team.
Timeplanteknisk - elever kommer fra seks ulike klasser. Elevene får mange timer i enkelte fag og færre i andre fag.*

Intensivopplæring innenfor ordinær timeplan krever god planlegging og godt samarbeid mellom Ny GIV-lærere og de andre lærerne i teamet. Videre kan det virke uheldig å hente for mange timer fra andre fag slik at elever går glipp av undervisning.

For store elevgrupper og umotiverte elever med mye fravær var noe som flere lærere opplevde som problematisk. En lærer påpekte at intensivundervisningen hadde fungert fint i 2012, nettopp fordi de da hadde en gruppe intensivelever som var motiverte og «interessert i å gjøre noe»:

Ny Giv opplæringen er særdeles avhengig av elevgruppa. Forrige skoleår hadde jeg tilsvarende gruppe med topp motiverte elever som hadde med seg utstyr til alle timer og var interessert i å gjøre noe i timene og hjemme. I år har vi et meget spesielt kull der likegyldigheten råder og det er svært liten interesse for å yte noe.... Det er vanskelig med intensivopplæring for en gruppe som ikke vil!

Alt i alt kan det se ut som om organiseringen av tiltaket er det som oppleves som den største utfordringen for de av Ny GIV-lærerne som peker på problemer. Både grundig timeplanlegging og gode romløsninger ble beskrevet av flere lærere som helt essensielt for at tiltaket skal ha mulighet for å lykkes. I tillegg ble det fremhevet at intensivundervisningen burde starte tidligere i skoleåret, helst i høstsemesteret, og at undervisningen burde vare over en lengre tidsperiode

6.10 Oppsummering

Lærere som ga intensivopplæring ble bedt om å svare på spørsmål og påstander som omhandlet Ny GIV-undervisningen. Ifølge lærerne ble intensivopplæringen i all hovedsak organisert utenfor klasserommet i egne grupper. Skolelederne var pådrivere i gjennomføringen av intensivundervisningen, men hadde samtidig delegert mye av ansvaret for gjennomføringen til Ny GIV-lærerne. I tillegg svarte nesten 70 prosent av lærerne at de hadde jevnlig kontakt og informasjonsutveksling med kontaktlærere om intensivelevne.

På spørsmål om Ny GIV-lærerne hadde fått skoling i ett av ferdighetsområdene, svarte nesten alle at de hadde fått skoling i enten regning, lesing eller skriving. Bare to lærere hadde fått opplæring i noe annet, uten at det var nærmere spesifisert. I tillegg var nesten alle intensivlærerne ganske eller veldig fornøyd med innhold og organisering av skoling. Majoriteten svarte også at de benyttet metoder og undervisningsmateriell de hadde fått fra de nasjonale sentrene både i Ny GIV-timene og i andre timer.

Ifølge lærerne ble personlig egnethet høyt verdsatt av skoleledere, og dette er også det viktigste kriteriet når skoleledere meddeler hvordan lærerne er valgt ut for å gi intensivopplæring, fremgår det av kapittel 7. De aller fleste lærerne som deltok i Ny GIV-opplæringen, hadde ønsket å være med fordi de opplevde dette som et godt tiltak. Lærerne ble spurt om å prioritere seks målsetninger med intensivundervisningen deres. Tre av disse målsetningene var faglig orientert, mens tre omhandlet sosiale eller følelsesmessige forhold. Nesten 48 prosent av lærerne svarte at det å bidra til bedre selvfølelse hos elevene hadde første prioritet. De faglige målsetningene motivasjon for skolearbeid og innsikt i hvordan en trener sine ferdigheter, var oftest markert som andre eller tredje prioritet. Bedre karakterer for intensivelevne kom nederst på prioriteringslisten.

På spørsmål om hvilke læremidler og pedagogiske metoder de benyttet, tilkjennega lærerne en fleksibel og variert bruk. Et åpent spørsmål om pedagogiske virkemidler ga lærerne anledning til å konkretisere dette, og som i 2012 viser svarene et stort engasjement for elevene og et ønske om å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov. I tillegg til å arbeide med faglige virkemidler som

konkretisering og ulike læringsstrategier, ble et ønske om å bidra til at elevene ble mer motiverte og å arbeide med relasjoner beskrevet.

På spørsmål om det var noen endring i fravær hos intensivelevne, svarte de fleste lærerne benektende. Videre var det ifølge lærerne få elever som sluttet underveis i intensivopplæringen. Den vanligste årsaken lærerne oppga til at elever sluttet, var at de ikke ønsket å miste ordinær undervisning og at de syntes det var for lavt faglig nivå i Ny GIV-timene. Lærerne svarte også at flere sluttet fordi de opplevde det stigmatiserende å bli tatt ut i mindre grupper. Både karakterfordelingen til intensivelevne (se kapittel 4), og de mange svarene som beskrev elevers oppfatninger om et for lavt faglig nivå, indikerer at en del elever som var relativt faglig sterke og derfor ikke var i målgruppen for tiltaket, likevel ble tatt ut til Ny GIV. Den samme tendensen fant vi i 2012.

Lærere var noe delte i synet på foreldrenes involvering i intensivopplæringen. Flertallet synes imidlertid ikke intensivopplæringen hadde forbedret dette samarbeidet. Alt i alt var lærerne likevel meget fornøyde med Ny GIV. Svarene fra 2013 på spørsmål om lærernes erfaringer etter å ha drevet intensivopplæring en stund overgår tilbakemeldingene fra 2012. I 2013 svarte lærerne at elevene var blitt mer motiverte for skolearbeid, at de presterte bedre i de ferdighetene de har fått opplæring i, i tillegg til at elevene også presterte bedre i andre fag enn norsk og matematikk. Videre var lærerne fornøyde med mulighetene for etterutdanning og skoleringskurs i regi av Ny GIV, i tillegg til tilgjengelige læremidler og pedagogisk materiell. Som i 2012, var samarbeid med foreldre det området som færrest lærere var fornøyde med, men likevel sier flertallet seg ganske eller svært fornøyd.

Lærerne formidlet også at organiseringen av tiltaket var avgjørende for suksess, spesielt med hensyn på timeplanlegging, samarbeid med kontaktlærerne og egne, godt utstyrte grupperom. Organiseringen ble vurdert som den sterkeste suksessfaktoren, men også som den største utfordringen for Ny GIV. Det å kunne gjennomføre intensivundervisningen i lesing/skriving og regning i de samme timene som resten av klassen hadde norsk og matematikk, ble nevnt som avgjørende for om tiltaket skulle lykkes. Andre lærere, som ikke hadde oppnådd dette, bemerket at organiseringen gjorde gjennomføringen av intensivundervisningen vanskelig. I disse tilfellene uteble mange Ny GIV-elever fordi de opplevde at de mistet for mye av det som skjedde i klasserommet. Andre negative forhold som ble nevnt, var for store grupper og for lite tid. Flere lærere ønsket også at intensivundervisningen startet på høsten, og ikke i vårsemesteret.

7 Skolelederes besvarelser

I surveyen rettet til utvalgte skoler ble skoleledere presentert for en rekke spørsmål om ulike sider ved skolens intensivopplæring. I det følgende skal vi gjennomgå svarene fra skolelederne på spørsmål om intensivelevne, som hvordan de velges ut og erfaring med at elever takker nei til tilbudet eller slutter med intensivopplæring, før vi tar for oss hvordan intensivopplæringen er organisert i tid (hvilke timer) og rom (sammen med hvem). Om lærerne som gir intensivopplæring har skolelederne angitt hvordan de har vært valgt ut og i hvilket omfang de har fått skoleing for å gi intensivopplæring. Temaet organiseringen omfatter også spørsmål om kunnskapsdeling og ansvarsdeling internt og hva rollen til skoleeier og prosjektleder har vært. Til sist tar vi for oss respondentenes overordnede synspunkter på Ny GIV og hvordan det har fungert på egen skole. Aller først skal vi se nærmere på hvem respondentene er.

7.1 Skoleledere som svarte

I kapittel 2.2. har vi redegjort for hvilke fylker eller kommuner som ble trukket ut til surveyen og responsrater for de ulike respondentkategoriene. Samlet var responsraten blant skoleledere på 43,2 hvilket er beklagelig lavt, og vi må derfor være varsomme med å generalisere funnene. Som vi også har understreket i kapittel 2 gir surveyen først og fremst innblikk i erfaringer ved store skoler og i kommuner og fylker hvor tilordningen av intensivopplæringen har vært relativt streng. Dette siste kan likevel fortone seg annerledes på skolenivå, hvilket også tematiseres i dette kapitlet.

Tabell 7.1 Stillingstittel for den som i hovedsak besvarte surveyen. Antall og prosent.

Hvem besvarte	Antall og prosent
Rektor	67
Assisterende rektor	10
Inspektør	16
Avdelingsleder	4
Annen	3
Til sammen	100

Note. Antall og prosentandel er lik fordi N = 100

For to tredeler av besvarelsene, er det rektor som har svart. Under svaralternativet «annen», tilkjennegis det at en lærer som gir intensivopplæring har svart, men dette har altså sjelden vært tilfelle.

Tabell 7.2 I hvilken fase av implementeringen ble skolen med i Ny GIV, prosent.

Fase	Andel
Fase 1	19,8
Fase 2	42,6
Fase 3	37,6
Til sammen (N=101)	100,0

Alle de tre fasene er representert, og fordelingen er ikke signifikant forskjellig fra fordelingen i Utdanningsdirektoratets spøringer som er en landsrepresentativ undersøkelse, selv om også skoler som enda ikke hadde startet i fase 3, er inkludert (se kapittel 9). I spørningene fikk skoleledere et spesifikt spørsmål om når de startet i Ny GIV. Fordelingen som er gjengitt i tabell 7.2 er laget ved å kombinere skolene som svarte på skoleledersurveyen med Kunnskapsdepartementets oversikt over hvilke skoler som ble med i fase 1 og 2 fra april 2012. Det kan tenkes at svar på andre spørsmål varierer med hvor mye erfaring skolen har med Ny GIV, derfor har vi laget denne variabelen til analyse av skolelederes besvarelser. Vi skal se at besvarelsene på enkelte spørsmål varierer med fase for oppstart i Ny GIV.

7.2 Utvelgelse av elever og etablering av Ny GIV-grupper

7.2.1 Karakterer er et vanlig utvelgelseskriterium

Det ble stilt en serie spørsmål om hvilke kriterier som legges til grunn for å tilby elever intensivopplæring. Påstandene lød i sin helhet:

1. Lavt karaktergjennomsnitt i alle fag
2. Lavt karaktergjennomsnitt i norsk eller matematikk
3. anbefaling fra lærer
4. Elevers eget initiativ
5. Foreldres initiativ
6. Alle elever med karakterer 1 eller 2 i norsk eller matematikk fikk automatisk tilbud om å delta
7. Vurdering av om eleven er motivert for intensivopplæring
8. Vurdering av hvordan elevene som deltar i intensivopplæringen, vil fungere sammen
9. De elevene som deltar skal ha intensivopplæring både i regning og lesing/skriving
10. Prosjektledere i Ny GIV har vært med på å avgjøre hvilke elever ved skolen som skal få tilbud om intensivopplæring

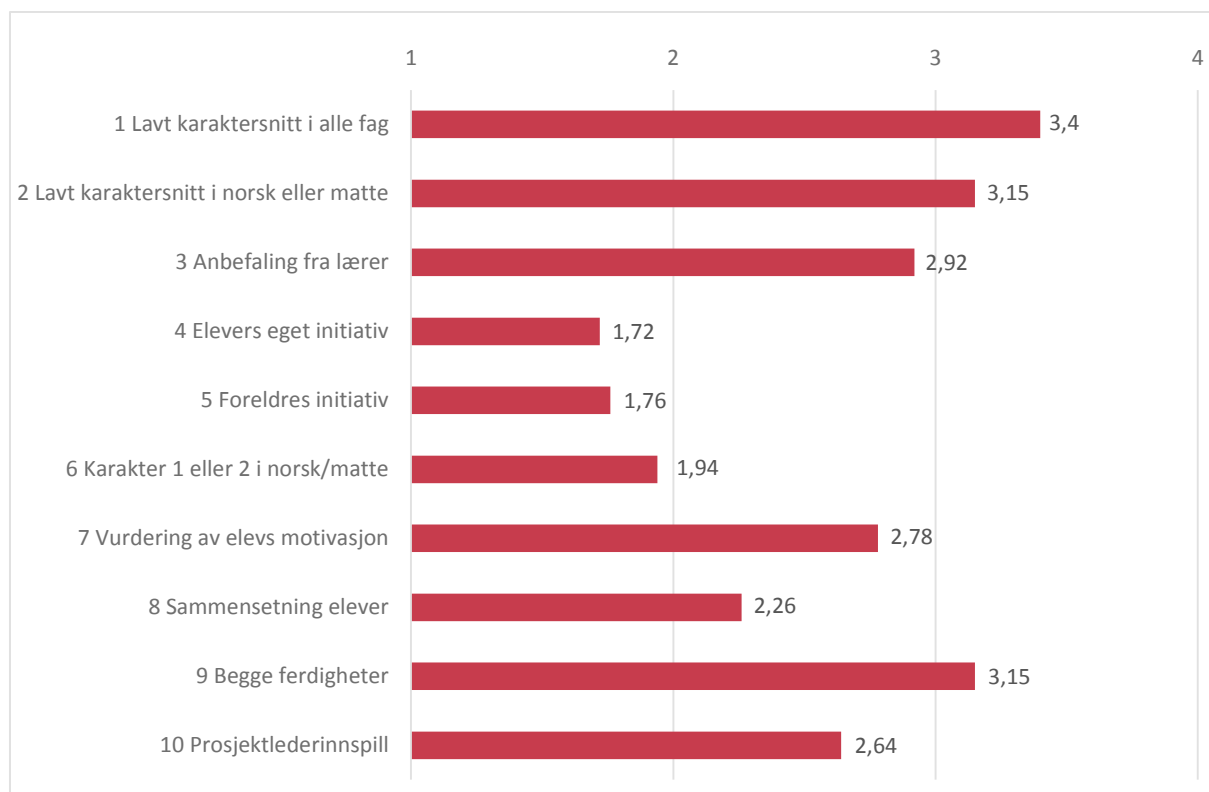
Til dette kunne respondentene si seg helt uenig, uenig, enig eller helt enig, kodet med verdier fra 1 til 4 i figur 7.1. Det betyr at verdien 2,5 vil være en middelvei.

Vi undersøkte også om det var variasjon i besvarelsene etter fase for implementering av Ny GIV. For ingen av påstandene finner vi statistisk pålitelig forskjell etter fase, men med den første påstanden kan vi likevel snakke om en klar tendens til at de som startet i fase 1 i sterkere grad ga tilslutning enn de som startet i fase 2, og enda sterkere sammenlignet med de som startet i fase 3. De som har holdt på med Ny GIV lengst, tenderer altså til i størst grad å være enige i at lavt karaktersnitt i alle fag er et kriterium for å tilby intensivopplæring.

Det er også slik at dette er påstanden som fikk størst grad av tilslutning samlet sett: lavt karaktersnitt i alle fag, slik figur 7.1 viser. Deretter kommer kriteriet lavt karaktersnitt i norsk eller matematikk (påstand 2) og kriteriet om at alle elever skal tilbys opplæring i begge ferdighetsområder (påstand 9). Ved nærmere undersøkelse finner vi ingen korrelasjon i besvarelsen av disse to påstandene (Pearsons $r=0,021$). Dermed kan vi oppfatte formuleringen «i norsk eller matematikk» som to nokså

selvstendige vurderingskriterier. Vi finner en middels sterk korrelasjon mellom påstand 1 og påstand 9 (Pearsons $r = 0,369$). Logisk sett burde vi forvente en sammenheng mellom påstand 2 og 6, og dette bekreftes ved nærmere undersøkelse (Pearsons $r = 0,441$).

Figur 7.1 Skolelederes svar på hvilke kriterier som legges til grunn for å tilby elever intensivopplæring ved skolen



Note: 1: N=100, Std.avvik =0,752; 2: N=95, Std.avvik =0,934; 3: N=95, Std.avvik =1,038; 4: N=96, Std.avvik =0,855; 5: N=95, Std.avvik =0,896; 6: N=94, Std.avvik =1,144; 7: N=97, Std.avvik = 0,904; 8: N=96, Std.avvik = 0,897; 9: N=97, Std.avvik =1,093; 10: N=89, Std.avvik =1,170.

Vi finner en meget sterk korrelasjon mellom anbefaling fra lærere (påstand 3) og vurdering av elevs motivasjon (påstand 7) (Pearsons $r = 0,603$). Det er rimelig å anta at skoleledere som bekrefter dette, forholder seg til læreres meninger om elevs motivasjon når tilbud om intensivopplæring vurderes. Hver av disse påstandene korrelerer også sterkt med hensynet til gruppesammensetningen (påstand 8) (Pearsons r på hhv 0,574 og 0,539), men figur 7.1 viser at et flertall benekter at sammensetningen av elever er et kriterium som legges til grunn for tilbud om intensivopplæring.

Elevers initiativ og foreldres initiativ er i minst utstrekning grunnlag for å tilby intensivopplæring. Dette er de to påstandene med aller høyest innbyrdes korrelasjon (Pearsons $r = 0,877$). En middels sterk korrelasjon eksisterer mellom disse to påstandene og anbefaling fra lærer (Pearsons $r = 0,455$ og $0,391$). Innflytelse fra prosjektleder er ikke entydig vektlagt, og denne korrelerer ikke med noen av de andre påstandene.

Alt i alt tyder besvarelsene på at lavt karaktersnitt i alle fag er et viktig kriterium for å tilby elever intensivopplæring. De som vektlegger dette kriteriet, bekrefter ikke mange andre kriterier blant dem som er listet, utover at de i noen grad mener at elever skal tilbys opplæring i begge ferdighetsområder. På den annen side har vi de som vektlegger læreres anbefaling, noe som henger sammen med elevs motivasjon, og i noen grad også elevs initiativ og foreldres initiativ. Sammensetning av elevgruppen er også et hensyn som tas når læreres anbefaling og elevs motivasjon legges til grunn.

Ved de skolene som ikke er karakterorienterte når de vurderer hvilke elever som skal få tilbud om intensivopplæring, er det altså andre kriterier som legges til grunn, og dette på en nokså konsistent måte bedømt ut fra hvordan synspunktene korrelerer.

7.2.2 *Intensivelever har sjelden IOP*

Skolelederne fikk spørsmål om hvor mange av Ny GIV-elevene som hadde individuell opplæringsplan (IOP). Resultatene er gjengitt i tabell 7.3.

Tabell 7.3 Antall elever med individuell opplæringsplan ved skolen.

Antall Ny GIV-elever med IOP	Prosentandel av skolene
Ingen	51,0
1	22,4
2	10,2
3	1,0
4	4,1
5	2,0
6 eller flere	9,2
Til sammen (N=98)	100,0

Vel halvparten av skolene fikk ingen elever med IOP intensivopplæring, mens en tredel av skolene hadde en eller to slike elever. Det finnes de som anga 10, 11 og endog 13 elever med IOP. Dette viser seg å være skoler med spesiell innretning som oppvekstsenter, andre ganger synes det som spørsmålet ikke er oppfattet slik det var ment, når et par av respondentene oppga flere elever med IOP enn det finnes intensivelever ved skolen. Sistnevnte er informasjon fra registerdata. Vi kan dele antallet elever med IOP på antall intensivelever ved skolen som vi kjenner fra registerdata. Vi får da frem at 74 prosent av skolene har ingen eller maksimalt 20 prosent elever med IOP blant intensivelevne, hvilket stemmer godt overens med resultatene i 2012, da 75 prosent av skolelederne svarte slik. Bortsett fra enkeltskoler som synes å ha en ganske spesiell innretning som oppvekstsenter, er det altså sjelden at skolene har mange intensivelever med IOP.

7.2.3 *Få elever takket nei til intensivopplæring*

Spørsmålet om hvor mange elever som har takket nei til intensivopplæring var orientert om ferdighetsområde, og resultatene fremgår av tabell 7.4.

Tabell 7.4 Antall elever som takket nei til intensivopplæring i henholdsvis regning og lesing/skriving. Skolers fordeling angitt i prosent.

Antall som takket nei	Tilbud i regning	Tilbud i lesing/skriving
Ingen	57,0	56,0
1	21,0	24,0
2	12,0	11,0
3	7,0	6,0
4	2,0	3,0
7	1,0	-
Til sammen (N=100)	100,0	100,0

Det ser ut til å være langt fra vanlig at elever som får tilbud om intensivopplæring, takker nei til dette. Over halvparten av skolene rapporterer at ingen har takket nei, og tar vi med de som forteller om inntil to elever som har takket nei, dekker dette 90 prosent av skolene.

Skolelederne ble også bedt om å angi årsak til at elever hadde takket nei, dersom de kjente til dette. 24 skoleledere har besvart dette spørsmålet. Beskrivelsene kan grupperes i fire kategorier, selv om de

ofte overlapper hverandre. Syv respondenter forteller at eleven ikke så behovet eller mente de ikke trengte det. At elevene mente de ville ha større utbytte av ordinær undervisning, kan også handle om det samme. Manglende motivasjon er tema i fem av besvarelsene, enkelte av disse i kombinasjon med at eleven ikke så behovet. Det fortelles også om en elev som prioriterte regning, men takket nei til lesing/skriving, fordi han ikke orket begge fagene. Redsel for stigmatisering også beskrevet som vegring mot å identifisere seg med elever som fikk tilbudet, en følelse av å bli sett ned på samt ønske om ikke å skille seg ut, er formuleringer fra seks av respondentene. Dette temaet opptre ofte sammen med et fjerde tema, nemlig vegring mot å ta imot et tilbud utenfor ordinær klasseundervisning eller i gruppe utenfor klassen. Åtte av respondentene er inne på dette, følgende to sitater illustrerer hvilke synspunkter de omtaler:

Foresatte og elever synes det er dumt å bli tatt ut av andre timer for å ha Ny Giv. En forelder sa at det også var betenkelig at datteren skulle "ha mer av det hun ikke mestret". Flere synes slutten av 10.trinn var et dårlig tidspunkt. Flere snakket om segregering som en dårlig løsning.

Skolen har få elever i målgruppen og for de svakest presterende av dem, blir følelsen av stigmatisering for sterk, samtidig som elevene føler sterk tilknytning til sine egne klasser.

Siste sitat er et eksempel på hvordan segregering og stigmatisering sees i sammenheng. En skoleleder rapporterte imidlertid om hvordan skolen hadde tatt elevens vegring mot å forlate klassen på alvor:

Ønsket ikke å gå ut av klassen for å delta på grupper. Fikk da enkelte tilrettelegginger i klassen.

Gjennomgående fremstår den ordinære undervisningen som bedre både faglig og sosialt når skoleledere forteller om hvordan elever har begrunnet sitt avslag på tilbudet om å være med i Ny GIV. Koblingen mellom segregering og stigmatisering er også tydelig. Vi må likevel huske at mindre enn halvparten av skolene har erfaring med dette, og at de svarene vi har gjennomgått, skriver seg fra en firedel av utvalget.

7.2.4 Slutting er lite utbredt

Tabell 7.5 Antall elever som sluttet i intensivopplæring i henholdsvis regning og lesing/skriving. Skolers fordeling angitt i prosent.

Antall som sluttet	Regning	Lesing/skriving
Ingen	57,6	64,9
1	23,2	18,6
2	9,1	7,2
3	4,0	4,1
4	1,0	1,0
5	-	1,0
6	1,0	-
7	2,0	2,1
10	2,0	1,0
Til sammen (N=99)	100,0	100,0

Godt og vel halvparten av skoleledere rapporterer at ingen har sluttet med intensivopplæring, og inkluderer vi skolene hvor en elev har sluttet, dekker vi fire av fem skoler. I den andre enden av skalaen finner vi skoler hvor et betydelig antall har sluttet. Ved en håndfull skoler kan det se ut til at tilbudet om intensivopplæring har falt sammen, dette kommer også frem når vi deler antall som har sluttet på antall intensivelever som vi kjenner fra registerdata. Ved nærmere granskning av tekstene som vi kommer tilbake til nedenfor, viser det seg at minst en av disse skolene har foretatt en

feilregistrering av antall som har sluttet, en annen skole er spesialskole hvor elevene er blitt tilbakeført til andre skoler. For tre skoler har vi ingen andre opplysninger som bekrefter eller avkrefter det høye antallet som har sluttet. Dette er likevel svært få skoler.

På oppfordringen om å beskrive årsaker til slutting, svarte 25 av skolelederne. 13 av disse nevner dårlig motivasjon hos elevene, inkludert tre som bruker betegnelsen «skolevegning» om eleven. Beslektet med temaet er uttalelser fra ytterligere tre respondenter om elever som har mistet plassen på grunn av forstyrrende atferd eller uro. Ni nevner forhold som: «ønske om å være i klassen», «bedre progresjon i vanlig undervisning», «eleven synes det blei for enkelt», «følelsen av å miste obligatorisk undervisning og stigmatisering», «var redd for å miste informasjon til eksamen gitt i klassen». En fyldigere tekst lyder:

To av dem viste såpass god utvikling at de i samråd med faglærere ble flyttet tilbake til helt ordinær undervisning. De to andre ønsket selv ikke lenger å delta.

Her ser vi et eksempel på at tilbudet har falt sammen. Dette ser ikke ut til å være særlig utbredt, som poengtert ovenfor.

7.2.5 Gjennomsnittlig syv elever per gruppe

Før vi går over til organiseringen av intensivopplæringen, skal vi ta for oss gruppestørrelse, slik dette rapporteres fra skolelederne.

Gjennomsnittlig gruppestørrelse var 7,33 elever (med standardavvik=3,024) basert på svar fra 92 skoleledere. Spørsmålet lød: Omtrent hvor mange elever deltar i én Ny GIV-gruppe (evt. gjennomsnittlig, hvis dere har flere grupper). Svarene ble gitt i absolutte tall, og gir grunnlag for den grupperingen av skoler som er vist i tabell 7.6.

Tabell 7.6 Antall elever i én Ny GIV-gruppe, prosentfordeling av skoler.

Antall elever	Prosentfordeling skoler
1	2,2
2-4	18,5
5-6	20,7
7-8	25,0
9-10	19,6
11 eller flere	14,1
Til sammen (N=92)	100,0

Bare to skoler oppgir én elev på spørsmålet om gruppestørrelse. Skolene fordeler seg ellers nokså jevnt på intervallene. En av syv skoler har 11 eller flere elever i en gruppe, og det kan nevnes at 14 er det høyeste antallet elever som er oppgitt.

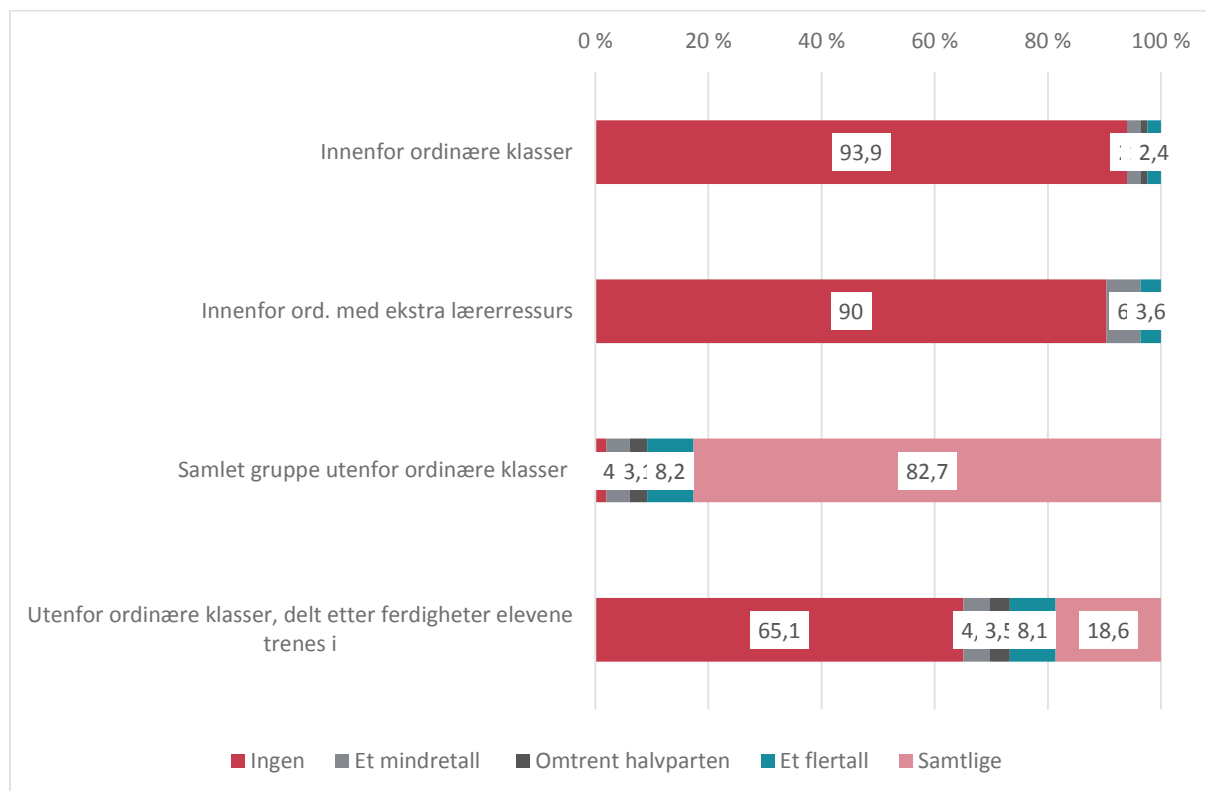
7.3 Organisering og tilordning av timer

Som omtalt i kapittel 1, peker signalene fra Kunnskapsdepartementet mot stor grad av frihet i hvordan skolene kunne organisere intensivopplæringen, eksempelvis som forsterket opplæring innenfor den vanlige klassen/gruppen med ekstra lærerressurser, eller elever kan organiseres i egne grupper i den tiden intensivopplæringen gis.

Vi stilte spørsmål i 2013 om organiseringen av intensivopplæringen i eller utenfor ordinær undervisning omtrent som i 2012, bare svarkategoriene er noe justert, ved at «ingen timer» og «et mindretall av timene» et skilt fra hverandre. Bildet som tegner seg i 2013 ligner mye på det som kom frem i 2012, men vi ser en enda klarere tendens til at respondentene bruker ytterpunktene, som her er «ingen timer» og «samtlige timer». Ni av ti meddeler at ingen intensivopplæringstimer gis i ordinære timer, nesten like mange markerer at ingen slik undervisning gis med ekstra lærerressurs. En stor

majoritet, drøyt fire av fem, forteller at samtlige timer gis i samlet gruppe utenfor ordinære klasser. En kan også merke seg at relativt mange av respondentene ikke har besvart spørsmålene, slik det fremgår av noten til figur 7.2.

Figur 7.2 Skolelederes svar på hvor mange timer av intensivopplæringen som gis innenfor versus utenfor ordinær undervisning.

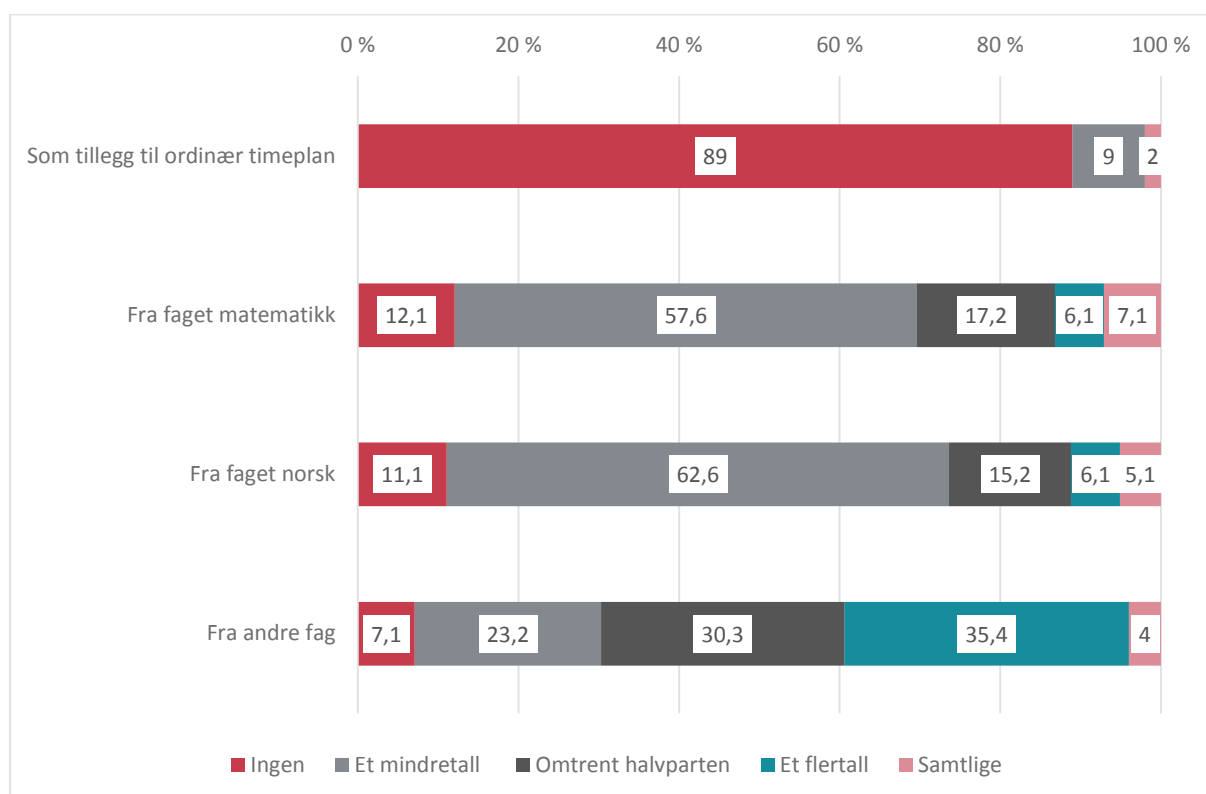


Note: Innenfor: N=82; med ekstra lærerressurs: N=83; Samlet gruppe utenfor: N=98, utenfor, delt: N=86.

På bakgrunn av signalene fra Kunnskapsdepartementet, er det forbløffende hvor entydige svarene er på at intensivopplæringen gis utenfor den ordinære undervisningen. I spørsmålet om intensivopplæringen gis i egne grupper etter ferdighetene elevene trenes i, er respondentene noe mer delt, hvilket de også var i 2012.

Svar på spørsmål om hvilke fag som avgir timer til intensivopplæringen er gjengitt i figur 7.3. Der reflekteres det også hvordan skoleledere besvarte spørsmålet om intensivopplæringen ble gitt som tillegg til ordinær timeplan, med følgende presisering: «dvs. før eller etter ordinær timeplan». Nesten 9 av 10 svarer at dette ikke forekommer, mens om lag en av ti angir at det skjer for et mindretall av timene. To respondenter angir at dette gjelder samtlige intensivopplæringstimer. I 2012 var det vanligere at intensivopplæringen ble gitt som tillegg til ordinær timeplan, da anga bare 69 prosent at dette gjaldt ingen timer. Forskjellen er statistisk pålitelig. Dette er ett område hvor det synes å ha skjedd en endring i fase 3 av Ny GIV.

Figur 7.3 Skolelederes svar på hvilke fag som avgir timer til intensivopplæringen.



Note: Tillegg: N=100; Matematikk: N=99; Norsk: N=99; Andre fag: N=99.

Størstedelen av respondentene angir et mindretall av timene på spørsmålene om det tas timer fra fagene matematikk og norsk. Det synes som andre fag i større grad avgir timer til intensivopplæringen, kan vi se av figur 7.3.

Hvorvidt det gis timer til intensivopplæring fra timene til spesialundervisning eller særskilt språkopplæring, er spørsmål som tar utgangspunkt i de respektive elevkategoriene, med innledningen: Tenk på Ny GIV-elever med rett til spesialundervisning, og neste: med rett til særskilt språkopplæring. Svarene på begge spørsmålene er gjengitt i tabell 7.7.

Tabell 7.7 Skolelederes svar på hvor mange timer som tas fra henholdsvis spesialundervisning og særskilt språkopplæring for aktuelle elever.

Antall timer	Prosentandel av skolene om spesialundervisning	Prosentandel av skolene om særskilt språkopplæring
Ingen	87,5	98,9
1	2,3	
2	4,5	
3	3,4	1,1
4	2,3	
Til sammen (N=88)	100,0	100,0

Ikke alle skoleledere har besvart dette spørsmålet, og dette er konsistent med informasjonen de har gitt om antall Ny GIV-elever med IOP. Om spesialundervisning kan vi si at det forekommer at skoler benytter slike timer til intensivopplæring. Med hensyn til særskilt språkopplæring, foregår dette veldig sjelden, etter hva skoleledere forteller.

7.4 Utvelgelse og skolering av lærere for intensivopplæring

7.4.1 Overvekt av kvinner og svært få assistenter og vikarer

Skolelederne ble bedt om å angi hvor mange lærere som var rekruttert til Ny GIV blant skolens faste lærere, spesielt rekrutterte lærere, lærervikarer samt assistenter. For hver av disse kategoriene skulle skolelederne angi kjønn. En oversikt over hva skolelederne rapporterte, er gitt i absolutte tall i tabell 7.8. Vi har valgt å utelate markering av 0, fordi det å ikke ha besvart spørsmålet trolig også betyr at skolen ikke har lærer i aktuell kategori. Siste rad angir likevel hvor mange av skolelederne som har besvart det enkelte spørsmålet.

Tabell 7.8 Ny GIV-lærere etter kjønn og grad av integrasjon i staben, rapportert av skoleledere, absolutte tall.

Antall Ny GIV-lærere	Skolens faste lærere		Særskilt rekrutterte for Ny GIV		Lærervikarer		Assisterter	
	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn
1	49	53	11	12	1	1		2
2	37	7	11	1				
3	3	2		1				
4	3							
5	1		1					
Antall skoler besvart	96	81	64	58	50	49	50	50

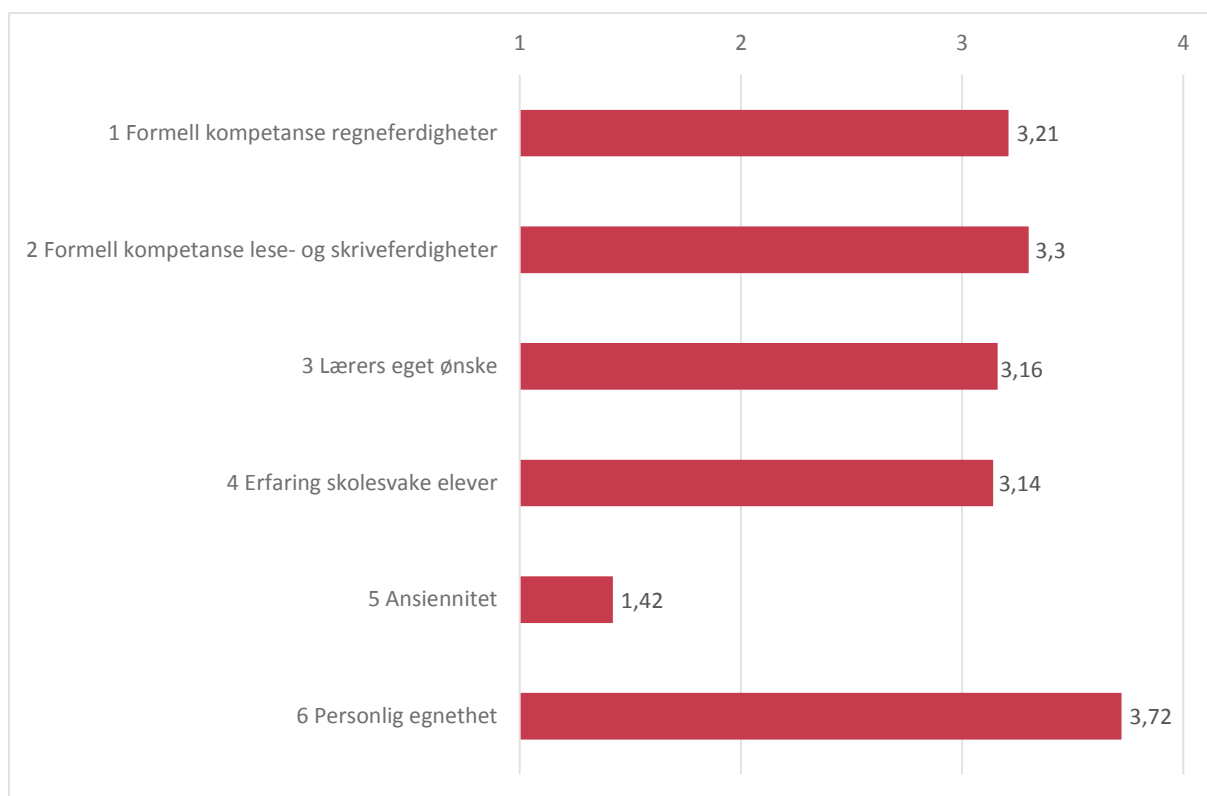
Tabell 7.8 gir opplysninger om til sammen 281 lærere som gir intensivopplæring innenfor Ny GIV. Av disse er 188 kvinner, det vil si 66,9 prosent. Intensivopplæringen gis i all hovedsak av skolens faste lærere, disse teller til sammen (både kvinner og menn) 222 lærere, det vil si 79 prosent, mens lærere som er særskilt rekruttert for å gi Ny GIV-undervisning utgjør 55 lærere, det vil si 19,6 prosent. Svært få er lærervikarer eller assistenter, hver utgjør disse under 1 prosent.

7.4.2 Personlig egnethet veier tyngst i utvelgelsen av lærere til Ny GIV

Figur 7.4 gjengir skoleledernes svar på påstander om hvilke kriterier som ble lagt til grunn i utvelgelse av lærere til oppgaven. Svaralternativene var fire: fra «Ikke i det hele tatt» som vi har gitt verdien 1, til «I stor grad» som vi har gitt verdien 4. Påstandene lød i sin helhet:

1. Formell kompetanse (forut for eller uavhengig av skolering i Ny GIV) i regneopplæring for elever som har problemer med regneferdigheter
2. Formell kompetanse (forut for eller uavhengig av skolering i Ny GIV) i lese- og skriveopplæring av lese- og skrivesvake elever
3. Lærernes eget ønske om å undervise i Ny GIV
4. Erfaring med undervisning av skolesvake elever
5. Ansiennitet
6. Personlig egnethet

Figur 7.4 Skolelederens svar på hvilke kriterier som lå til grunn ved utvelgelse av lærere til å gi intensivopplæring.



Note: 1: N=97, Std.avvik=0,9; 2: N=98, Std.avvik=0,84; 3: N=95, Std.avvik 0,76; 4: N=96, Std.avvik=0,66; 5: N=95, Std.avvik=0,65; 6: N=100, Std.avvik=0,55.

Det er tydelig at personlig egnethet har veid tyngst ved utpeking av lærere til å gi intensivopplæring i Ny GIV. Her er også spredningen i svarene liten. Mange skoleledere svarer benektende på spørsmålet om ansiennitet har betydning. Derimot har erfaring med undervisning av skolesvake elever betydning. Læreres eget ønske har spilt positivt inn, det samme har formell kompetanse i undervisning av elever med problemer med hensyn til regneferdigheter og lese- og skrivesvake elever. Bildet er fullt ut forenlig med det vi kunne tegne på bakgrunn av skolelederens besvarelser i 2012. Vi ser ingen forskjeller i besvarelsene etter hvorvidt skolen kom i gang med Ny GIV i første, andre eller tredje fase.

7.4.3 Skolering av lærere og tilskudd i forbindelse med Ny GIV

Skolelederne ble bedt om å angi hvor mange lærere som hadde fått skoleringskurs for å gi intensivopplæring i regning, lesing, skriving eller annet. En oversikt over hva skolelederne rapporterte, er gitt i absolutte tall i tabell 7.9. Vi har valgt å utelate markering av 0, fordi ikke besvart trolig også betyr at ingen lærere har fått den aktuelle opplæringen. Siste rad angir likevel hvor mange av skolelederne som har besvart det enkelte spørsmålet.

Tabell 7.9 Lærere ved skolen som har fått skoleringskurs i henholdsvis regning, lesing, skriving og annet, rapportert av skoleledere, absolutte tall.

Antall lærere skolert	Regning	Lesing	Skriving	Annet	Kursdeltakelser totalt
1	47	46	44	2	139
2	26	23	22	5	152
3	10	14	13		111
4	7	7	6		80
5	3	3	3		45
6	3	2	2		36
7	1	1	1		21
9		1	1		18
10		1			10
12	1				12
Kursdeltakelser til sammen	209	215	188	12	624
Antall skoler besvart	98	98	94	30	

Med stor sannsynlighet har den enkelte lærer fått skolering for å gi opplæring i flere ferdigheter, spesielt lesing og skriving kan tenkes å overlappe, kanskje er dette gitt i samme kurs. Uansett velger vi å summere antall deltakelser i høyre tallkolonne, som om skolering for undervisning i disse to ferdighetsområdene er separate kurs. Denne informasjonen kan uansett ikke fortelle oss hvor mange lærere som har fått ett eller flere skoleringskurs.

Tabellen forteller at det er vanligst for skoler å ha en lærer som har vært på skolering for den enkelte ferdighet, dette dreier seg om et førtitalls skoler (se tabell 7.9), mens et tyvetalls skoler har to lærere som har skolering for det enkelte ferdighetsområde. Flere enn dette er ikke særlig vanlig, men det finnes tre skoler hvor henholdsvis 9, 10 og 12 lærere har skolering for å gi intensivopplæring.

Utover at tre av de 101 respondentene ikke har besvart noen av disse spørsmålene, er det ingen som rapporterer at ingen lærere ved skolen har fått skoleringskurs. Dette så også ut til å forekomme meget sjelden i 2012.

Spørsmål om tilskudd var stilt med mulighet for å svare ja eller nei. Svarene er gjengitt i tabell 7.10 som andel som bekrefter at de har fått slikt tilskudd.

Tabell 7.10 Andeler skoleledere som bekrefter at skolen har fått tilskudd for ulike formål, prosent.

Tilskudd til	Andel bekrefter	Antall svar (N=)
Kompetanseheving	62,9	97
Ansettelse av lærere	15,6	96
Innkjøp av læremidler	28,1	96
Annet	15,9	82

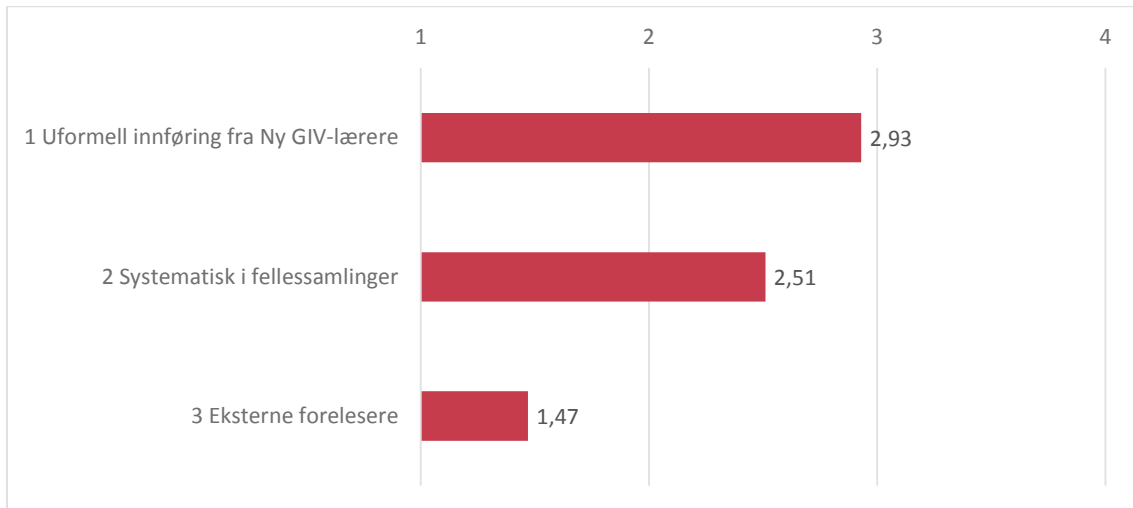
Tabell 7.10 viser at tilskudd til kompetanseheving angis av en overvekt av respondentene, tilskudd til innkjøp av læremidler angis av en drøy firedel, mens tilskudd til ansettelse av lærere er mer sjelden.

7.5 Kunnskapsspredning og ansvarsfordeling

Tre utsagn om spredning av kunnskap på skolen kunne besvares med fire svaralternativer, fra stemmer svært dårlig (verdi=1) til stemmer svært godt (verdi 4). Utsagnene lød i sin helhet:

1. Lærere som gir intensivopplæring har gitt uformell innføring i metodikken til kolleger
2. Lærere som gir intensivopplæring har gitt systematisk opplæring i fellessamlinger for lærerne på skolen
3. Eksterne forelesere har gitt kurs i Ny GIV-metodikken på skolen

Figur 7.5 Skolelederens angivelse av hvordan kunnskapsspredning om intensivopplæringen til andre ved skolen har vært gjennomført

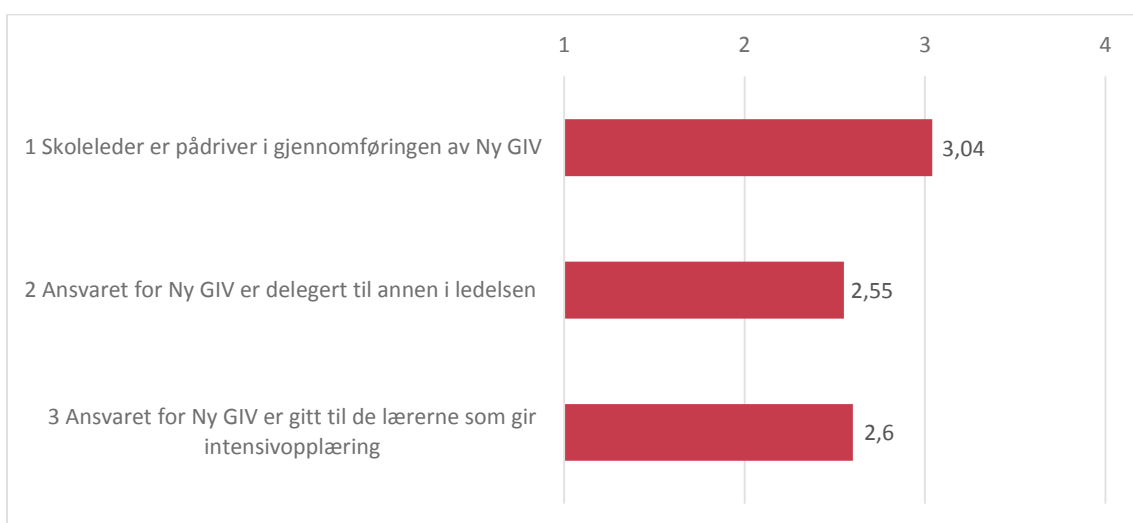


Note: 1: N=97, Std.avvik= 0,71; 2: N=99, Std.avvik=0,94; 3: N=96, Std.avvik=0,88.

Det vanligste er uformell innføring fra lærerne som gir intensivopplæring til andre lærere. Påstanden om systematisk opplæring i fellessamlinger, er det omtrent like mange skoleledere som bekrefter, som avkrefter. Eksterne forelesere på skolen er sjelden. Det kan nevnes at 73 prosent av respondentene angir at dette stemmer svært dårlig. Resultatene i 2013 ligner i stor grad på svarene på de samme spørsmålene som ble stilt i 2012. Vi ser ingen forskjeller med hensyn til i hvilken fase skolen kom med i Ny GIV.

Ansvarsdeling på skolen var tematisert i tre påstander, som vist i figur 7.6.

Figur 7.6 Ansvarsdeling på skolen, ifølge skoleledere



Note: 1: N=96, Std.avvik=0,79; 2: N=96, Std.avvik=1,24; 3: N=95, Std.avvik=0,95.

Et flertall av skolelederne hevder at de er pådrivere i gjennomføringen av Ny GIV, viser figur 7.6. Skolelederne er mer delt når det gjelder hvorvidt ansvaret er delegert til andre i ledelsen eller til de

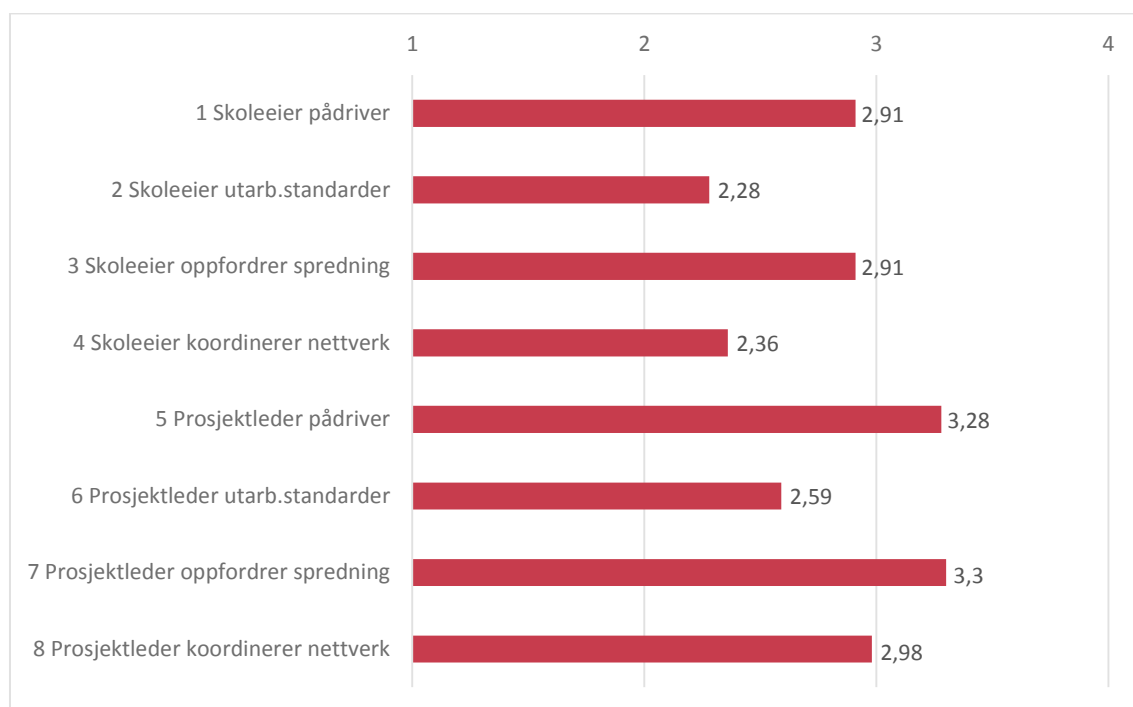
lærerne som gir intensivopplæring. Her vitner også standardavvikene om en større spredning i svarene. En liten overvekt bekrefter imidlertid slik ansvarsdelegering. Sammenlignet med besvarelsene i 2012, er det ingen endring å bemerke.

For to av spørsmålene finner vi statistisk pålitelige forskjeller etter hvilken fase av Ny GIV skolene ble med. Dette gjelder skoleleder som pådriver, med en klarere overvekt som bekrefter dette blant skoleledere for skoler som kom med i fase 3 og til en viss grad fase 2. Det er også en overvekt som bekrefter at ansvaret er delegert til en annen i ledelsen blant fase 3-skolene. For påstanden om at ansvaret er delegert til lærerne som gir intensivopplæring, er det ingen forskjell avhengig av fase. En tolkning av dette er at ved fase 1-skolene, som har vært med i tre år, er behovet for at skoleleder eller en annen i ledelsen driver gjennomføringen fremover mindre påtakelig enn ved skolene som har kortere fartstid i Ny GIV.

Det ble også stilt spørsmål om henholdsvis skoleeiers og prosjektleders rolle i gjennomføringen, med likelydende påstander. Disse lød:

1. Skoleeier er pådriver overfor skolen i gjennomføringen av Ny GIV
2. Skoleeier har utarbeidet standarder for gjennomføringen av intensivopplæringen på skolenivå
3. Skoleeier oppfordrer skolene til intern spredning av Ny GIV-metodikken
4. Skoleeier koordinerer nettverk for erfaringsutveksling mellom skolene.
5. Prosjektleder er pådriver overfor skolen i gjennomføringen av Ny GIV
6. Prosjektleder har utarbeidet standarder for gjennomføringen av intensivopplæringen på skolenivå
7. Prosjektleder oppfordrer skolene til intern spredning av Ny GIV-metodikken
8. Prosjektleder koordinerer nettverk for erfaringsutveksling mellom skolene.

Figur 7.7 Skoleeiers og prosjektleders roller i gjennomføringen av intensivopplæringen, ifølge skoleledere.



Note: 1: N=99, Std.avvik=0,99; 2: N=99, Std.avvik=1,02; 3: N=99, Std.avvik= 0,89; 4: N=99, Std.avvik 1,13; 5: N=97, Std.avvik=0,77; 6: N=97, Std.avvik=0,93; 7: N=97, Std.avvik=0,77; 8: N=96, Std.avvik=1,03.

Prosjektleders rolle bekreftes oftere enn skoleeiers rolle, ellers følger besvarelsene det samme mønsteret, med vekt på pådriverrollen og oppfordring til intern spredning på skolen. Det er også prosjektleder som koordinerer nettverk, mer enn at skoleeier gjør det, slik skoleledere ser det.

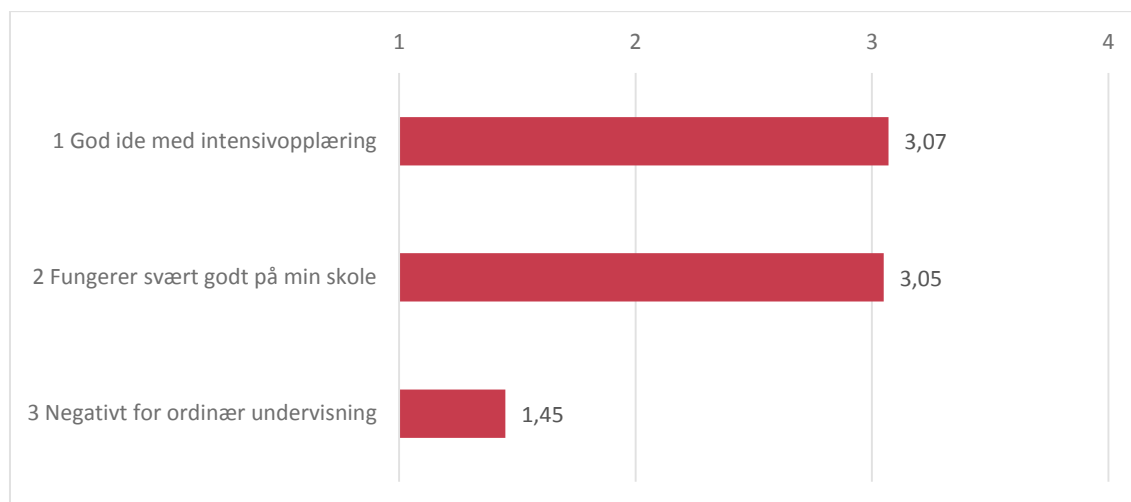
Det finnes statistisk pålitelige forskjeller i besvarelsene etter fase for tre utsagn, det gjelder utsagn 2, 4 og 6. Fase1-skolene bekrefter både skoleeiers og prosjektleders roller i utarbeidelse av standarder samt skoleeiers rolle i å koordinere nettverk for erfaringsutveksling mellom skolene, i større utstrekning enn skolene i fase 3 gjør. Fase 2-skolene inntar en mellomposisjon. Dette kan handle om erfaring over tid, hvor de med lengst fartstid i Ny GIV i større grad anerkjenner skoleeier og prosjektleders roller og innsats. Det kan også hende at bidraget fra skoleeier og prosjektleder til den enkelte skole har avtatt med økende antall deltakende skoler.

7.6 Skoleleders vurdering av Ny GIV som tiltak

Til slutt skal vi ta for oss responsen på tre påstander om Ny GIV og hvordan tiltaket har fungert på skolen. Utsagnene lød i sin helhet:

1. Det er en god ide at de svakest presterende elevene får intensivopplæring i 10. trinn.
2. Intensivopplæringen i regi av Ny GIV fungerer svært godt på min skole.
3. Intensivopplæringen i regi av Ny GIV har virket negativt inn på gjennomføringen av ordinær undervisning på min skole.

Figur 7.8 Skolelederes vurdering av Ny GIV og hvordan tiltaket har fungert på egen skole.



Note: 1: N=97, Std.avvik=0,74; 2: N=98, Std.avvik=0,68; 3: N= 97, Std.avvik= 0,66.

De to første utsagnene får stor tilslutning. En frekvensfordeling viser at 85 og 84 prosent svarer at utsagnene stemmer ganske godt eller svært godt. At intensivopplæringen har virket negativt inn på gjennomføring av ordinær undervisning, benektes av flertallet. Utover hva som fremgår av figuren, kan det nevnes at 9 prosent svarer at dette stemmer ganske godt, ingen at det stemmer svært godt. Resultatene i 2013 er i hovedsak som i 2012.

Det er ingen statistisk pålitelig forskjell i svarene avhengig av i hvilken fase skolen kom med i Ny GIV. Det ser likevel ut til å være en tendens til at de som kom med i fase 3 er mer positive med hensyn til de to første utsagnene, enn de som kom med i fase 2, som igjen er mer positive enn de som var med i fase 1. Samtidig benektes utsagn 3 tydeligst blant de som har vært med lengst.

7.7 Oppsummering

Alle de tre fasene av Ny GIV-implementeringen er representert i skolelederens besvarelser av spørreskjemaet. Vi benytter fase for oppstart i Ny GIV som en variabel når vi undersøker om det er variasjon i besvarelsene fra skolelederne.

Med hensyn til utvelgelse av elever for tilbud om intensivopplæring, ser vi sterk grad av bekreftelse for utsagnet om at lavt karaktersnitt i alle fag har vært lagt til grunn. Selv om det ikke er statistisk pålitelige forskjeller etter fase, kan vi bemerke en tendens til at de skolene som har lengst erfaring med Ny GIV, i størst grad bekrefter dette. At elever skal ha opplæring i begge ferdighetsområder, er også sterkt poengtert, hvilket er konsistent med den landsdekkende undersøkelsen innenfor dette temaet, rapportert i kapittel 4 i denne rapporten. Vurdering av elevens motivasjon er ofte bekreftet, og dette korrelerer sterkt med anbefaling fra lærer som kriterium. Initiativ fra elev eller fra foreldre ser i liten grad ut til å legges til grunn.

En liten overvekt av skolene forteller at ingen blant elevene med tilbud om intensivopplæring har takket nei, ut over dette er det mest vanlig at elever som har avslått, utgjør en eller to blant skolens elever. Blant årsakene til at elever takker nei, forteller noen skoleledere om en kobling mellom stigmatisering av intensivelevne og segregering av intensivopplæringen. Meget sjelden gir skoleleder uttrykk for at de har tatt hensyn både til det identifiserte behovet for intensivopplæring og elevens vegring mot å forlate klassen. Sterk tilknytning til klassen poengteres også som en årsak til at elever har takket nei. Ellers er manglende motivasjon eller at eleven ikke ser behovet blant årsakene som formidles.

At elever slutter i intensivopplæringen har forekommet ved et mindretall av skolene, enkelte er også nektet på grunn av forstyrrende atferd. Vi ser også noen få eksempler på at intensivopplæringen har falt sammen eller er oppløst ved skolen.

Selv om segregering av intensivopplæringen ikke er noen nødvendighet, bedømt ut fra Kunnskapsdepartementets omtale av hvordan den kunne gjennomføres, peker besvarelsene mot at intensivopplæring i grupper utenfor ordinær undervisning er det desidert vanligste. 94 prosent av respondentene forteller at intensivopplæringen aldri foregår i ordinære klasser (angitt som ingen timer). På dette området kan det synes som Ny GIV føyer seg inn i en tradisjon av segregert opplæring innenfor det spesialpedagogiske feltet. Samtidig kan vi i 2013 spore en endring med hensyn til at intensivopplæringen foregår som tillegg til den ordinære timeplanen: færre rapporterer om dette i 2013 enn i 2012. Skolelederens besvarelser peker også mot at et mindretall av timene tas fra fagene matematikk eller norsk, og at det er vanligere å hente timer fra andre fag.

Kvinner utgjør to tredeler av lærerne som gir intensivopplæring, og disse er oftest blant skolens faste lærere, noen ganger særskilt rekruttert for oppgaven, og de er nesten aldri lærervikarer eller assistenter. Personlig egnethet er det viktigste kriteriet for tildeling av oppgaven med å gi intensivopplæring, dernest formell kompetanse eller erfaring. Fra de knapt hundretalls respondentene fortelles det om over seks hundre kursdeltakelser for skolering i Ny GIV-metodikken, uten at vi dermed kan angi hvor mange lærere som har fått skolering. Svarene fra de lærerne som deltok i surveyen som er omtalt i kapittel 6, forteller at nesten alle (95 prosent) hadde gjennomgått skolering.

Hvis kunnskapsdeling ved skolene var et mål for Overgangsprosjektet, tyder skolelederens besvarelser på at dette i liten grad er innfridd, spesielt i form av systematisk opplæring i fellessamlinger. Kunnskapsdeling foregår derimot i større grad uformelt, og eksterne kursholdere på skolen er lite brukt.

Skolene med lengst fartstid i Ny GIV ser ut til ikke å trenge skoleleder som pådriver for gjennomføringen av Ny GIV. De med lengst fartstid bekrefter også oftere at skoleeier eller prosjektleder har bidratt med utarbeiding av standarder og koordinerer nettverk for erfaringsutveksling mellom skolene. Skolene fra fase 1 kan ha bredest erfaring, men et kapasitetsproblem for skoleeiere

eller prosjektledere i fase 3 kan heller ikke utelukkes. En sterkere optimisme med hensyn til Ny GIV som ide og formening om at det har fungert svært godt på egen skole, er en tendens blant nye skoler i fase 3. Det kan som nevnt ellers se ut til at tiltaket har gått seg til på skolene som ble med i fase 1 på den måten at det krever mindre innsats og initiativ fra skoleleder enn det gjør ved fase3-skolene.

8 Sommeraktiviteter

Gjennom en elektronisk spørreundersøkelse til de fylkeskommunale prosjektlederne ba vi om informasjon om sommeraktivitetene som ble arrangert i regi av Ny GIV for intensivelevener fra 10. trinn i overgangen til videregående opplæring. Imidlertid var målgruppen for sommeraktivitetene i 2013 en annen enn i 2012. I 2012 ble fylkeskommunene tildelt midler ut fra en fordelingsmodell som bestod av et grunnbeløp samt et beløp ut fra antall intensivelever på 10. trinn og på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på vg1. Ifølge et tildelingsbrev fra Kunnskapsdepartementet, som en av prosjektlederne gjorde oss oppmerksomme på, er denne modellen videreført i 2013, men da utvidet til også å inkludere elever på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på vg2 per 1. oktober 2012. I brevet ber departementet fylkene om å prioritere sommeraktiviteter for følgende målgrupper:

- Elever i overgangen fra vg2
- Ungdom som står utenfor opplæring og arbeid

Dette betyr at fylkeskommunene har fått beskjed om å prioritere andre grupper enn 10. trinns elevene til sommeraktiviteter. Vi ble altså gjort oppmerksomme på dette fra en av prosjektlederne, som forklarte at svarene de ga på våre spørsmål, gjenspeilte både aktiviteter mellom ungdomsskole og videregående skole, mellom trinnene i videregående og aktiviteter for ungdom som er registrert av Oppfølgingstjenesten. Også andre kan ha svart på samme måte. Besvarelsene kan følgelig ikke belyse hvorvidt svarene fra prosjektlederne i 2013 faktisk sier noe om sommeraktivitetene for elever som har avsluttet 10. trinn, som vi er hva vi er pålagt å kartlegge. Dette gjør det heller ikke mulig å sammenligne svarene fra 2013 med svarene fra de foregående årene.

Som i 2012, handlet undersøkelsen i 2013 om hvilke aktiviteter som var planlagt og gjennomført for intensivelever i løpet av sommeren. Utbredelse av ulike typer aktiviteter, varigheten av dem, samt i hvilken grad prosjektlederne vurderer dem som vellykkede, er også temaer som beskrives. I tillegg ble det stilt egne spørsmål om hva som fungerte godt og hva som eventuelt ikke fungerte så godt, noe vi gjennomgår til slutt i kapitlet.

8.1 Oversikt over sommeraktiviteter

Vi valgte å benytte samme kategorier og ordlyd som i 2011 (Sletten m.fl. 2011) og i 2012 da vi ba prosjektlederne om å beskrive sommeraktivitetene. De tre kategoriene er 1) forkurs til videregående eller sommerskole, 2) mini-folkehøyskole eller sommerleir samt 3) sommerjobb eller arbeidstrening. Innholdet i disse tre aktivitetstypene er beskrevet tidligere (se Sletten m.fl. 2011), og fremgår også i store trekk av betegnelsene. I tillegg ble respondentene spurt om varighet og hvor vellykket de vurderte at tilbudet hadde vært.

I dette avsnittet gir vi en oversikt over sommeraktiviteter fordelt etter fylke og med hver type aktivitet i separate tabeller. Tabellene viser også prosjektledernes vurderinger av aktivitetene og hvor lenge de hadde vart.

Tabell 8.1 Mini folkehøyskole eller sommerleir

Fylke	Gjennomført som planlagt	Varighet	Vurdering
Buskerud	Ja, men ikke som planlagt	1-2 uker	Nokså vellykket
Hedmark	Nei, det ble avlyst		
Møre og Romsdal	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Nord-Trøndelag	Ja	1-2 uker	Nokså vellykket
Oppland	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Sogn og Fjordane	Ja	1-2 uker	Nokså vellykket
Vest-Agder	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Vestfold	Ja	Mindre enn en uke	Svært vellykket
Østfold	Ja	1-2 uker	Nokså vellykket

Nesten alle prosjektlederne som forteller at de gjennomførte mini-folkehøyskole eller sommerleir, svarer at denne varte en til to uker (se tabell 8.1). Ifølge tilbakemeldingene er det bare Hedmark som måtte avlyse sommerleiren, og årsaken til dette var at det var for få påmeldte. Alt i alt vurderer prosjektlederne arrangementet som vellykket.

Tabell 8.2 Sommerskole eller forkurs til videregående

Fylke	Gjennomført som planlagt	Varighet	Vurdering
Buskerud	Ja, men ikke som planlagt	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Hedmark	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Møre og Romsdal	Ja, men ikke som planlagt	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Oppland	Ja, men ikke som planlagt	Mindre enn en uke	Ikke vellykket
Sogn og Fjordane	Ja, men ikke som planlagt	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Vest-Agder	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Vestfold	Ja	Mindre enn en uke	Svært vellykket
Østfold	Ja	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Akershus	Ja	1-2 uker	Nokså vellykket
Aust-Agder	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Finnmark	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Hordaland	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Nordland	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Oslo	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Rogaland	Ja	Mindre enn en uke	Ikke vellykket
Sør-Trøndelag	Ja	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Telemark	Ja	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Troms	Ja	Mindre enn en uke	Svært vellykket

Fra atten fylker får vi vite at de har arrangert sommerskole eller forkurs til videregående (se tabell 8.2). Kursene har hatt en varighet på en til to uker i åtte av fylkene, mens i ti av fylkene varte kurset i mindre enn en uke. To fylker vurderer at denne aktiviteten ikke var vellykket, uten at de gir noen nærmere begrunnelse for dette. I tillegg svarte fire prosjektledere at de gjennomførte aktiviteten, men ikke som planlagt. De ga imidlertid ingen begrunnelse for dette. Ut fra tabellen kan de se ut som om de fylkene som gjennomførte sommerskoler eller forkurs av en viss varighet, det vil si en til to uker, også er de som vurderer aktiviteten som mest vellykket.

Tabell 8.3 Sommerjobb eller arbeidstrening

Fylke	Gjennomført som planlagt	Varighet	Vurdering
Hedmark	Ja	1-2 uker	Nokså vellykket
Møre og Romsdal	Ja, men ikke som planlagt	1-2 uker	Svært vellykket
Oppland	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Sogn og Fjordane	Ja	Mer enn to uker	Svært vellykket
Vest-Agder	Ja	Mer enn to uker	Svært vellykket
Aust-Agder	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Finnmark	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Hordaland	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Nordland	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Telemark	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Troms	Ja	Mindre enn en uke	Svært vellykket

Tabell 8.3 viser en oversikt over hvilke fylker som gjennomførte sommerjobb eller arbeidstrening. Hvis vi skal kategorisere sommeraktivitetene etter respondentenes vurderinger, er dette det tiltaket som er mest vellykket. Bare en av elleve svarer at tiltaket var nokså vellykket, resten vurderer dette som svært vellykket. To fylkeskoordinatorer svarer at sommerjobb eller arbeidstrening varte i mer enn to uker, mens åtte svarer at tiltaket varte i en til to uker. Ifølge prosjektlederen fra Møre og Romsdal ble aktiviteten gjennomført, men ikke som planlagt, uten at vi har mer informasjon om dette.

Tabell 8.4 Annet

Fylke	Beskrivelse	Gjennomført som planlagt	Varighet	Vurdering
Vest-Agder	Ta opp igjen fag man har strøket i for å styrke overgangene i videregående opplæring. (Intensivopplæring før eksamen)	Ja	1-2 uker	Svært vellykket
Aust-Agder	Båtførerprøven, ungdomskafe i samarbeid med Arendal kommune. Vi hadde planlagt jegerprøven og, men få påmeldte og denne ble ikke gjennomført.	Ja, men ikke som planlagt	1-2 uker	Nokså vellykket
Buskerud	Oppstartsaktivitet i regi av OT	Ja	Mindre enn en uke	Nokså vellykket
Oslo	Eksamenskurs for elever (y.fag) og lærlinger med ikke vurdert/ikke bestått i matematikk og naturfag VG1. I tillegg er tilbudet åpent for alle elever med ungdomsrett. Disse kursene gikk over tre uker med avsluttende eksamen.	Ja	Mer enn to uker	Svært vellykket
Nord-Trøndelag	3-dagers leir med stort fokus på fag, motivasjon og mestring.	Ja	Mindre enn en uke	Svært vellykket
Troms	Tre dagers "myk skolestart" med fokus på sosialt samvær, på regning og på skrivning/lesing	Ja	Mindre enn en uke	Svært vellykket

Respondentene fikk også anledning til å beskrive andre aktiviteter som de gjennomførte sommeren 2013. Som tabell 8.4 viser, beskriver de svært ulike aktiviteter med ulike målgrupper. Noen beskriver aktiviteter rettet mot elever i videregående som ikke hadde bestått, mens andre beskriver aktiviteter i regi av Oppfølgingstjenesten. Aktivitetene spenner fra å ha et faglig fokus, til å være mer sosialt rettet. Eksempelvis gjennomførte Aust-Agder båtførerprøven og ungdomskafe, mens Troms beskriver tre dagers «myk skolestart» med fokus på sosialt samvær og på ferdighetsområdene i Ny GIV. Tre av seks fylker svarer at aktivitetene varte i mindre enn en uke, men tre svarer at de varte en-to uker eller mer. Alle vurderte tiltakene som nokså eller svært vellykket

Samlet finner vi at forkurs til videregående opplæring eller sommerskole er mest utbredt, etterfulgt av sommerjobb eller arbeidstrening. Ingen forteller om at disse aktivitetene ble avlyst, men seks av respondentene varer at forkurset ble gjennomført på en annen måte enn planlagt.

Ingen har markert «ikke vellykket» om noe arrangement, og vi ser videre av tabellene at et klart flertall av aktivitetene er blitt betegnet som svært vellykket. Hvis vi bedømmer ut fra prosjektledernes vurderinger, er det arbeidstrening eller sommerjobb som er den aktiviteten som er mest vellykket.

Selv om målgruppen i 2013 er forskjellig fra tidligere år, kan vi si noe om aktivitetsnivået har endret seg sammenlignet med de to foregående årene. Ser vi på rapporteringen fra 2012 har antall aktiviteter holdt seg ganske stabilt eller gått noe ned, fra 46 for 2012 (Holen & Lødding 2012) til 43 for 2013. Siden Ny GIV var mindre utbredt i 2011, var det naturlig nok noe færre aktiviteter dette året sammenliknet med 2013. I 2011 rapporterte prosjektlederne totalt 34 aktiviteter for alle fylkene (Sletten m.fl. 2011). Antallet fylker hvor det er arrangert mini-folkehøyskole eller sommerleir er redusert fra 2012 (14 fylker) til 2013 (8 fylker), mens antallet fylker som arrangerer sommerjobb eller arbeidstrening er det samme (11 fylker). Forkurs til videregående eller sommerskole er oppgitt av 18 fylker, hvilket er to flere enn i 2012 og 2011. Dette er fremdeles den aktiviteten som har størst utbredelse.

8.2 Utdypende om erfaringene

Alle unntatt en fylkeskoordinator besvarte de to spørsmålene: 1) *Kan du gi noen stikkord om hva som fungerte godt med aktivitetene som ble arrangert i regi av Ny GIV denne sommeren?* og 2) *Kan du gi noen stikkord om hva som eventuelt ikke fungerte så godt med aktivitetene som ble arrangert i regi av Ny GIV denne sommeren?*

Først vil vi gjengi besvarelsene på spørsmål 1 etter hvilken aktivitet det er snakk om, før vi viser svarene på spørsmål 2, organisert på samme måte. Ettersom det er forholdsvis få besvarelser, og prosjektledernes beskrivelser har informasjonsverdi i seg selv, velger vi å referere disse i sin helhet.

Først gjengir vi besvarelsene for sommerskole eller forkurs, som er den aktiviteten som er mest utbredt.

Sommerskole eller forkurs:

Flott opplegg som de videregående skolene la opptil. Blanding av informasjon, bli kjent med skolen og hverandre, sosiale hyggelige ting, fysiske aktiviteter, orientering ved rådgiver OG undervisning i grunnleggende ferdigheter, innføring og kjennskap til ItsLearning. Litt varierende opplegg (innhold og omfang) fra skole til skole. Også her svært gode tilbakemeldinger som elevene ga.

Like Før-kursene på alle videregående skoler gir elevene et forsprang. De knytter viktige relasjoner med andre elever og viktige voksne.

Alle 16 videregående skolene inviterte til forkurs fra en uke til tre uker. På to skoler var det ingen som meldte seg på, på to skoler møtte de påmeldte ikke opp. Men det ble 12 vellykkede forkurs i fylket.

Forkurset er det i år tilbudt ved alle skoler i fylket. Foreløpige oversikter viser at andelen som velger forkurs ligger nær halvparten av Ny GIV-elevene. Det har vært vanlig de to foregående år også. Der hvor deltagelsen var tilstrekkelig høy er det åpenbart en bedre dynamikk. Ved to skoler ble det utprøvd en tydelig faglig tilnærming mot matematikk. Det viste seg å fungere enda bedre enn hva vi forventet på forhånd. Veldig positiv interesse fra foresatte, særlig hva matematikkursene angår. Min vurdering på det nåværende tidspunkt er at et godt samarbeid mellom videregående skoler og tilstøtende ungdomsskoler er en suksessfaktor. Dette er bedre i år enn noen gang, men noe ulikt rundt i fylket.

Elevene ble kjent med sin skole, sitt utdanningsprogram, samt lærerne i videregående. De jobbet aktivt og svært godt gjennom teoretiske og praktiske oppgaver innen lesing/skriving og

regning. De fikk også en samarbeidsoppgave der de fikk lære om sjøkart og føre en stor båt fra et gammelt handelssted til et annet. Dette mestret de også flott og ble godt kjent med hverandre og lærerne. Elevene gir meget positive tilbakemeldinger på opplegget, og de likte også spesielt godt å lære å bygge seilfly og teste det på ulike måter. Her gjorde de også en del teoretiske beregninger. Alt i alt meget vellykket!

Stor påmelding og frammøte på sommerskole/forkurs. Meget gode tilbakemeldinger fra elevene på utbytte av kursene, særlig mht. faglige utfordringer. Undervisningen førte til at mange av elevene som deltok på eksamenskursene, besto eksamen.

Aktivitetene fungerte svært godt for de elever som deltok. Elevene mente de hadde lært mye som ville være til hjelp ved oppstart i videregående, både av faglige og praktiske ting. De ble mer forberedt, både sosialt og faglig, de ble tryggere og fikk mye nyttig informasjon. Elevene trakk også frem det positive i å bli kjent med nye folk og det gode miljøet på sommerskolen. Sommerskolen var lagt til den største videregående skolen i kommunen og gikk parallelt med sommerskolen for elever mellom Vg1 og Vg2. Mange av Ny GIV-elevne skulle starte på denne skolen. Disse ble kjent med lærere og miljøarbeider fra videregående. De som ikke skulle starte ved de skolene som sommeraktivitetene var lagt til, fikk tilbud om å besøke skolen de skulle begynne på. Dette var også med på å bidra til at mange av elevene følte seg tryggere med tanke på oppstarten. Erfaringer fra tidligere år viser også at de som har deltatt på sommerskolen i regi av Ny GIV har lykkes godt i videregående skole.

Alle de videregående skolene fikk oppdraget om å arrangere "Tjuvstart"-tilbud før skolestart. Alle skolene tok oppdraget og planla et tilbud. Relasjonsbyggingen mellom elev og faglærere og/eller kontaktlærer har vært veldig positivt.

Bra faglig innhold.

Variasjon og individuell tilpasning mikset med samarbeid og sosiale samarbeidsoppgaver.

Det fungerte godt for elevene å treffe hverandre og Ny GIV-lærere + å utføre praktiske øvinger/aktiviteter i lesing/skriving og regning.

Sommerjobb eller arbeidspraksis:

All arbeidspraksis for ungdommene i Ny GIV fungerer bra for ungdommene. Men det er en stor jobb å sørge for at 250 ungdommer får arbeidspraksis og følge dem opp før, under og i etterkant. I vårt fylke vurderer vi at dette ikke er bærekraftig etter Ny GIV.

Elevane fekk arbeidstrening og øving i å stille til rett tid. Øving i å innrette seg i arbeidslivet. Positivt møte med arbeidslivet. Få kjennskap til eit yrke dei kan tenkje seg i framtida,

Alle Ny GIV elever som ønsket det har fått tilbud om både sommerjobb og velkomstdager. Sommerjobb er til dels svært populært og over halvparten av Ny GIV-elevne benyttet dette. I år har vi tilbudt elevene sommerjobber som i større grad enn tidligere ligger nærmere valg av program på Vg1. Vi finner ikke negative tilbakemeldinger i de rapportene vi har mottatt fra arbeidsgivere/sted. Foreldre og elever er svært positive. Vi har nå en god rutine på det det praktiske rundt dette.

Fine faglige opplegg og god flotte opplegg mht. arbeidstrening, samt kombinasjonen skole-felles lunsj betalt av prosjektet og ut i arbeid

Samarbeidspartnere Industrilag, næringsråd, opplæringskontor og Røde kors. Tett samarbeid med Industrilag, som koordinerte også med jobb i forhold til programønske på videregående. Industrilaget hadde også en mentorgruppe av pensjonerte industriledere som sikrede kontakt ungdom-bedrift.

De elevene som fikk sommerjobb var svært godt fornøyd.

Elevene var meget positive. Ny GIV elever fra ungdomsskolen og videregående deltok. Meget gode tilbakemeldinger fra bedriftene som hadde elever i jobb. Elever fra store deler av fylket deltok.

Mini-folkehøyskole eller sommerleir:

Folkehøyskole - døgntilbud 6 dager: I tillegg til ulike og varierte aktiviteter i "folkehøyskolens ånd" ble det gitt 20 timers undervisning i hhv. lesing/skriving og regning. Nettopp denne kombinasjonen var svært vellykket. Avslutning med en "forestilling" som foreldre ble invitert til. Fornøyde elever.

To folkehøgskoletilbud med mellom 30 og 40 elever. Gode opplegg på sommerskolene som gjorde at elevene bedre forberedt til å starte på videregående opplæring.

Uspesifiserte sommeraktiviteter:

De ulike aktivitetene reflekterer ulike behov for deltakerne; noen trenger å forberede seg på videregående; noen trenger å ha noe å gjøre på sommeren, noen trenger å trene seg på arbeidslivet, noen trenger å ta opp fag de har strøket i osv. At aktivitetene var vellykket skyldes at ungdommene valgte det som passet dem best, og de som faktisk møtte opp var positive deltakere. MEN: Det har vært mange av- og påmeldinger, og de vi er mest bekymret for var sannsynligvis ikke påmeldt i det hele tatt. Hvis jeg skulle brukt 600.000 kroner av fylkeskommunens penger til utdanning på best mulig måte for å få flere til å gjennomføre og bestå, ville jeg nok ikke brukt dem på forberedelser til videregående og lignende, men faktisk på opplæring i de fagene som ligger i læreplanverket.

Aktivitetene generelt fungerer svært godt som motivasjonsfaktor for videre skolegang. Elevene får bedre selvtillit og opplever mestring på nye arenaer.

De elevene som møter og skolene ser nytten av sommeraktivitet.

Vi ser at prosjektledernes omtaler er meget positive. Gode lærere, godt samarbeid, motiverte og etter hvert også fornøyde elever, er gjennomgangstonen. Ikke minst er tiltak på de videregående skolene rettet mot at elevene skulle gjøre seg kjent med skolen i forkant, omtalt som verdifulle aktiviteter for ungdommene.

Det er også mange respondenter som svarer på spørsmålet om hva som ikke hadde fungert så godt, hele 18 fylkeskommunale prosjektledere svarer på dette. Nesten alle respondentene er inne på at det var få påmeldte til tiltaket, noe vi også kan se i flere av tekstene gjengitt ovenfor. Flere nevner også at selv om det var en del påmeldte, var det mange elever som ikke møtte opp eller som sluttet underveis. Flere opplever det som krevende å få denne elevgruppen til å delta i skoleaktiviteter i ferien.

Sommerskole eller forkurs:

Forkurs/utvidet skolestart ved vgs har ikke fungert særlig godt. Oppleggene som har blitt tilbudt ved de ulike skolene har vært gode, men elevene har ikke møtt opp. Rekrutteringen til disse tilbudene er vanskelig, da elevene er i ferie og blir kontaktet av den nye skolen som de ikke har noen relasjon til. Da blir det fort utrygt.

Forkurs: 3 av 14 stilte opp. Elevar som hadde meldt seg på uteblei.

Det var kun de store videregående skolene som gjennomførte sommerskolen.

Gode aktiviteter, men vanskelig å motivere elever til å møte i ferien. Skoler har ringt, sendt tekstmeldinger og hentet elever. Elevene som har møtt, gir gode tilbakemeldinger og beskriver at det har vært viktig for en god skolestart og trygghet.

Skoler med liten deltagelse sliter med å få dette til på en god måte. Det blir for fattig sosialt sett, og det blir krevende å få til godt faglig trøkk.

Noen elever hoppet av. Begrunnelsen var for noen at været var svært bra i sommer og det fristet mere enn å sitte på skolebenken. Litt enkelt forklart, men slik ble det svart fra elevene.

Forkurs/sommerkurs er et tilbud til alle elever i fylket, men enkelte kurs er spesielt tilrettelagt for elever i målgruppen for Ny GIV. Vi ser imidlertid at det er svært krevende å rekruttere denne gruppen til sommeraktiviteter/-eksamenskurs, og at deltakelsen er lavere enn ønsket.

Mange elever som fikk tilbudet valgte å ikke delta. Noen skoler fikk derfor ikke gjennomført som ønsket og planlagt.

Dårlig oppslutning, elendig fremmøte. Omfattende arbeid for veldig få elever.

Sommerjobb eller arbeidspraksis:

Det ble få elever som fikk sommerjobb.

Vi fikk sein melding om økonomi - mange bedrifter hadde ferievikarer på plass. Der var personalskifte i en av virksomhetene, så markedsføringen glapp litt.

Mini-folkehøgskole eller sommerleir:

Mini folkehøgskolen fikk ikke nok påmeldte til alle plassene.

Rekruttering - å få elevene til å møte, var en stor utfordring - både på minifolkehøgskolen og annet.

Annet og uspesifisert:

Som fylkeskommunal prosjektleder satt jeg alene med hele ansvaret bortsett fra når det gjaldt å markedsføre tiltakene på våren. De kommunale prosjektlederne følger i hovedsak lærernes arbeidsår. De ser på kompetanseheving av lærere, interkommunalt samarbeid om overgangen ungdomsskole-videregående og intensivopplæring som sitt arbeidsfelt, så jeg har savnet hjelp med sommeraktivitetene.

Fortsatt vanskelig å rekruttere.

Ikke alltid like lett å rekruttere elevene eller å få dem interessert. Viktig å involvere foreldre. Flere elever som var påmeldt, møtte ikke opp. Vanskelig mht. planlegging.

For få påmeldte til jegerprøven.

Som utsagnene over viser, er det gjennomgående problemer med rekruttering som blir nevnt som utfordrende. En respondent svarer at sen tilbakemelding om økonomi gjorde at de kom litt for sent i gang med å finne sommerjobber eller arbeidspraksis til elevene. Et par respondenter svarer også at organiseringen av disse aktivitetene var arbeidskrevende, spesielt sett i lys av hvor få elever som deltok.

Samlet tyder svarene på de to spørsmålene på at prosjektlederne vurderer tiltakene som vellykkede og nyttige, men at det var vanskelig å rekruttere elever i sommerferien. Arbeidstrening eller

sommerjobb kan synes som den mest populære aktiviteten, men vi har også sett at dette ansees som lite bærekraftig etter prosjektperioden.

8.3 Oppsummering

I vår undersøkelse blant fylkeskommunale prosjektledere ønsket vi også i 2013 å gjennomføre denne mest mulig i tråd med NIFU og NOVA sine undersøkelser fra de to foregående årene. (Holen & Lødding 2012, Sletten m.fl. 2011). Besvarelsene i 2013 kan imidlertid ikke sammenlignes direkte med svarene i tidligere undersøkelser, ettersom målgruppen for sommeraktivitetene nå var en annen. I 2013 ble prosjektlederne bedt om å prioritere en annen gruppe elever enn de som var ferdige på 10. trinn, nærmere bestemt elever i overgangen fra Vg2 og ungdom som står utenfor opplæring og arbeid, mens det i de to foregående årene i hovedsak var intensivelever fra 10. trinn som var målgruppen.

Forkurs til videregående eller sommerskole er den aktiviteten som var mest utbredt. Prosjektlederne svarer imidlertid at det var vanskelig å rekruttere elever til dette, og flere sier at det ble brukt mye ressurser på få elever. En respondent mener at disse pengene heller burde benyttes i skoleåret til å hjelpe de samme elevene faglig. Flere svarer også at det kan være krevende å få denne elevgruppen til å delta på skoleaktiviteter i sommerferien.

Selv om alle aktivitetene samlet sett ble vurdert som forholdsvis vellykkede, er det sommerjobb eller arbeidstrening som er den klare vinneren. Prosjektlederne rapporterer om gode tilbakemeldinger fra både elever og bedriftene, og det rapporteres heller ikke at det var store problemer med rekruttering av elever til arbeidstrening. Dette er den aktiviteten der det kan synes som det var vanskelig å gi tilbud i forhold til etterspørselen, det vil si å skaffe nok arbeidsplasser.

Basert på besvarelsene i 2013 kan en nok en gang reise spørsmålet om tilbud om ekstra skolering i sommerferien treffer de ungdommene som i størst grad kunne hatt nytte av det. Videre viser ikke tilbakemeldingene fra prosjektlederne at omfanget av sommeraktiviteter har økt fra 2012 til 2013, til tross for at Ny GIV nå er landsdekkende. Dette kan også skyldes at det er krevende å arrangere denne typen aktiviteter for elever som kan være lei av skole.

9 Ny GIV belyst gjennom representative utvalg av skoleledere og skoleeiere

Tema for dette kapitlet er erfaringer med og synspunkter på Ny GIV blant skoleledere i henholdsvis grunnskoler med ungdomstrinn og videregående skoler samt kommuner. Spørsmål om Overgangsprosjektet i Ny GIV som er relevante for fylkeskommunen som skoleeier, har vi valgt å stille til de fylkeskommunale prosjektlederne, og svarene er presentert i kapittel 8. En styrke ved det materialet vi bygger på i dette kapitlet, er at utvalgene er representative med hensyn til landsdel og størrelse. Det betyr at resultatene vil være mer dekkende på landsbasis enn svarene vi har fått gjennom de andre spørreundersøkelsene vi har gjennomført, som jo har gått til skoler som er med i Ny GIV, og for surveyens vedkommende innenfor utvalgte fylker.

I hvilken fase en kom med i Ny GIV kartlegges for både skolene og kommunene, også med henblikk på størrelse (elevtall og innbyggertall). Spørsmål om intensivopplæring i forhold til spesialundervisning har både skoleledere i grunnskolen og kommunene besvart, likeledes hvordan de vurderer når i skoleløpet intensivopplæringen burde starte. For grunnskolene ser vi nærmere på hvorvidt elever tilbys intensivopplæring på begge eller bare ett av ferdighetsområdene (regning og lesing/skriving), grunnlag for utvelgelse av elever samt organisering i tid og rom. Vi tar også for oss videregående skolars forberedelser på å ta imot intensivelever fra grunnskolen og til sist oppfatninger i kommunene om oppgave- og rollefordeling mellom skolene og skoleeier.

Datamaterialet som ligger til grunn for dette kapitlet, er samlet inn våren 2013 innenfor Utdanningsdirektoratets spørringer, og resultatene vi omtaler her, er ikke tidligere publisert. Utvalgsprosedyre, svarprosent og representativitet er inngående beskrevet av Vibe & Hovdhaugen (2013) og referert i kapittel 2 i denne rapporten.

9.1 Grunnskoler med ungdomstrinn

Utvalget består av 163 1-10-skoler samt 105 ungdomsskoler. Når ikke annet er nevnt, refererer vi svar fra de to skoletypene samlet.

9.1.1 Deltakelse og skolestørrelse

Vi skal først ta for oss spørsmålet om deltakelse i Ny GIV. Respondentene skulle bevare spørsmålet: Hvilket skoleår startet dere med intensivopplæring i regi av Ny GIV til 10.trinnselever på denne skolen? Svarkategoriene på spørsmålet om deltakelse er: fra og med skoleåret 2010-2011 (fase 1), fra og med skoleåret 2011-2012 (fase 2) fra og med skoleåret 2012-2013 (fase 3) og enda ikke startet våren 2013.

Figur 9.1 Når startet grunnskolene med ungdomstrinn med Ny GIV. Prosent.



N=264

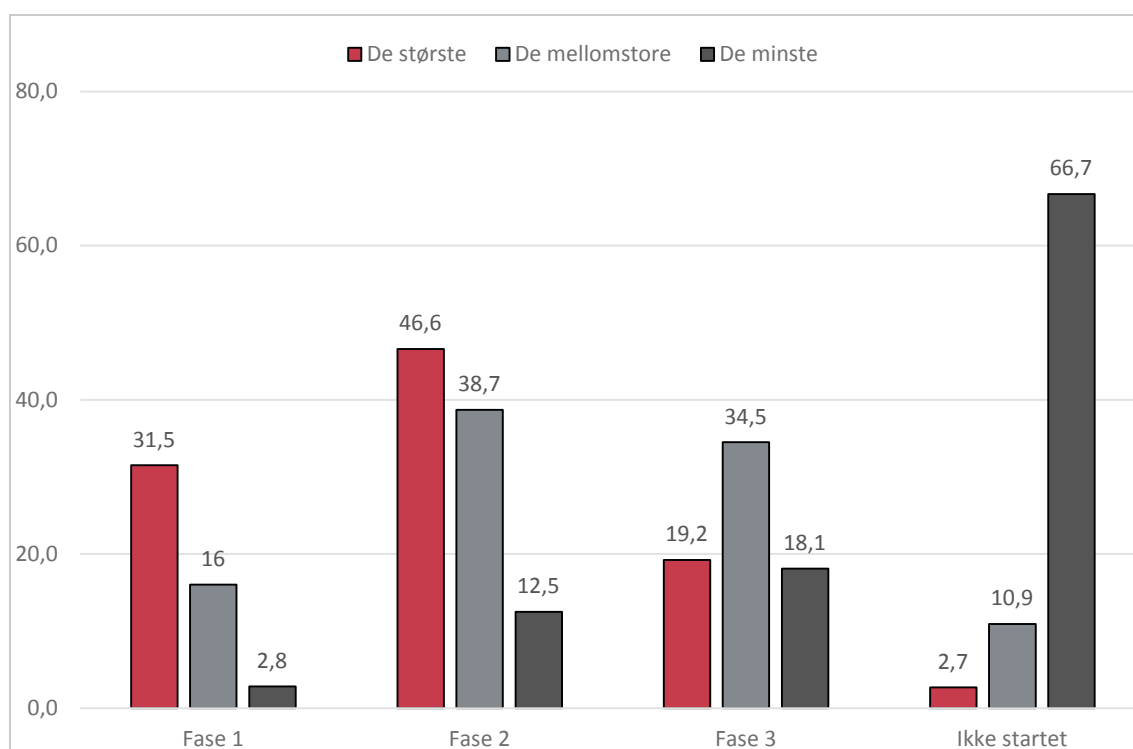
Den største andelen av skolene startet i fase 2 av Ny GIV-implementeringen. Våren 2013 var det fortsatt nesten en firedel av skolene som var med i Ny GIV. Dette har vi ikke kunnet avdekke ved hjelp av de øvrige to spørreundersøkelsene til skoler som har vært benyttet i dette Kartleggingsprosjektet, ettersom disse har vært rettet til skoler som har startet opp med Ny GIV.

Når vi går dypere inn i materialet, viser det seg at nesten alle skolene som enda ikke hadde startet (94 prosent), var 1-10 skoler. Det vil typisk være færre elever på 10. trinn ved slike skoler enn ved rene ungdomsskoler. Hvordan oppstart henger sammen med skolestørrelse skal vi straks komme tilbake til. Vi har beskrivelser av årsakene til at skolen enda ikke hadde startet med Ny GIV fra 49 av de 63 skolene som har markert dette svaralternativet.

Mer enn halvparten (33 respondenter) angir at de ikke har aktuelle elever. Enkelte av disse angir likevel at de bruker metodikken eller at lærere har vært eller er under skolering for Ny GIV (8 av de 63). Noen få skoler oppgir andre årsaker, som at de er spesialskole, at alle elever har individuell opplæringsplan, at skolen er i en hektisk oppstartfase eller at skolen ganske snart skal nedlegges. To av de skolene vi har begrunnelse fra, tilkjenner en mer kritisk holdning til Ny GIV, som: «for høy arbeidsbelastning» og «fordi vi ikke har vært sikker på at det har hatt ønsket effekt». Fra en annen skole heter det: «Det som var nytt i Ny GIV sammenfaller med det som allerede gjøres i skolen». Ytterligere en skole angir at de har andre tiltak for elever som står i fare for å droppe ut, som utplassering i bedrift og praktiske oppgaver i tillegg til pedagogiske styrketiltak, mens en annen peker på at de har egen godkjent pedagogikk som har mye til felles med prosjektet. Blant de skolene som har forklart hvorfor de ikke er med i Ny GIV, er altså mangel på aktuelle elever ganske utbredt. Fra enkelte av disse skolene tilkjenner de likevel en tilslutning til prosjektet, gjennom skolering av lærere eller bruk av metodikken, men disse utgjør ingen stor andel av skolene som sier de ikke er med i Ny GIV. Fra et lite antall (to-tre skoler) oppgis tvil om hensiktsmessigheten eller verdien av prosjektet som årsak til at de ikke er blitt med.

At skoler angir at de ikke har aktuelle elever eller endog at de ikke har 10.trinnselever i det hele tatt inneværende skoleår, gir grunn til å tro at små skoler er overrepresentert blant dem som enda ikke hadde startet det tredje året av Ny GIV-implementeringen. Som allerede nevnt, var nesten alle 1-10 skoler. Figur 9.2 bekrefter at det finnes en sammenheng mellom oppstartsfase og skolestørrelse. Her er skolestørrelse inndelt slik: De største: mer enn 300 elever; de mellomstore: 100-299 elever; de minste: under 100 elever.

Figur 9.2 Sammenheng mellom skolestørrelse og oppstart i Ny GIV. Prosent.



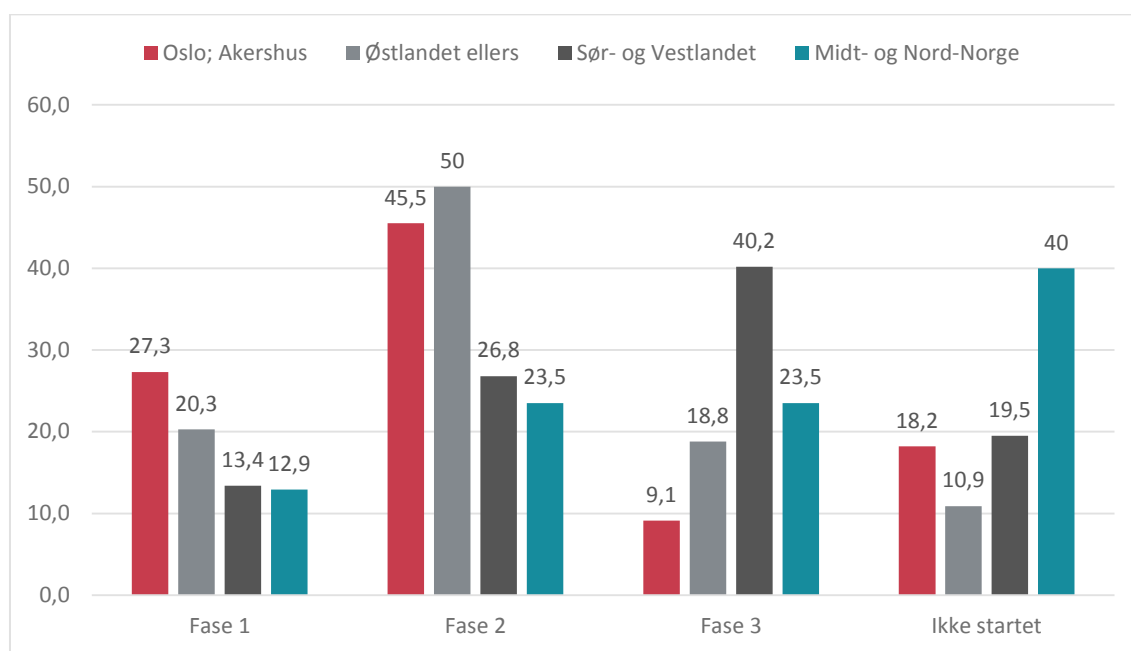
N= 264. Pearsons kjikvadrattest: $p < 0,001$.

Figur 9.2 viser at rekrutteringen til Ny GIV har artet seg forskjellig med hensyn til skolestørrelse. Dette var også hensikten, fremgår det av Kunnskapsdepartementets brev til kommuner og fylkeskommuner fra oktober 2010. At store skoler tidlig er kommet med i Ny GIV, er som forventet. Kanskje mer overraskende er det at blant de minste skolene i dette representative utvalget, var det så mye som to tredeler som ikke hadde startet med Ny GIV. I absolutte tall er det snakk om 48 skoler (som ikke hadde startet), av i alt 72 skoler (med elevtall på under 100). Det viser seg imidlertid at ganske mange av disse skolene er private skoler, enten kristne eller med alternativ pedagogikk. Avgrensers vi spørsmålet om oppstart til bare å omfatte offentlige skoler, reduseres de tre søylene for skoler som ikke hadde startet til henholdsvis 0, 6,4 og 58,6 prosent, samtidig som de absolutte tallene for fase 1, 2 og 3 forblir praktisk talt de samme. Dermed kan vi slå fast at godt og vel halvparten av de minste offentlige skolene, ikke startet med Ny GIV da siste pulje gikk i gang. Disse minste skolene utgjør om lag 25 prosent av alle offentlige grunnskoler med ungdomstrinn i utvalget.

Som vi skal se senere, finnes det noen kommuner som hevder at de ikke har startet med Ny GIV samtidig som det er registrert intensivelever ved skoler i kommunen. Feilrapportering kan altså forekomme, og dette må vi ta forbehold om, men det synes mindre trolig at skoler feilaktig rapporterer at de ikke har startet med Ny GIV, enn at kommuner gjør det. I kapittel 4 i denne rapporten kommer det frem at Ny GIV ikke er igangsatt ved nesten en tredel av landets grunnskoler med ungdomstrinn, bedømt på grunnlag av registerdata fra Vigo. Som det også fremkommer der, er det i overveiende grad skoler med få elever, som ikke var i gang med Ny GIV i fase 3.

Målet eller visjonen for opptrapping til full deltakelse i Ny GIV gjelder kommuner og ikke skoler, og små skolers manglende deltakelse kan derfor ikke karakteriseres som noe brudd med Kunnskapsdepartementets intensjon.

Figur 9.3 Sammenheng mellom landsdel og oppstart i Ny GIV. Prosent.



N=264. Pearsons kjiqvadrattest: $p < 0,001$.

Oppstart fordelt på landsdel som gjengitt i figur 9.3, viser at i Oslo og Akershus hadde de største andelene av skolene oppstart i fase 2 (46 prosent), det samme gjaldt Østlandet for øvrig (50 prosent), mens Sør- og Vestlandet hadde størst andel med oppstart i fase 3 (40 prosent). Midt- og Nord-Norge hadde størst andel som per våren 2013 enda ikke hadde startet med Ny GIV (40 prosent).

Når vi i det følgende omtaler grunnskoler med ungdomstrinn, forholder vi oss bare til skoler som har startet opp med Ny GIV.

9.1.2 Ferdighetsområder og utvelgelseskriterier

Det har vært gitt litt ulike signaler om hvorvidt hver enkelt elev som deltar i intensivopplæringen skal ha opplæring i både lesing/skriving og regning, eller om elevene kan få opplæring i bare ett av disse ferdighetsområdene. Gjennom spørningene har vi kartlagt hvordan dette praktiseres på landsbasis.

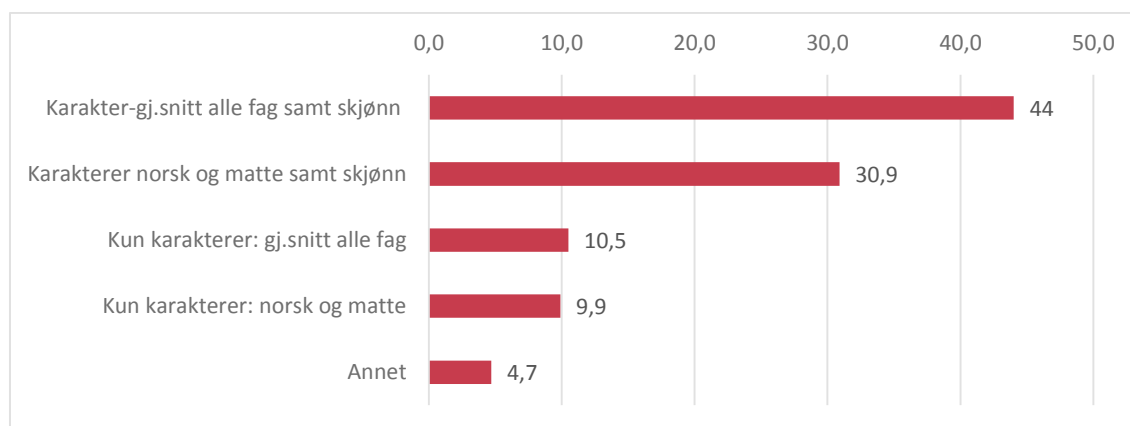
Tabell 9.1 Hvilke ferdighetsområder tilbys intensivelevne, både regning og lesing/skriving eller etter behov.

	Antall skoler	Prosent
Alle intensivelever tilbys både regning og lesing/skriving	145	73,6
Intensivelevne tilbys enten regning eller lesing/skriving etter behov	52	26,4
Totalt	197	100,0

Det er tre ganger så vanlig at intensivelevne får tilbud om begge ferdighetsområder som at de får tilbud om ett av dem etter behov. Spørsmålet er hvorvidt prinsippet om at de som rekrutteres til intensivopplæringen skal være elever som har behov for intensivopplæring på begge de to ferdighetsområdene eller om en i større grad tar utgangspunkt i den enkelte elevs behov. Et litt annet spørsmål er hvorvidt det finnes elever som får opplæring på bare ett av områdene, og dette har NIFU kartlagt gjennom en egen landsdekkende undersøkelse til alle skoler med ungdomstrinn i landet som deltar i Ny GIV. Resultatene er rapportert i kapittel 4, hvor det blant annet kommer frem at det er betydelig forskjeller mellom Oslo og andre fylker i dette spørsmålet.

Vi har også stilt spørsmål om hvilke kriterier som legges til grunn for utvelgelse av elever til intensivopplæringen. Det var særlig innslaget av skjønn i forhold til utvelgelse utelukkende på grunnlag av karakterer vi ønsket å kartlegge. Sentrale utdanningsmyndigheter har lagt opp til bruk av skjønn innenfor visse rammer, som omtalt i oppdragsbeskrivelsen for evalueringen av Ny GIV, nærmere omtalt i kapittel 1.

Figur 9.4 Kun karakterer versus innslag av skjønn som grunnlag for utvelgelse av elever til intensivopplæring



N= 191.

En stor overvekt av skolene har markert at de bruker skjønn, hvilket på ingen måte er illegitimt, som referert i kapittel 1. Samlet utgjør disse tre firedeler av respondentene. Til sammen er det bare en femdel som angir at bare karakterer avgjør.

Vi har ikke kommuneopplysninger for skolene i det materialet vi har mottatt, men når vi undersøker fordelingen i hvert fylke, er det tydelig at skolene innenfor det enkelte fylke praktiserer utvelgelse på ulike måter. I ett og samme fylke legger noen skoler vekt på skjønn, samtidig som andre tilkjenner at det bare er karakterer som avgjør. Når vi ser på fordelingen fylke for fylke, gjenfinner vi stort sett det samme mønsteret som viser seg for fylkene samlet og som er gjengitt i figur 9.3. I fire av fylkene er det ingen av skolene som bare vektlegger karakterer. Ingen av fylkene har utelukkende skoler som bare vektlegger karakterer.

Nesten fem prosent av skolene synes å finne svaralternativene lite dekkende, og fra disse har vi ytterligere beskrivelser. Fem av de ni respondentene nevner fravær i kombinasjon med ulike andre kjennetegn, en nevner motivasjon, én skriver «nivå i grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning», en annen tar med «og at eleven vurderes til å ha mulighet til å gjennomføre videregående skole», mens to har begrepsfestet målgruppen som «underyttere». En av skolene kan oppfattes å overlate utvelgelsen til elevene selv, når det heter: «Elevene søker etter gjennomgang av hva Ny GIV er».

9.1.3 Organisering med hensyn til timeplan og grupperom

Hvorvidt intensivopplæringen gis innenfor eller utenfor den ordinære skoletiden har vi kartlagt ved hjelp av spørsmålet: Hvordan er intensivopplæringen ved din skole organisert, med svarkategorier som fremgår av tabell 9.2.

Tabell 9.2 Organisering av intensivopplæringen utenfor ordinær skoletid eller innenfor og med timer fra hvilke fag.

	Antall skoler	Prosent
Utenfor ordinær skoletid	10	5,0
Innenfor ordinær skoletid, med timer fra i hovedsak matematikk og norsk	64	31,8
Innenfor ordinær skoletid, med timer fra flere ulike fag	127	63,2
Totalt	201	100,0

Bare fem prosent av skolene har lagt intensivopplæringen utenfor ordinær skoletid. Dobbelt så mange skoler benytter timer fra flere ulike fag i forhold til de som i hovedsak tar timer fra matematikk og norsk, viser tabell 9.2. I den landsdekkende undersøkelsen til alle skoler i landet, stilte vi spørsmål om oppstart og avslutning av intensivopplæringen samt antall timer per uke, og resultatene er referert i kapittel 4.

I Utdanningsdirektoratets spørringer spurte vi også hvordan det tilrettelegges for Ny GIV-gruppene med hensyn til rom. Svarfordelingen er gjengitt i tabell 9.3.

Tabell 9.3 Bruk av egne grupperom versus deling av grupperom for Ny GIV-gruppene.

	Antall skoler	Prosent
Ny GIV-gruppene har egne faste grupperom	127	63,2
Ny GIV-gruppene har grupperom som de deler med flere	69	34,3
Totalt	196	100,0

Det langt vanligste er at Ny GIV-gruppene har egne grupperom, nesten to av tre skoler markerer dette svaralternativet, mens den resterende tredelen angir at grupperommene deles med flere.

9.1.4 Synspunkter på oppstart av Ny GIV

Skolene ble bedt om å svare på et spørsmål om når de mener intensivopplæringen bør starte, hvor dagens ordning med oppstart i andre halvdel av 10. trinn var ett av svaralternativene.

Tabell 9.4 Synspunkter fra skoleledere på når intensivopplæringen i Ny GIV burde starte opp.

	Antall skoler	Prosent
Dagens ordning med siste halvdel av 10. trinn er tilstrekkelig	38	19,4
Intensivopplæringen bør starte første halvår av 10. trinn	39	19,4
Intensivopplæringen bør starte på 9. trinn	38	18,9
Intensivopplæringen bør starte på 8. trinn	67	33,3
Annet	14	7,0
Totalt	197	100,0

En av fem mener dagens ordning er god nok med hensyn til oppstartstidspunkt, mens like mange mener at oppstarten burde skje i første halvår av 10. trinn. Oppstart i 9. trinn har omtrent samme oppslutning, mens en god del flere – en tredel av respondentene, angir 8. trinn som det beste oppstartstidspunktet. Det er ingen påvisbar sammenheng mellom fartstid med Ny GIV og hvordan skoleledere besvarer dette spørsmålet.

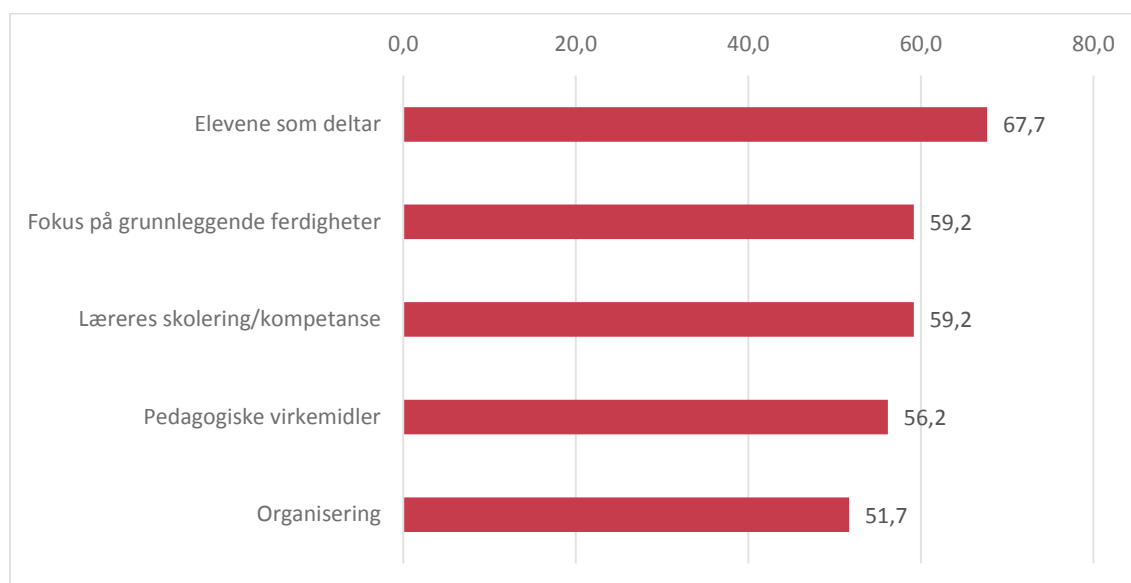
Relativt mange av skolelederne har markert «annet» og notert sin mening om saken. Bortsett fra to som angir at de ikke har grunnlag for å mene noe om spørsmålet, og en som oppgir ikke å ha tro på Ny GIV, peker alle på tidligere oppstart enn i dagens ordning. Noen angir mellomtrinnet, andre

begynneropplæringen. I svarene kan vi ane et skille mellom de som mener at metoden bør være en del av opplæringen for alle, f. eks: «metoden bør integreres fra dag 1» på den ene siden, og på den andre siden de som oppfatter tidlig innsats som et alternativ til intensivopplæring i 10. trinn eller ungdomsskolen: «startes i barneskolen, ikke skippertak som nå»; «høyere kvalitet allerede fra 1.klasse, da blir et tiltak som Ny GIV overflødig».

9.1.5 Forskjeller mellom intensivopplæring og spesialundervisning

En kan tenke seg at grensegangen mellom spesialpedagogikk og intensivopplæring kanskje kan være diffus for skolene. Vi ønsket å kartlegge hvordan skoleledere på ungdomstrinnet vurderer forskjellene mellom disse to områdene. De fikk anledning til å markere så mange alternativer de ville, på spørsmålet: Hva skiller intensivopplæring fra spesialundervisning?

Figur 9.5 Skolelederes markering av hva som skiller intensivopplæringen fra spesialundervisning.

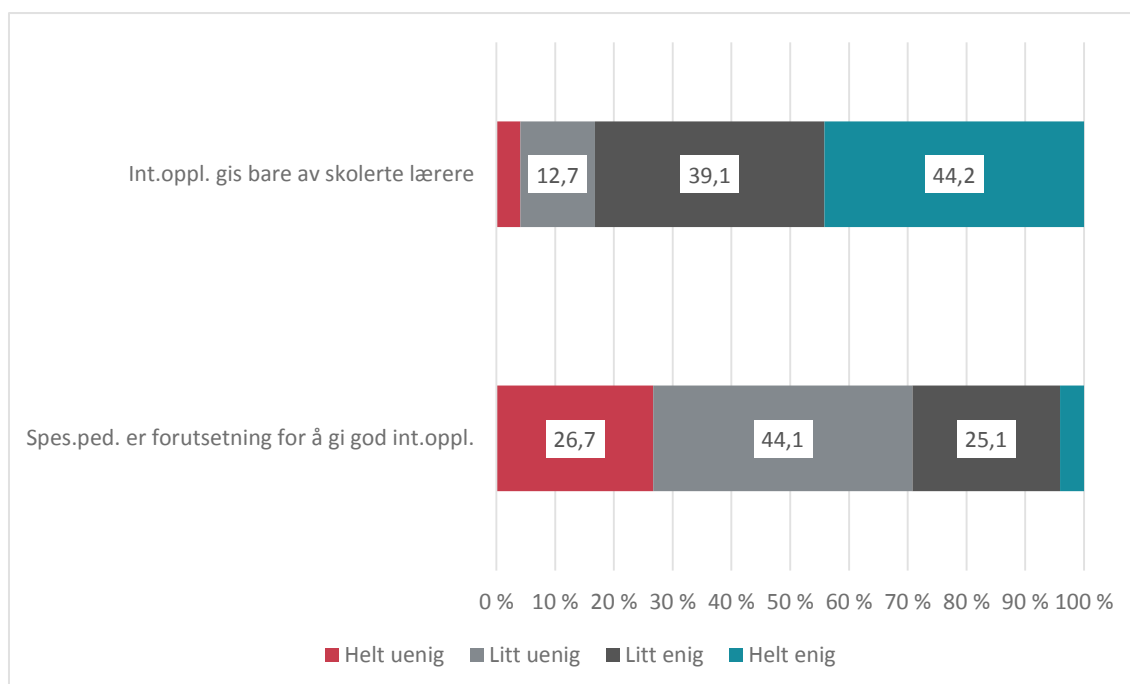


N=201

At forskjellen utgjøres av elevene som deltar, er det alternativet som har størst oppslutning, etterfulgt av fokus på grunnleggende ferdigheter og læreres skoling eller kompetanse. Dette er alle forhold som er omtalt i brevene til kommuner og fylkeskommuner fra Kunnskapsdepartementet fra oktober 2010. I spørsmål om pedagogiske virkemidler og organisering har skolene større frihet til egne vurderinger, men drøyt halvparten av respondentene mener likevel at intensivopplæringen skiller seg fra spesialundervisning på disse områdene. Vi kan ikke anta at de som har avstått fra å markere et alternativ, mener at det ikke er forskjell mellom intensivopplæringen og spesialundervisning med hensyn til det aktuelle spørsmålet. Selv om det kan være vanskelig å tolke svarene, synes det klart at skoleledere mener intensivopplæringen skiller seg fra spesialundervisning, spesielt på områder som målgruppe, fokus og lærerkompetanse, og mindre på områder som organisering og pedagogiske virkemidler.

Til sist skal vi ta for oss fordeling på to spørsmål om læreres kompetanse for å gi intensivundervisning og nødvendigheten av spesialpedagogisk kompetanse.

Figur 9.6 Skolelederes syn på hvorvidt spesialpedagogikk er en forutsetning og å gi god intensivopplæring og hvorvidt intensivopplæring bare gis av skolerte lærere. Prosent.



N=195-197

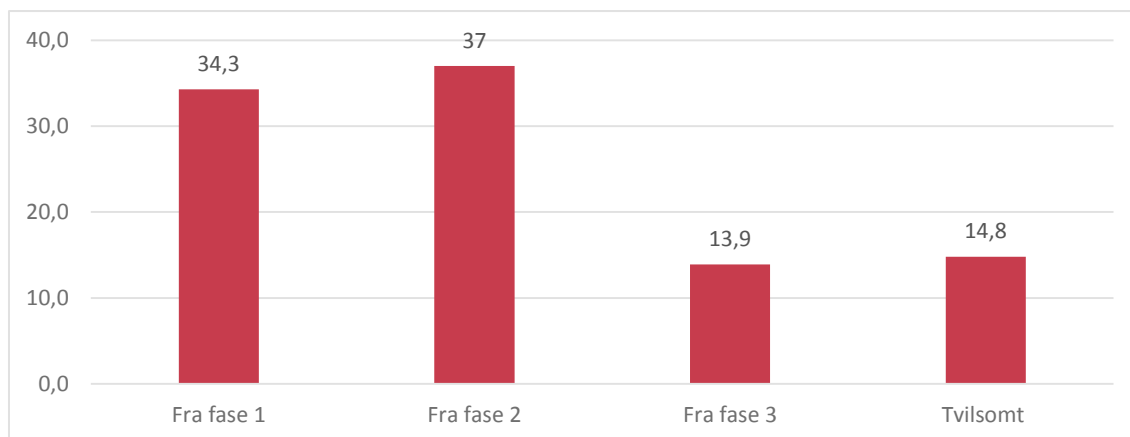
Et flertall av respondentene (71 prosent) sier seg uenig i at spesialpedagogikk er en forutsetning for å gi god intensivopplæring. Samtidig sier de fleste (83 prosent) seg enig i at intensivopplæring bare gis av lærere som er skolert for nettopp denne oppgaven. Dermed synes det som kompetanse for å gi intensivopplæring oppfattes som definert ut fra skoleringen som gis i regi av Ny GIV, mer enn at spesialpedagogisk kompetanse oppfattes som nødvendig for å kunne gjøre oppgaven. Vi ser igjen at intensivopplæring betraktes som forskjellig fra spesialundervisning.

9.2 Videregående skoler

Vi skal gjennomgå noen svar på spørsmål til rektorer i videregående skoler i spørningene, og starter med hvorvidt skolen deltar i Overgangsprosjektet i Ny GIV.

Svarkategoriene på spørsmålet om deltakelse er: fra og med skoleåret 2011-2012 (fra fase 1), fra og med skoleåret 2012-2013 (fra fase 2) fra og med skoleåret 2013-2014 (fra fase 3) og tvilsomt at skolen vil få slike elever kommende skoleår.

Figur 9.7 Når mottok/mottar de videregående skolene for første gang elever som har hatt intensivopplæring i 10. trinn.

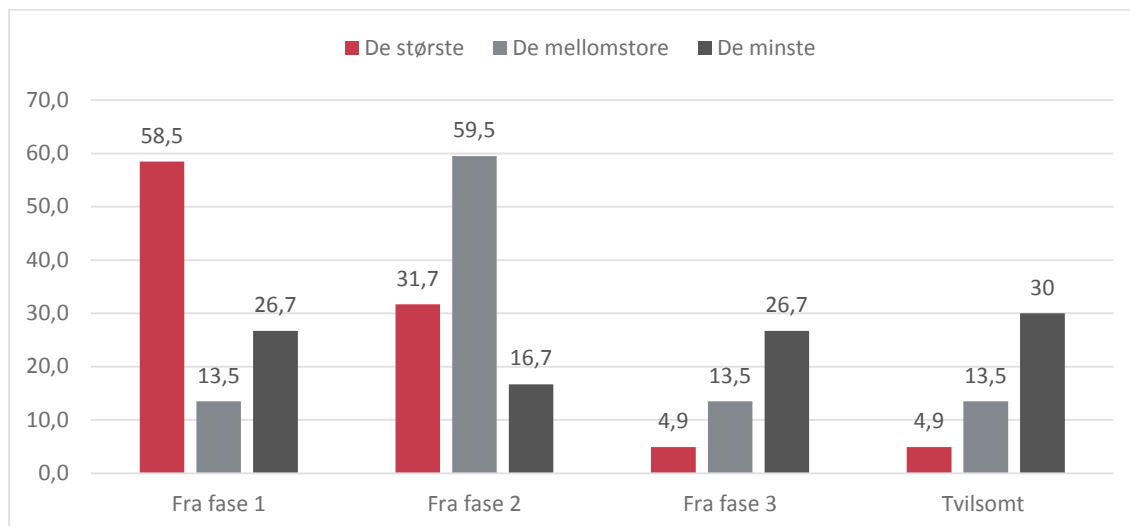


N=108

Figur 9.7 viser at de videregående skolene deler seg i tre nokså like store grupper, fordelt på de ulike fasene i implementeringen av Ny GIV, dersom vi ser søylene til høyre under ett. For fase 3 deler skolene seg i omtrent like store andeler: de som vet at de vil motta intensivelever skoleåret 2013-2014 og de som mener at dette er tvilsomt.

Figur 9.8 viser hvordan dette forholder seg avhengig av skolestørrelse. Inndelingen etter elevtall er som følger: De største skolene: 200 og over; de mellomstore skolene: 100-199; de minste skolene: under 100 elever.

Figur 9.8 Sammenheng mellom deltakelse i ny GIV og skolestørrelse for videregående skoler.



N=108

De største skolene deltok tidlig i Ny GIV, og rekruttering av nye skoler var avtakende over tid. De mellomstore hadde størst rekruttering i fase 2, mens de minste fordeler seg mer jevnt på svaralternativene, og med relativt mange som mener det er tvilsomt at de vil få Ny GIV-elever.

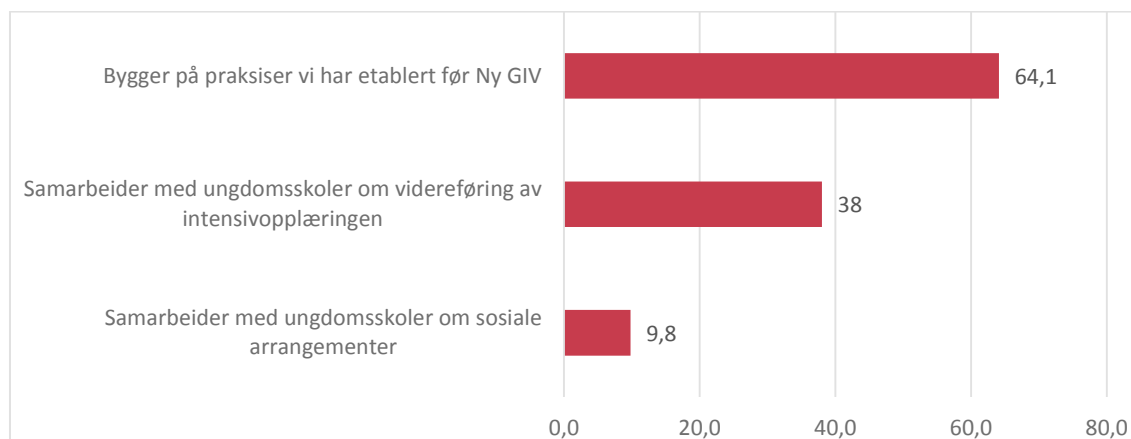
Fordelt etter landsdel (ikke vist i figur), finner vi ingen klare mønstre i videregående skolers deltakelse, men det kan nevnes at for Oslo og Akershus sett under ett, er det så mange som 6 (dvs. 27 prosent) av de 22 skolene som er med i utvalget som angir at det er tvilsomt at de vil få intensivelever. I Midt- og Nord-Norge har ingen av de videregående skolene i undersøkelsen hevdet dette, noe som fremstår som kontrast til situasjonen i ungdomsskolene, som vi har omtalt ovenfor. Som referert i avsnitt 9.1.1

var det så mye som 40 prosent av skolene med ungdomstrinn i Midt- og Nord-Norge som svarte at de enda ikke hadde startet opp med Ny GIV i fase 3.

Sannsynligvis vil utbredelsen av det geografiske inntaksområdet for den videregående skolen spille inn, men også grad av konkurranse på grunnlag av karakterer. Derfor kan det være nyttig å se nærmere på kommentarene fra de videregående skolene når respondentene mener det er tvilsomt at de vil få intensivelever påfølgende skoleår. 16 av de 108 skolene i utvalget har angitt dette på spørsmålet om oppstart. På spørsmål om hvorfor, har 14 respondenter markert en forhåndsgitt formulering: «Søkere som får plass på vår skole er ikke blant de svakest presterende», samtidig som ingen har markert formuleringen: «Ny GIV er ikke igangsatt ved de ungdomsskolene som våre elever kommer fra». At ikke alle videregående skoler får erfaring med Overgangsprosjektet i Ny GIV, kom også frem i undersøkelsen fra fase 2 i implementeringen, og i forrige rapport heter det: «Trolig er det prinsippet om inntak på grunnlag av karakterer som gjør seg gjeldende, det vil si at konkurransen om plasser kan være reell, alternativt at svakt presterende elever ikke søker skoler hvor det kreves høyt antall grunnskolepoeng for å komme inn.» (Holen & Lødding 2012: 107). Dette er en mulig forklaring på at relativt mange av skolene i Oslo og Akershus mener at de ikke kommer til å få Ny GIV-elever.

Utover tidspunkt for oppstart i Overgangsprosjektet, ønsket vi svar på spørsmålet om hvordan det tilrettelegges for å ta godt imot Ny GIV-elevene. Respondentene kunne markere forhåndsformulerte svar, så mange de fant relevante, og dessuten supplere med egne ord.

Figur 9.9 Hvordan videregående skoler forbereder mottak av elever som har hatt intensivopplæring på 10. trinn. Prosent.



N=92

Klart størst tilslutning fikk alternativet: Vi bygger på praksiser vi har etablert før Ny GIV for å kunne ta godt imot elever som har hatt intensivopplæring på 10. trinn. To tredeler hevdet dette. En drøy tredel av skolene markerte at de samarbeider med ungdomsskolene om videreføring av intensivopplæringen. Bare en av ti markerte samarbeid om sosiale arrangementer.

Kommentarer, fra til sammen 16 av respondentene, tyder på betydelig variasjon i graden av forberedelser. Et par av respondentene tilkjenner at skolen avventer inntaket før de bestemmer seg, en av dem med henvisning til at de hadde én søker i denne kategorien høsten 2012. Andre forteller om kursing av lærere, inkludert kursing i Ny GIV-metodikk, kveldsmøte med foreldre, personlig samtale eller oppfølging av hver enkelt elev, sommerskole eller sommerforkurs. En fremhever et regionalt samarbeidsprosjekt, en annen samarbeid med andre videregående skoler som allerede har erfaring, mens en tredje anfører at skolen har etablert et eget prosjekt for å kunne ta imot og følge opp elever med intensivopplæring på 10. trinn.

Vi ser i hovedsak to trekk fra kartleggingen av hvordan de videregående skolene legger til rette for å ta imot intensivelever i Overgangsprosjektet: for det første, en betydelig tillit til egne praksiser for hvordan

nye elever tas imot, og for det andre at involvering i Ny GIV varierer med hvor mange intensivelever en erfarer og forventer å motta.

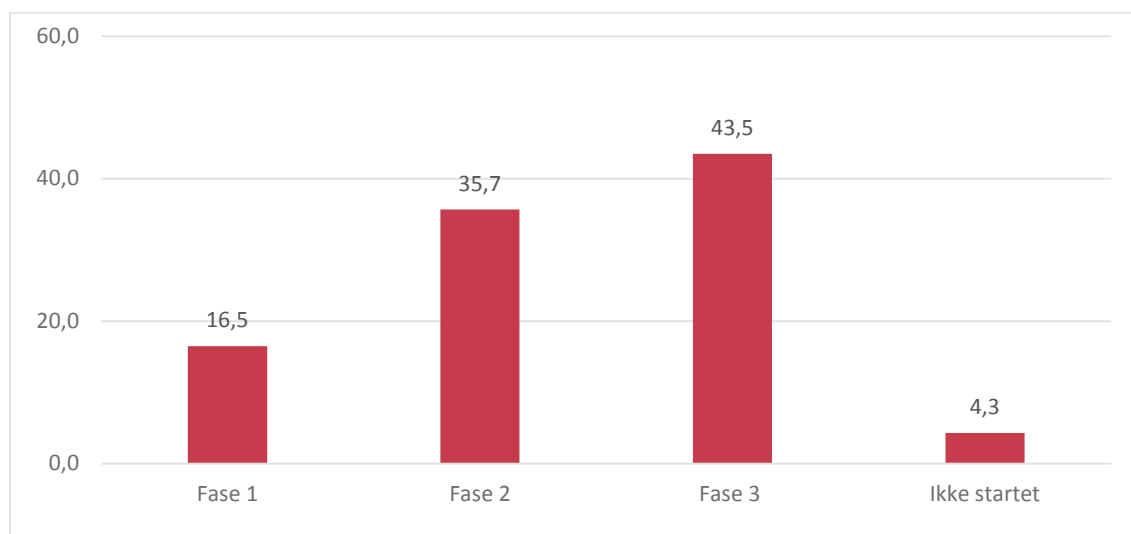
9.3 Kommuner

115 kommuner besvarte undersøkelsen av et tredelsutvalg på 150 kommuner.

9.3.1 Deltakelse

Også kommunene fikk spørsmål om når de startet med Ny GIV.

Figur 9.10 Fra hvilket skoleår det gis intensivopplæring i regi av Ny GIV til 10. trinnselever i kommunen, fra skoleåret 2010-2011 (fase 1), fra skoleåret 2011-2012 (fase 2), skoleåret 2012-2013 (fase 3) eller enda ikke startet. Prosent.

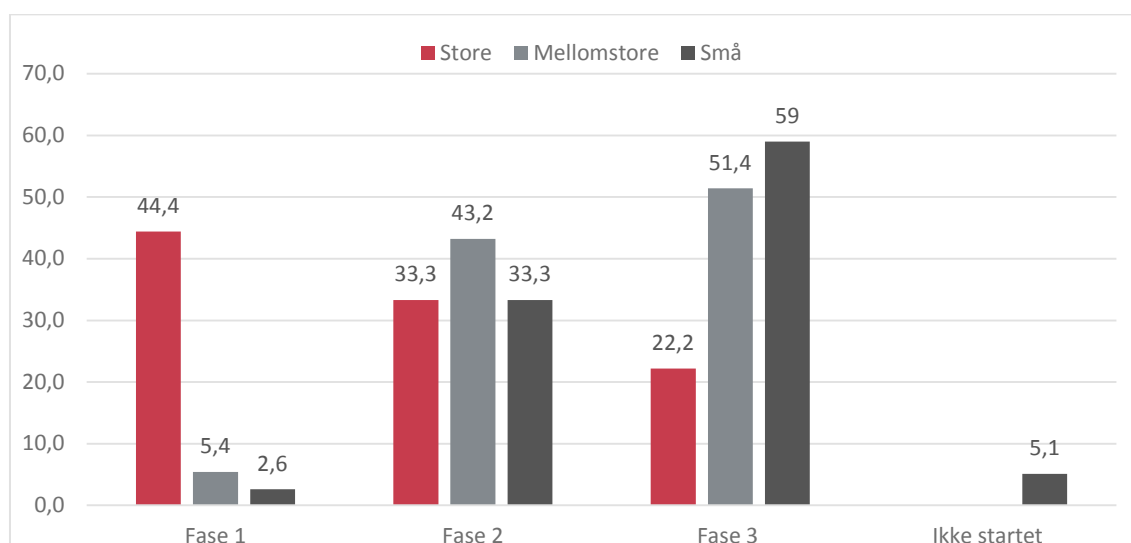


N=115

Omfanget av nyrekruttede kommuner har vært økende, men vi ser at en liten andel oppga at de enda ikke hadde startet våren 2013. Dette bryter med målsetningen, eller kanskje det heller kan kalles visjonen for Ny GIV, slik den ble formulert i brevene fra Kunnskapsdepartementet til kommuner og fylkeskommuner i oktober 2010: «Samarbeidet mellom fylkeskommunen og kommune(r) skal gi erfaringer som skal danne grunnlaget for en opptrapping til et samarbeid med *alle* kommunene i fylket i løpet av 2012 og 2013» (utheving i originalen).

Den lille andelen som hevder at de enda ikke hadde startet med Ny GIV består av fem kommuner, hvorav en er en stor kommune (definert som flere enn 10.000 innbyggere) og fire er små kommuner (definert som færre enn 3.000 innbyggere). Registreringen av intensivelever i Vigo tilsier imidlertid at det finnes et tyvetalls intensivelever i den store kommunen, samt henholdsvis en og to elever i to av de små kommunene. Det er vanskelig å hevde noe sikkert om hva som kan være årsaken til denne diskrepansen mellom besvarelse og registerdata. Svar på spørsmål om hvem som har besvart på vegne av kommunen, bidrar ikke til avklaring, ettersom skoleansvarlig i kommunen har vært involvert i de aktuelle besvarelsene. Disse respondentene har synspunkter på de øvrige spørsmålene om Overgangsprosjektet i Ny GIV, og vi tar deres besvarelser med når disse svarene kartlegges, men vi velger å se bort fra de tre nevnte besvarelsene når vi tar for oss forholdet mellom kommunestørrelse og oppstart i Ny GIV.

Figur 9.11 Sammenheng mellom folketall og kommunenes oppstart i Ny GIV. Prosent.



N=112. Pearsons kjiqvadrattest: $p < 0,001$.

De store kommunene var tidlig i gang med Ny GIV, mens rekrutteringen fra de mellomstore og små kommunene økte over tid. Dette er helt i tråd med opptrappingsplanen slik Kunnskapsdepartementet som nevnt beskrev denne i 2010. Blant de i utvalget som har svart, er det to kommuner, begge i kategorien små kommuner, som ikke hadde ikke startet i Ny GIV våren 2013, og dette bekreftes av registerdata over intensivelever.

9.3.2 Synspunkter på Ny GIV

I likhet med skolene med ungdomstrinn fikk kommunene et spørsmål om når intensivopplæringen i ny GIV burde starte opp. Resultatene er gjengitt i tabell 9.5.

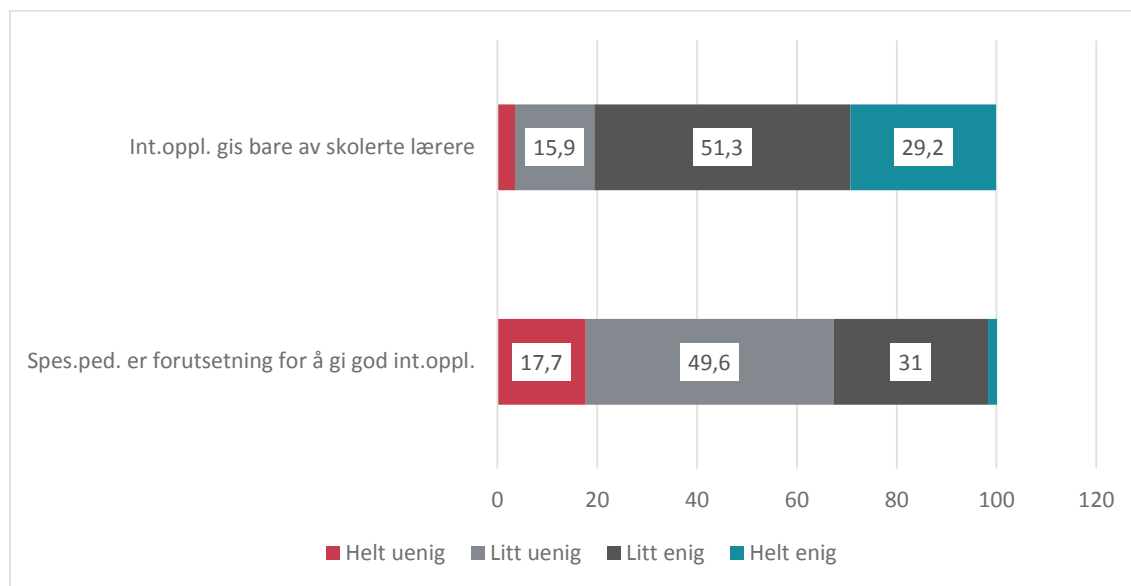
Tabell 9.5 Synspunkter i kommunene på når intensivopplæringen i Ny GIV burde starte opp.

	Antall kommuner	Prosent
Dagens ordning med siste halvdel av 10. trinn er tilstrekkelig	14	12,4
Intensivopplæringen bør starte første halvår av 10. trinn	33	29,2
Intensivopplæringen bør starte på 9. trinn	23	20,4
Intensivopplæringen bør starte på 8. trinn	37	32,7
Annet	6	5,3
Totalt	113	100,0

Svarfordelingen ligner på den vi har sett for skoleledere i grunnskolen ved at en tredel av respondentene markerer at oppstart burde skje på 8. trinn, mens noe varierende andeler angir senere oppstart. Også representanter for skoleeiere har kommentert spørsmålet. Utover en bemerkning om at oppstart er aktuelt når grupper av elever har behov for det, angir de øvrige at oppstart burde skje tidligere, allerede på 1. trinn eller på mellomtrinnet.

Kommunene fikk også de samme spørsmålene om lærerkompetanse som skolene med ungdomstrinn fikk, i form av påstandene: Spesialpedagogisk kompetanse er en forutsetning for å gi god intensivopplæring, og: Intensivopplæring bør bare gis av lærere som har gjennomgått egne kurs for dette.

Figur 9.12 Representanter for skoleeieres syn på hvorvidt spesialpedagogikk er en forutsetning og å gi god intensivopplæring og hvorvidt intensivopplæring bare gis av skolerte lærere. Prosent.

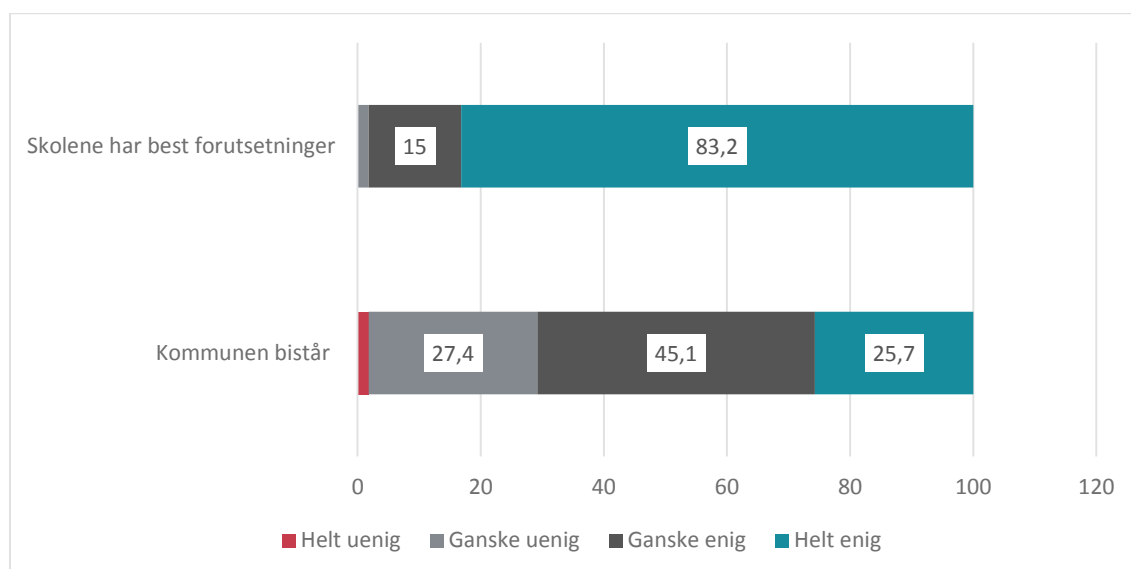


N=113

Fordelingene på de to spørsmålene er omtrent som den vi så for skoleledere på ungdomstrinnet. Det betyr at også blant representanter for skoleeiere betraktes intensivopplæring som noe annet enn spesialundervisning når det gjelder hvilken lærerkompetanse som kreves.

To spørsmål som var rettet spesifikt til kommunene, handlet om kommunens versus skolens oppgaver og roller i Overgangsprosjektet, det ene med påstanden: Kommunene bistår (eller kommer til å bistå) skolene med skolefaglig kompetanse i tilretteleggingen for intensivopplæringen. Den andre påstanden lød: Skolene har best forutsetninger for å avgjøre hvilke elever som bør få tilbud om intensivopplæring. I figur 9.13 er svarfordelingene gjengitt.

Figur 9.13 Representanter for skoleeieres synspunkter på oppgave- og rollefordeling mellom kommune og skole i Overgangsprosjektet.



N=113

Et stort flertall av respondentene hevder at kommunene bistår skolene med skolefaglig kompetanse for intensivopplæringen. Utover hva figuren viser, finner vi en signifikant sammenheng mellom folketall og hvordan skoleeiere har svart på det første spørsmålet (Pearsons kjikvadrattest: $p < 0,005$). Det er de store kommunene som oftest signaliserer at de gir skolene skolefaglig bistand for tilrettelegging av intensivopplæringen.

Nesten alle gir dessuten uttrykk for at skolene har de beste forutsetningene for å velge ut elever til intensivopplæring. For denne påstanden finner vi ikke noen statistisk pålitelig sammenheng med kommunistørrelse.

9.4 Oppsummering

Størrelse, det vil si antall elever ved skolen eller antall innbyggere i kommunen, er en viktig variabel i spørsmålet om oppstart i Ny GIV fra samtlige respondentkategorier. Dette er ikke overraskende gitt den planlagte implementeringen med gradvis opptrapping, slik dette ble signalisert i Kunnskapsdepartementets omtale av prosjektet i brev til fylkeskommuner og kommuner i oktober 2010. Kanskje noe mer overraskende er det at det finnes kommuner som enda ikke er med i Ny GIV i fase 3, men de to kommunene vi har identifisert i dette materialet, er små kommuner. Det er dessuten interessant at drøyt halvparten av de minste offentlige skolene i landet enda ikke hadde startet opp med intensivopplæringen i den siste fasen av implementeringen. Vi har da sett bort fra private skoler, som kommunene ikke kan påvirke direkte. Noen ganske få blant de skolene som ikke har startet, uttrykker skepsis til verdien eller hensiktsmessigheten av tiltaket, mens flere forteller at lærerne har vært i skolingstiltak, at de bruker metodikken, eller at de har egne tiltak eller pedagogikk som har mye til felles med intensivopplæringen. Dette siste omfatter også private skoler. Den desidert mest utbredte begrunnelsen er imidlertid at skolen ikke har elever som er aktuelle for intensivopplæringen.

Både ungdomsskoleledere og representanter for skoleeiere synes å oppfatte kompetanse for å gi intensivopplæring som noe annet enn spesialpedagogisk kompetanse. I alle fall sier et flertall seg uenig i at spesialpedagogikk er en forutsetning for å gi god intensivopplæring, og et stort flertall hevder at intensivopplæring gis bare av lærere som har gjennomgått egne kurs for dette. Når ungdomsskoleledere blir bedt om å indikere hva som skiller intensivopplæring fra spesialundervisning, er «elevene som deltar» markert hyppigst. Også fokus på grunnleggende ferdigheter og læreres kompetanse oppgis av mange. Dette er også områder hvor signaler fra sentrale utdanningsmyndigheter har vært tydelige.

På spørsmål om når intensivopplæringen burde starte, heller et stort flertall av ungdomsskolelederne så vel som skoleeierne til at intensivopplæringen burde starte tidligere enn i dag, en tredel ser det som gunstig å starte fra 8. trinn i ungdomsskolen. Kommentarer går i retning av enda tidligere oppstart, men enkelte poengterer at tidlig innsats vil kunne gjøre intensivopplæring på tampen av ungdomsskolen overflødig.

Fra skolene med ungdomstrinn får vi vite at tre av fire tilbyr intensivopplæring både i lesing/skriving og regning, at bare 5 prosent har lagt intensivopplæringen utenfor timeplanen, og at ved nesten en tredel av skolene har intensivgruppene egne grupperom. Tre av fire blant skolene vektlegger skjønn i tillegg til at de velger ut elever til intensivopplæring på grunnlag av karakterer, mens en av fem angir at bare karakterene avgjør. I praktisk talt alle kommuner hevdes det at skolene har best forutsetninger for å velge ut elever til intensivopplæring. At kommunene bistår skolene med skolefaglig kompetanse i tilrettelegging for intensivopplæringen, bekreftes i større grad fra store enn fra små kommuner. En drøy sjettedel av rektorene i videregående skoler mener det er tvilsomt at skolen vil få intensivelever fra fase 3. De fleste av disse er små skoler, men forekomsten varierer også geografisk.

Sammenholdt med resultater fra våren 2012, da prosjektet også fikk benytte Utdanningsdirektoratets spøringer, er et trekk fortsatt fremtredende: det er først og fremst de store skolene og de store kommunene som har implementert ny GIV. Dette er i tråd med intensjonene for tiltaket forut for

oppstarten. Skjevheter i videregående skolars befatning med Ny GIV synes stadig å henge sammen med prestasjonsforskjeller mellom elevene og hvorvidt regelen for inntaket om konkurranse på grunnlag av karakterer kommer til anvendelse. Vi stilte ikke like mange spørsmål om oppslutning om prinsippene i tiltaket våren 2013 som våren 2012, men ut fra de svarene vi har, er det tydelig at ungdomsskoleledere og skoleeiere ser forskjeller mellom intensivopplæring og spesialundervisning. I 2012 syntes dette å være betinget av om en på den tiden var blitt involvert i Ny GIV eller ikke.

10 Oppsummering og drøfting

I dette siste kapitlet vil vi oppsummere og drøfte resultatene av analysene som er formidlet i de foregående kapitlene. Dette gjøres under de stikkordene som er gitt for Kartleggingsprosjektet, nemlig deltakelse, organisering og opplevelse. Her søker vi også å trekke på innsikt fra gjennomgangen av forskningslitteratur i kapittel 3, og vi fremhever endring over tid når dette er relevant. Under deltakelse handler det om elever, lærere og skoler som var med i Overgangsprosjektet i tredje fase. Organisering er her konsentrert om timeplanlegging og kunnskapsdeling. Opplevelse omhandler vurderingene som er gjort av intensivopplæringen blant elever, lærere, skoleledere og skoleeiere. Til slutt setter vi spørsmålsteget ved om intensivopplæringen må foregå i egne grupper utenfor ordinær undervisning, eller om den i langt større utstrekning kan tenkes gitt innenfor ordinære klasser. Vi peker på hvilke problemer ved dagens intensivopplæring som kan reduseres ved å la erfaringene inspirere og muliggjøre tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i klassen.

10.1 Deltakelse

10.1.1 Ikke bare de svakest presterende elevene får intensivopplæring

Hva kjennetegner elevene som deltok i intensivopplæringen med hensyn til karaktersnitt etter første termin i 10. trinn? Som gjennomgått i kapittel 1 har Kunnskapsdepartementet signalisert at målgruppen skal være de 10 prosent svakest presterende elevene etter første termin på 10. trinn, samt at elever med individuell opplæringsplan ikke skal utelukkes, men kan vurderes individuelt for tilbud om intensivopplæring. Innenfor disse føringene vil likevel utvelgelsen av elever være basert på lokalt skjønn, heter det i Kunnskapsdepartementets brev til fylkeskommuner og kommuner fra oktober 2010. Departementet erkjenner med andre ord viktigheten av lokalt skjønn, men har flere ganger med grunnlag i hver underveisrapport fra Kartleggingsprosjektet, presisert overfor prosjektlederne at tilbudet om intensivopplæring skal forbeholdes de svakest presterende elevene.

Analyser har vist at det er betydelig variasjon i karakterene til elevene som deltar i intensivopplæringen. Det finnes elever med karakterene 4 og 5 som deltar i Ny GIV. Den samme tendensen ble både rapportert av NOVA i 2011 (Sletten m.fl. 2011) og av NIFU i 2012 (Holen & Lødding 2012).

Beregnet gjennomsnittskarakter⁵ for de ti prosent svakest presterende elevene i hele elevpopulasjonen fra 2013, ligger på litt under 2,4 etter første termin. Av de totalt 5701 registrerte intensivelevne i 2013, har bare litt over 28 prosent en gjennomsnittskarakter som er lavere enn 2,4.

⁵ I de åtte teoretiske fagene matematikk, norsk skriftlig og muntlig, engelsk skriftlig og muntlig, samfunnsfag, naturfag og RLE.

Dette er en betydelig mindre andel enn i 2012 (48 prosent) og i 2011 (40 prosent). Mindre enn en av tre elever som fikk intensivopplæring våren 2013, var blant de svakest presterende målt i gjennomsnittskarakterer etter første termin i 10. trinn.

Bildet blir litt annerledes hvis vi legger et karaktersnitt på 3,0 til grunn. Da finner vi at vel 67 prosent av intensivelevne i 2013 ligger under dette snittet, mens tilsvarende andel for 2012 var vel 60 prosent. Dette kan tyde på at det likevel er noe mindre variasjon i karakterene blant intensivelevne i 2013 sammenlignet med 2012, og at en større andel intensivelever i 2013 lå «tett på» karaktergrensen sammenlignet med 2012. For 2011 ser det ut til at 66 prosent av intensivelevne hadde et karaktersnitt på 2,9 eller lavere; dette var andelen som var innenfor de 20 prosent svakest presterende elevene (Sletten m.fl. 2011: 92–93).

Samlet er det likevel vanskelig å se at intensjonen om å tilby Ny GIV til de 10 prosent svakest presterende er fulgt opp i de tre årene prosjektet har pågått. Det kan være flere årsaker til dette. Noen prosjektledere har tidligere nevnt at skolene ønsket å blande elevgruppen som deltok i Ny GIV for å dempe tendenser til stigmatisering. Fra lærersurveyen ser vi et eksempel på at utvelgelsen kan bygge på en misforståelse om at intensivopplæringen kan være til nytte for relativt faglig sterke elever som av ulike grunner har mistet en del ordinær undervisning. Andre hensyn som i større utstrekning kan bidra til at elever med relativt sterke prestasjoner mottar intensivopplæring, er oppfatningen om at disse elevene skal ha opplæring i både regning og lesing/skriving. Vi har målt forekomsten av dette på flere ulike måter, og gjennomgående peker resultatene i samme retning.⁶ I den landsdekkende undersøkelsen som NIFU gjennomførte blant prosjektledere og skoler, kunne vi konkludere at bare en av fem intensivelever fikk opplæring i bare ett av ferdighetsområdene. Oslo skilte seg markant ut ved at dette gjaldt så mange som tre av fire intensivelever, oftest gjaldt det regning. Dette tilsier at Ny GIV-tiltaket er forstått og gjennomført på en kvalitativt annerledes måte i Oslo sammenlignet med resten av landet. Dersom vi holder Oslo utenfor, er det bare vel 8 prosent av intensivelevne som får opplæring i kun ett ferdighetsområde.

Vi vet fra skoleledersurveyen at elevers motivasjon i stor grad teller med i vurderingen av om en elev skal få tilbud om intensivopplæring, selv om lavt karaktersnitt i alle fag er det kriteriet de fleste oppgir å legge til grunn. Vurdering av elevers motivasjon er også høyt korrelert med anbefaling fra lærer, har vi sett i skolelederes svar. Det er lett å tenke seg at en lærer som kjenner den enkelte elev, er den nærmeste til å vurdere om holdningene og atferden hos eleven berger for at han eller hun vil ha utbytte av intensivopplæringen. For forskningen er dette imidlertid ikke uproblematisk. Motivasjon for skole, særlig forstått som holdninger, men også atferdsmessige aspekter, kan være krevende å fange for statistiske formål, har vi sett i gjennomgangen av forskningslitteratur. Når elever ikke velges tilfeldig, men på grunnlag av systematiske forskjeller i motivasjon, vil det vanskeliggjøre vurderingen av om tiltaket har effekt på gjennomføringen av videregående opplæring.

Vi vet altså at ikke bare karakterer, men også andre kriterier som motivasjon, og endog vurdering av elevenes potensiale legges til grunn ved utvelgelsen av elever til intensivopplæring (Holen & Lødding 2012). Innslaget av elever med individuell opplæringsplan blant intensivelevne er gjennomgående beskjedent ved skolene, viser data som NIFU hentet inn separat i 2012, samt svar fra skoleledere i 2013. Respondenter er med andre ord tydelige på at målgruppene er forskjellige. Blant skoleledere som svarte på Utdanningsdirektoratets spørringer, markerte to tredeler «elevne som deltar» på spørsmål om hva som skiller intensivopplæringen fra spesialundervisning.

Hvordan elever vurderer tilbudet, og eventuelt takker nei eller slutter, kan oppfattes som et aspekt ved deltakelse, men vi velger å gjennomgå dette under omtalen av opplevelse nedenfor.

⁶ I den skolebaserte surveyen bekreftet et stort flertall av skolelederne at prinsippet om at de elevene som deltar, skal ha opplæring i begge ferdighetsområder teller med i vurderingen av hvem som får tilbud. I den landsrepresentative undersøkelsen (Utdanningsdirektoratets spørringer) bekrefter om lag tre av fire grunnskoler med ungdomstrinn som var med i Ny GIV, at intensivelevne får opplæring i begge ferdighetsområder.

10.1.2 Omfattende deltakelse i skolingstilbud for lærere

På spørsmål om Ny GIV-lærerne hadde fått skoling i ett av ferdighetsområdene, svarte 95 prosent at de hadde fått skoling i enten regning, lesing eller skrijving. Også blant skolelederne svarer majoriteten at minst en intensivlærer har fått skoling. Det er vanligst for skoler å ha en lærer som har vært på skoling for å gi undervisning i det enkelte ferdighetsområde, mens en del skoler også har to lærere som har deltatt i skoling for det samme ferdighetsområdet.

Bedømt ut fra skolelederens besvarelser av surveyen er det ikke tvil om at skoling har omfattet svært mange deltakelser, selv om vi ikke kan si noe sikkert om hvor mange lærere dette omfatter totalt. I alle fall rapporterer et hundretalls skoler om godt over 600 deltakelser i skoling for undervisning i regning, lesing, skrijving eller annet.

I tillegg finner vi tre skoler hvor skolelederne svarer at 9, 10 og 12 lærere har skoling for å gi intensivopplæring. Det kan tenkes at disse skolene benytter skolingstilbudet som et generelt tilbud om faglig kompetanseheving hos flere lærere, og dersom man tenker inkludert intensivundervisning (innenfor klasserommet) kan dette være en konstruktiv og nyttig tilnærming.

10.1.3 Store og mellomstore skoler og kommuner dominerer blant deltakerne i overgangsprosjektet

Ved hjelp av registerdata fra Vigo IKS kartla vi hvor mange skoler som hadde registrert intensivelever i 2013, som var fase 3 i prosjektet. Målsetningen var at alle kommuner i landet skulle delta i Ny GIV i denne siste fasen, som vi også var inne på i kapittel 1. Likevel viser våre analyser at 30 prosent av grunnskolene med ungdomstrinn i landet ikke har elever som er registrert som intensivelever. Det viser seg også at dette er skoler med vesentlig færre elever enn skolene som har intensivelever. Svarene fra skoleledere i Utdanningsdirektoratets spørringer bekrefter dette bildet. Nesten 24 prosent av skolelederne svarte at de ikke hadde startet med Ny GIV våren 2013. Nesten 67 prosent av skolene med færre enn 100 elever tilhører denne kategorien. Spesielt ved små skoler kan en anta at skoleleder har god oversikt over hvilke tiltak skolen deltar i. Det er derfor nærliggende å tro at skolestørrelse er en vesentlig forklaring på hvorfor ikke alle skoler deltar i Ny GIV. Med under 20 elever på 10. trinn vil det være vanskelig å etablere Ny GIV-grupper for de 10 prosent svakest presterende elevene. Kanskje kan skoler som ikke har registrert Ny GIV-elever likevel ha vært med i Ny GIV i den forstand at de har deltatt i skoling eller tilbudt elever i målgruppen annen relevant støtte? Dette kommer vi straks tilbake til.

Svar fra representanter for skoleeiere i Utdanningsdirektoratets spørringer bekrefter at det finnes skoler som ikke har startet med Ny GIV. Vi ser at de mest folkerike kommunene hadde høyest deltakelse i fase 1 og avtagende over tid, mens både mellomstore og små kommuner har hatt økende deltakelse over tid. Det er i overveiende grad små kommuner som enda ikke hadde startet i fase 3. Målt på skolenivå ser vi en topp i fase 2 for når store og mellomstore skoler ble med for første gang, mens rekrutteringen av de minste skolene har vært økende. Disse dominerer sterkt blant skoler som enda ikke hadde startet i fase 3. Skoler som enda ikke var kommet med i Ny GIV, utgjør to tredeler av de minste skolene i landet (59 prosent hvis vi bare forholder oss til de minste offentlige skolene). Enkelte forklarer at de bruker metodikken eller at lærere har vært på kurs, men den klart hyppigste kommentaren er at de ikke har aktuelle elever.

Med Overgangsprosjektets innretning mot en tiendedel av elevene for intensivopplæring, kan en spørre om de små skolene eller de små kommunene noen gang vil kunne delta, spesielt dersom opplæringen skal foregå i egne grupper. I de tilfellene hvor 10 prosent av kommunens 10.trinnselever utgjør en eller to elever, kan intensivopplæring i egen gruppe være umulig å gjennomføre. Dersom det gis god tilpasset opplæring, vil den også være unødvendig. Slik intensivopplæringen i hovedsak har vært organisert i fase 3, fremstår det som et tiltak for store eller mellomstore skoler og kommuner mer enn et egnet tiltak for de aller minste. Faren for stigmatisering, som vi kommer nærmere inn på nedenfor, blir av noen skoleledere oppfattet som særlig sterk under små forhold.

10.2 Organisering

For spørsmål om hvordan intensivundervisningen er organisert er forskerne i Uni Rokkansenteret og i Nordlandsforskning tettere på begivenhetene, både med hensyn til hvordan intensivopplæringen arrangeres og gjennomføres og ikke minst hvordan skoleledelse og lærere vurderer konsekvenser av de valgene de har gjort. Vårt bidrag er en kvantitativ oversikt over hvilke timer som avgis, om opplæringen foregår i eller utenfor ordinær timeplan og i eller utenfor de ordinære timene og klassene.

10.2.1 Intensivopplæring foregår i egne grupper utenfor ordinær undervisning

Skoleledernes besvarelser av surveyen tyder på at det vanligvis tas timer fra andre fag enn matematikk og norsk til intensivopplæringen, hvilket står i motsetning til Kunnskapsdepartementets anbefaling om at intensivopplæringen i størst mulig grad legges til timene i norsk, matematikk og engelsk/norsk fordypning, som omtalt i kapittel 1. Omtrent 7 av 10 skoleledere sier at et mindretall eller ingen av timene i matematikk eller norsk avgis til intensivopplæringen, mens 3 av 10 sier dette om andre fag. Enkelte lærere har gitt uttrykk for at tilrettelegging av intensivundervisningen slik at den overlapper med ordinær undervisning i norsk eller matematikk, er en forutsetning for at tiltaket skal lykkes. Her kan det være vanskelige avveininger som kanskje også spisser seg til med økt antall timer intensivopplæring. En fylkesvis oversikt over gjennomsnittlig og maksimalt antall timer intensivopplæring per skole, viser betydelig variasjon. Uansett kan en tenke seg at dette ikke ville være noe stort problem dersom intensivopplæringen hadde foregått innenfor ordinære klasser og timeplan. Dette er et forslag til organisering som Kunnskapsdepartementet også har nevnt når de har poengtert at det er flere måter å gjennomføre intensivopplæringen på, blant annet innenfor den vanlige klassen med ekstra lærerressurs. Samtidig understreker departementet stor grad av frihet for skoleeiere og skoler i dette spørsmålet. På denne bakgrunnen er det bemerkelsesverdig hvor entydig skoler rapporterer om at intensivopplæringen gis i egne grupper utenfor den ordinære undervisningen. Enda sterkere enn i 2012 poengterer skoleledere at ingen timer gis innenfor ordinære klasser (94 prosent hevder dette), samt at samtlige timer gis i samlet gruppe utenfor ordinære klasser (84 prosent hevder dette). Svarene fra elevene bekrefter dette bildet. 86 prosent hevder at de aldri har fått intensivopplæring sammen med resten av klassen, bare 3 prosent har aldri fått intensivopplæring utenfor klassen.

Interessant er det også at organisering av intensivopplæring i egne timer utenfor ordinær timeplan ser ut til å være redusert i 2013, sammenlignet med 2012. Dette er positivt hvis vi tenker oss at det å måtte være på skolen når andre elever har fri, lett vil kunne oppleves som en straff blant intensivelever.

10.2.2 Kunnskapsspredningen på skolen skjer i alle fall uformelt

Som nevnt under omtalen av deltakelse, ser det ut til at svært mange lærere har fått skoloring blant de som gir intensivopplæring. Lærere selv gir uttrykk for at de har fått undervisningsmaterieell, kartleggingsverktøy, ideer og inspirasjon fra de nasjonale sentrene. Skoleledere forteller at kunnskapsspredning på skolen i overveiende grad skjer gjennom intensivlæreres uformelle innføring i metodikken overfor kolleger. Med hensyn til systematisk opplæring i fellessamlinger er svarene mer delte. Eksterne foredragsholdere på skolen forekommer sjelden.

På dette området kan Uni Rokkansenteret gi dypere innsikt i situasjonen enn vi kan. Tidligere har de rapportert at kunnskapsspredning av Ny GIV-metodikk i liten grad er gjennomført på skolenivå (Helgøy & Homme 2012). Kanskje er slike utfordringer tenkt imøtekommet ved hjelp av skolebasert kompetanseutvikling, som også har vært fremhevet for ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010-2011): 95). Bildet vi skimter av situasjonen basert på våre resultater, er at det synes enklere å sende lærere på skoleringskurs enn å realisere ideen om kunnskapsspredning i en lærende organisasjon. Skoler er neppe enestående i dette.

Fra gjennomgangen av forskningslitteraturen har styrking av undervisningspraksis og læreres kompetanse vært fremhevet som karakteristisk for effektive frafallsforebyggende tiltak. Det mest effektive ser ut til å være at lærere inngår i samarbeidende og lærende fellesskap, er en oppsummering hos Rumberger (2011).

Med hensyn til hva slags kompetanse som kreves for å gi intensivopplæring, viser svarene fra Utdanningsdirektoratets spøringer at både rektorer i grunnskolen og representanter for skoleeier i overveiende grad ikke ser spesialpedagogisk kompetanse som en forutsetning. Samtidig bekrefter de fleste respondenten i begge kategorier, at intensivopplæringen bør gis av lærere som er spesielt skolert for oppgaven. Kompetanse for å gi intensivopplæring oppfattes med andre ord som forskjellig fra spesialpedagogikk.

10.3 Opplevelse

Stor optimisme og endog begeistring for intensivopplæringen kan spores hos elever, lærere og skoleledelse. Vi konsentrerer oss her om elever og lærere.

10.3.1 Stor begeistring blant elevene, men også erfaring med erting

De aller fleste elevene (83 prosent) var glade for å bli valgt ut til Ny GIV. Når intensivelevne sammenligner intensivundervisningen med annen undervisning, er de også meget positive. Størsteparten bekrefter at lærerne krever mer av dem, at de har større tro på dem og at de er flinkere til å forklare, dessuten at de selv oftere ber om hjelp og at det er lettere å konsentrere seg. Over halvparten erklærer seg helt enig i at de er veldig fornøyd med Ny GIV-timene samt at de vil anbefale det til andre.

Et stort flertall av elevene (80 prosent) hadde ikke opplevd å bli ertet mens nesten en av fem hadde opplevd dette noen eller flere ganger. Det er ingen signifikant økning fra 2012 i spørsmålet om erting, men det er verdt å merke seg en stigende tendens til stigmatisering i fase 2 og 3 sammenlignet med fase 1 av tiltaket.

10.3.2 Elevenes utbytte

Analysene av karakterutviklingen hos elever som deltok i intensivopplæringen, som vi gjennomførte i 2012 (Holen & Lødding 2012: kapittel 8), avdekket at intensivelever med de svakeste karakterene etter første termin gjennomgående hadde en positiv karakterutvikling sammenlignet med elever som ikke deltok i Ny GIV. Imidlertid ser vi at denne positive utviklingen reduseres ved karakteren 2, og ved karakteren 3 har intensivelever en negativ karakterutvikling i de fleste fagene. Dette er spesielt tydelig for eksamenskarakteren i matematikk, der intensivelevne har en negativ karakterutvikling allerede ved karakteren 2. NOVA fant at karakterene hadde økt noe mer blant elever på skoler som ikke deltok i Ny GIV, men at dette varierte i forhold til fag (Sletten m.fl. 2011).

Slike resultater sier ikke noe om mulige langtidseffekter av tiltaket. Det er mulig at elever gjennom intensivopplæringen har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter som kan komme til nytte senere, uten at dette synliggjøres gjennom karakterutviklingen på 10. trinn. En studie med et lengre tidsperspektiv vil bedre kunne belyse denne viktige problemstillingen.

10.3.3 Hvem takker nei eller slutter underveis og hvorfor?

På spørsmål om hvor mange elever som takker nei til tilbud om intensivopplæring svarer en liten overvekt av skolelederne at ingen takket nei. Ut over dette er det mest vanlig at elever som avslår, utgjør en eller to blant de som fikk tilbudet. Blant årsakene til at elever takker nei, forteller noen skoleledere om en kobling mellom stigmatisering av intensivelevne og segregering av intensivopplæringen. Skoleledere gir sjelden uttrykk for at de har tatt hensyn både til en elevens behov for intensivopplæring og den samme elevens vegring mot å forlate klassen. Sterk tilknytning til klassen

poengteres også som en årsak til at elever har takket nei. Ellers er manglende motivasjon eller at eleven ikke ser behovet blant årsakene som formidles.

Blant lærerne svarer mer enn halvparten at ingen intensivelever hadde sluttet underveis, mens nesten en av tre svarer at to eller færre intensivelever hadde sluttet. Den vanligste årsaken lærerne oppgir, er at elevene ikke har ønsket å miste ordinær undervisning, og at flere syntes det var for lavt faglig nivå i Ny GIV-timene. Lærerne svarer også at flere intensivelever har sluttet fordi de opplever det stigmatiserende å bli tatt ut i mindre grupper. På oppfordringen om å beskrive årsaker til slutting, nevner majoriteten av skolelederne dårlig motivasjon hos elevene, også betegnelsen «skolevegring» forekommer. I tillegg nevner skolelederne langt på vei de samme begrunnelsene som lærerne, nemlig et ønske fra elevene om å være i klassen, at de ikke ønsket å miste annen undervisning og for lavt faglig nivå i Ny GIV gruppene.

Både karakterfordelingen til intensivelevne og tilbakemeldingene som beskriver et for lavt faglig nivå for mange elever i Ny GIV, bekrefter at en del intensivelever som var faglig relativt sterke, likevel ble tatt ut til Ny GIV. Den samme tendensen fant vi i 2012. Disse elevene var ikke i målgruppen for tiltaket, og passet derfor heller trolig ikke inn i opplæringen. Det å bli tatt ut i mindre grupper var også problematisk for mange, både med hensyn på å miste ordinær undervisning og det å bli tatt ut av klassefelleskapet, samt at det kan oppleves stigmatiserende å bli tatt ut i mindre grupper på grunnlag av svake prestasjoner.

I beskrivelsen av tiltaket finnes det ikke noe krav om at intensivundervisningen skal foregå i segregerte grupper, likevel er det denne løsningen de fleste skolene velger. Mange av årsakene skoleledere og lærere oppgir til at elever slutter i Ny GIV, kunne vært unngått dersom skolene i større grad hadde gjennomført tiltaket innenfor klassenes rammer. Intensivelevne kunne da i større grad fulgt ordinær undervisning og ikke blitt utestengt i samme grad fra klassefelleskapet. En slik tilnærming vil antagelig være mer krevende enn å ta prestasjonssvake elever ut i egne grupper, og det krever dessuten et tett og godt samarbeid mellom intensivlærere, kontaktlærere og faglærere i norsk og matematikk.

10.3.4 Skolering av lærere

Nesten alle intensivlærerne er ganske eller veldig fornøyde med innhold og organisering av skoleringen. Majoriteten svarer også at de benyttet metoder og undervisningsmateriell de hadde fått fra de nasjonale sentrene både i Ny GIV-timene og i andre timer. Det er tydelig at lærerne opplever at de har fått tilført noe nytt om opplæring i grunnleggende regne-, skrive- eller leseferdigheter gjennom skoleringen.

Dette bør også sees i sammenheng med hva forskningslitteraturen fremhever som effektive tiltak. Effektiv undervisning handler om at den må være relevant for elevene og bygge på deres erfaringsbakgrunn; oppgavene må være meningsfulle og gi mening også utenfor skolen. Dette krever dyp kunnskap hos læreren om de fagene hun eller han underviser i, forståelse for hvordan læring foregår samt evne til relasjonsbygging med elevene. I Norge har Skaalvik og Skaalvik (2011) fremhevet viktigheten av at lærere møter elevene på deres faglige nivå for at elevene skal utvikle motivasjon for skole og skolearbeid.

Det bør vurderes å videreføre skoleringstilbudet som er utarbeidet av de nasjonale sentrene ettersom lærerne som deltok, var meget begeistret for disse. God pedagogiske metoder og verktøy vil være nyttig i ordinær undervisning så vel som i undervisning av prestasjonssvake elever

10.4 Inkluderende intensivopplæring?

Fravikelse av bestemmelser i Opplæringsloven om organisering av undervisningen, fag- og timefordeling og læreplaner for fag, som departementet har åpnet for i forkant av Overgangsprosjektet som nevnt i kapittel 1, kan tenkes å ha beredt grunnen for at skolene i stor grad har organisert

intensivopplæringen i egne grupper atskilt fra annen undervisning. Dette er fravikelser som kan tale for en segregert løsning til tross for at departementet også vektlegger lokal handlefrihet i spørsmålet om hvordan intensivopplæringen kan gjennomføres. Når vi ser begrunnelser for at elever takker nei til tilbudet og ikke vil identifisere seg med tiltaket eller målgruppen, fremstår nettopp segregeringen som uheldig. Det kan se ut til at tradisjonell spesialundervisning orientert om segregerte løsninger, er leverandør av en bestemt modell for intensivopplæringen, selv om spesialundervisning og intensivopplæring er klart og eksplisitt forskjellige i de sentrale føringene som er gitt.

Resultater fra det spesialpedagogiske forskningsfeltet tyder på at inkluderte løsninger og tilpasset opplæring er det som tjener særvilkårselevne best. Det er også kjent at elever som presterer opp mot gjennomsnittlig faglig, taper prestasjonsmessig på å delta i segregerte spesialpedagogiske tiltak (Markussen m.fl. 2009). Innenfor spesialpedagogisk forskning er ikke oppfatningene entydige. Cigman (2007) identifiserer tre posisjoner i spørsmålet om den beste måten å organisere spesialundervisning på: den radikale, den moderate og den inkluderende (referert i Markussen 2009b). Sistnevnte er orientert om at skolen må tilpasse seg elevers ulike behov. Oppmerksomheten rettes ikke mot elevers problemer men mot å analysere hindringer for deltakelse og læring som erfares av elever innenfor skolesystemet (ibid: 187). OECD beskrev i en studie av inkluderende undervisning, gjennomført i perioden 1995–1998 to systemer: «[F]irst a regular system which does not feel it has to adapt to the needs of all children, and second, a special system which collects the rejects and with considerable additional resources, often in segregated settings, attempts to remedy the failings of the first.» (OECD 1999: 47, referert i Markussen 2009b). OECD konkluderte med at full inkludering for alle er mulig, hvis betingelsene er tilstede. En slik konklusjon innenfor det spesialpedagogiske feltet er utfordrende, men tilsier at inkludering av målgruppen for intensivopplæringen bør tilstrebes i større grad enn det som er tilfelle i dag.

Den spesialpedagogiske forskningen leverer en viktig tolkningsramme for de resultatene vi presenterte i underveisrapporten i 2012 om intensivelevnes karakterutvikling. Som nevnt viste det seg at de svakest presterende elevene som deltok i intensivopplæringen, oppnådde et karaktermessig løft sammenlignet med andre elever i samme prestasjonssjikt, mens de med et høyere karaktermessig utgangspunkt, hadde en dårligere utvikling enn elever som ikke deltok i intensivopplæringen.

Dersom intensivopplæringen skal videreføres, mener vi det er viktig å vurdere kritisk om det i virkeligheten er slik at svaktpresterende elever har faglig utbytte av å motta en relativt betydelig del av opplæringen sammen med andre svaktpresterende elever. Ideen om tryggheten i en mindre gruppe som vektlegges av enkelte respondenter i våre undersøkelser, og som kanskje har vært en viktig begrunnelse for at elever skal få intensivopplæring i både regning og lesing/skriving, utfordres når vi får vite at elever vegrer seg mot å forlate klassen, de identifiserer seg ikke med andre elever i målgruppen og det er klassen som gir dem følelsen av å høre til på skolen. Nettopp tilhørighet er et av tre grunnleggende behov som driver elevers motivasjon for skole og skolearbeid, har vi sett i gjennomgangen av relevant forskning.

Forskningssliteratur peker imidlertid også på at et personlig læringsmiljø hvor den enkelte elevene opplever å bli sett, er et fellestrekk ved effektive tiltak. Styrking av matematikk og leseferdigheter hos utsatte elever, er også påvist å være et effektivt element i frafallsforebygging. En potensiell risiko ved slike målrettede og samtidig avgrensede tiltak er likevel at de kan virke stigmatiserende. Rumberger (2011) peker på at det kan være lettere å iverksette begrensede tiltak for et lite antall elever sammenlignet med mer overordnede og gjennomgripende reformer. Faren er at tiltaket vil bli oppfattet som en dumpingplass for svaktpresterende elever. I tillegg vil tiltaket kunne bli et symbol på mangler ved det ordinære utdanningssystemet. Dette poenget synes også relevant når vi har sett uttalelser om at tidlig innsats vil kunne gjøre mer skippertaksorienterte tiltak som intensivopplæringen overflødig. Behovet for intensivopplæring blir et signal om at tidlig innsats ikke har fungert.

En bemerkelsesverdig positiv vurdering av og endog begeistring over Ny GIV, er også verd å fremheve. Dette gjelder elever som deltar, og det gjelder lærere som er involvert i intensivopplæringen. Det gjelder også skoleledere, fremfor alt de som kom tidlig i gang med tiltaket.

Dette kan forstås som en viktig plattform å bygge videre på. Den viktigste utfordringen slik vi ser det består i å transformere større deler av intensivopplæringen fra et tiltak for de få elevene i grupper for seg selv, til inkluderende opplæring eventuelt med ekstra lærerstøtte i de ordinære timene innenfor de ordinære klassene. I tillegg kan en ta med seg erfaringene fra skoleringen og de pedagogiske grepene som intensivlærerne har tilegnet seg inn i lærerkollegiet og inn i klasserommene for å realisere ideen om tilpasset opplæring på en måte som demper og forebygger elevens opplevelse av å være stigmatisert.

De to forskningsspørsmålene som vi selv har stilt for Kartleggingsprosjektet, og som fremgår i kapittel 1, kan sies å handle om forholdet mellom spesialundervisning og intensivopplæring. Dette forholdet kan belyses fra tre perspektiver: målgruppen, kompetansen og organiseringen. Vi ser at det er meget lite sammenfall mellom intensivelever og elever med individuell opplæringsplan, både i kartlegging av individer og med hensyn til oppfatninger blant skoleledere. Det er dessuten en nokså klar oppfatning at kompetansen for å gi intensivopplæring er noe som tilføres lærere gjennom skolering for Ny GIV, spesialpedagogisk kompetanse betraktes i liten utstrekning som noen forutsetning.

På ett område er det imidlertid et bemerkelsesverdig sammenfall mellom intensivopplæring og tradisjonell spesialundervisning, det gjelder segregeringen i egne grupper utenfor ordinær undervisning og utenfor elevenes klasser. Vår tilnærming evner riktignok ikke å fange opp godt nok hvorvidt intensivelever er tilfreds med dette. Derimot har vi sett uttalelser om stigmatisering, opplevelse av at opplæringen er for enkel, følelse av å gå glipp av ordinær undervisning samt en sterk tilknytning til klassen. Vi har for alle de tre fasene også sett at rekrutteringen til Ny GIV har vært bredere enn intendert. Vi foreslår at dette tas med i en vurdering av hvordan intensivopplæringen kan videreføres og i større grad kan tenkes gjennomført innenfor rammen av klassefelleskapet og ordinær timeplan.

Referanser

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N.S. (2001) The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record* 103 (5), October 2005, pp: 760–822.
- Allensworth & Easton (2005). *The On-Track Indicator as a Predictor of High School Graduation*. Chicago: Consortium of Chicago School Research, University of Chicago.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence* 32, 651–670.
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA Rapport 7/2012.
- Bandura, A. (1994) Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (red): *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4: 71–81.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, Vol. 44, No. 176, 729–749.
- Brown, T.M. & Rodriguez, L.F. (2009). School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol 22 (2), March–April 2009, 221–242.
- Byrhagen, K.N., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning, rapport 08/06.
- Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning – på vei mot framtida?* Trondheim: SINTEF.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Cigman, R. (ed.) (2007). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London: Routledge.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991): Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. I Gunnar, M, Sroufe, L.A. (eds): *Minnesota Symposia on Child Psychology* 23: 43–77. Hillsdale: Erlbaum.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W. & Crandall, V.J. (1965): Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development* 36: 91–109.
- Dale, E.L. (2010) *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Dishion, T.J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: peer groups and problem behaviour. *American Psychologist* 54, 755–764.

- Dæhlen, M, Smette, I. & Strandbu, Å (2011): *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie*. Oslo: NOVA Rapport 4/2011.
- Durlak, J. A. (2010): The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "implementation research in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly* 25(3): 348-357.
- Eccles, J. & Wang, M.-T. (2012) So what is student engagement anyway? In: Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002): Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology* 2002: 53: 109–32.
- Falch, T., Nyhus, O.H. & Strøm, B. (2011). *Grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning, rapport nr. 03/11.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013) Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 1 nr. 1 2013, 58–63.
- Fine, M. (1991) *Framing dropouts. Notes on the politics of an urban public high school*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational research*. Vol. 59 (2), 117–142.
- Finn, J.D. & Zimmer, K. Student engagement: What is it? Why does it matter? In: Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. I: Popkewitz T. & Brennan, M. (eds): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 71 (1), 59–109.
- Grøgaard, J.B., Midtsundstad, T. & Egge, M. (1999): *Følge opp eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Oslo: Fafo-rapport 263.
- Hannula, M.S. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics* 63: 165–178.
- Hansen, M.N. (2008). Rational action theory and educational attainment. Changes in the impact of economic resources. *European Sociological Review* 24 (1): 1-17.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helgøy, I. & Homme, A. (2012). *Ny GIV i skolen: Heftig begeistring – organisatorisk begrensning. Evaluering av Ny GIV Overgangsprosjektet – Delrapport*. Bergen: Uni Rokkansenteret Rapport 6-2012.
- Holen, Solveig, Waaktaar, Trine, Lervåg, Arne, & Ystgaard, Mette. (2013). Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects? *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (4), 420–444.
- Holen, S. & Lødding, B. (2012). *Intensivopplæringen i Ny GIV for 10. trinnselever våren 2012. Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse*. Oslo: NIFU, Rapport 42/2012.

- Janosz, M. Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S. School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, Vol. 64 (1), 21–40.
- Janosz, M. (2012). Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences and unanswered questions. In: Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (eds.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red.): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauglo, J. 2008: Familiestruktur og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 8 (1): 3–29.
- Lødding, B. (2012). Fortellinger om slutting, i: Markussen, E. Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010–2011*. Oslo: NIFU, Rapport 10/2012.
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet*. Oslo: NIFU Rapport 28/2012.
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). Faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet: Når valgmodenhet skal læres. I: Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red.): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* Oslo: NIFU STEP Rapport 3/2006.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009a). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP Rapport 17/2009.
- Markussen, E. (2009b). Spesialundervisning i videregående virker ikke etter intensjonen – uendret etter Kunnskapsløftet, i: Markussen, E. (red). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Sandberg, N. (2011) Reaching for the unreachable. Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in upper secondary school in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 55 (3), 225–253.
- Markussen, E. Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010–2011*. Oslo: NIFU, Rapport 10/2012.
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Newmann, F.M. (1992) Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. I: Newmann, F.M. (1992). (ed.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Colombia University: Teachers College Press.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of student engagement. In: Newmann, F.M. (1992). (ed.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Colombia University: Teachers College Press.

- Newmann, F.M. (1992). (ed.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Colombia University: Teachers College Press.
- O'Connor, Carla (1999): Race, class and gender in America: Narratives of opportunity Among Low-Income African American Youths. *Sociology of Education*, Vol 72 (July): 137–157.
- OECD (1999). *Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD.
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorerne. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*. Oslo: NIFU, Rapport 23/2013
- Rotermund, S.L. (2010). *The role of psychological antecedents and student engagement in a process model of high school dropout*. Doctoral dissertation. Santa Barbara CA: Gevirtz Graduate School of Education, University of California.
- Rumberger, R.W. (2011) *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. & Lim, Sun Ah (2008). *Why students Drop Out of School: A Review of 25 years of Reseach*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J.M (red) (2000): *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Educational Psychology Series. San Diego: Academic press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R & Meece, J.L. (2010): *Motivation in Education. Theory, Research and Applications. Third Edition*. London: Pearson Educational International.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J. & Connell, J.P. (1998): Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 63 (Ser 254, Nr. 2-3).
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sletten, M.A., Bakken, A. & Haakestad, H. (2011) *Ny start med Ny GIV? Kartlegging av intensivopplæring i regi av Ny GIV-prosjektet skoleåret 2010/11*. Oslo: NOVA Rapport 23/2011.
- Statistisk sentralbyrå (2011). Mange grunnskolepoeng gir høy gjennomføring. <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/> Lesedato: 20.9.2011.
- Statistisk sentralbyrå (2013). Flere innvandrere fullfører videregående. <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2013-05-28/> /Lesedato: 1.11.2013.
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J.B. (2007). *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Oslo: NIFU STEP Rapport 14/2007.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures for student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av grunnskoleopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling. U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. New York: State University of New York Press.

- Vibe, N., Frøseth, M.W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012) *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseopptilrettelelse i videregående opplæring»*. Oslo: NIFU rapport 26/2012.
- Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2013). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013*. Oslo, NIFU Rapport 25/2013.
- Vibe, N., Frøseth, M.W. & Hovdhaugen, E. (2013). *Strukturreform i motvind. Kunnskapsløftet og tilbudsstrukturen i videregående opplæring*, i: Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (red.): *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wehlage, G.G. et al. (1989) *Reducing the risk. Schools as communities of support*. London: Falmer Press.
- Wiborg, Ø, Arnesen, C.Å., Grøgaard, J. Støren, L.A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»*. Oslo: NIFU, Rapport 35/2011.
- Wilson, S.J., Tanner-Smith, E. Lipsey, M.W, Steinka-Fry, K. & Morrison, J. *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth*. Campbell Systematic Reviews 2011: 8. Oslo: The Campbell.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt*. Oslo: NOVA Rapport 12/10.

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Oversikt over antall skoleledere som ble invitert til og besvarte spørreundersøkelsen samt svarprosent fordelt etter fylke	21
Tabell 2.2 Oversikt over antall skoler invitert, antall skoler der lærere svarte samt antall og prosentandel lærere som svarte på survey, fordelt etter fylke	22
Tabell 2.3 Hvor lenge har du vært lærer?	22
Tabell 2.4 Oversikt over antall og prosentandel elever som ble invitert og svarte på survey, fordelt etter fylke	23
Tabell 2.5 Oversikt over gjennomsnittlig antall 10.trinnselever per skole i survey og populasjon	23
Tabell 2.6 Antall og andel Ny GIV skoler som deltok i landsdekkende survey fordelt etter fylke	24
Tabell 2.7 Oversikt over skoleforskjeller med hensyn til karakter etter første termin og til standpunkt. Ny GIV-elever og ikke-Ny GIV-elever.....	26
Tabell 4.1 Gjennomsnittlig antall intensivelever, antall intensivskoler og elever på 10. trinn per skole etter fylke.....	50
Tabell 4.2 Antall intensivelever med opplæring i bare ett ferdighetsområde fordelt etter fylke	51
Tabell 4.3 Antall timer intensivopplæring per uke fordelt etter fylke.....	52
Tabell 4.4 Karakterfordeling i prosent for alle Ny GIV-elever etter første termin på 10. trinn	54
Tabell 4.5 Karakterutvikling fra første termin til standpunkt for intensivelever	54
Tabell 4.6 Karakterfordeling, eksamenskarakterer i norsk skriftlig, hovedmål og matematikk for intensivelever.....	56
Tabell 5.1 Kjønnfordeling blant elever som svarte på surveyen og elever registrert som intensivelever	61
Tabell 5.2 Oversikt over kjønnfordeling blant elever som deltok i surveyen fordelt etter ferdighetsområde.....	62
Tabell 5.3 Karakterer etter første termin fordelt på Ny GIV-elever som deltok i surveyen og Ny GIV-elever som ikke deltok.....	62
Tabell 5.4 Karakterutvikling for Ny GIV-elever som deltok i surveyen	63
Tabell 5.5. Er du blitt ertet eller mobbet fordi du er med i Ny GIV?.....	65
Tabell 5.6. Hvor foregår Ny GIV-timene?	66
Tabell 5.7. Antall elever som hadde skrevet inn en vurdering med egne ord	68
Tabell 6.1 Læreres svar på: I hvilke emner har du fått skoleringskurs for å gi intensivopplæring i Ny GIV?	73
Tabell 6.2 Hva er din praksis for å kartlegge intensivelever, prosentandel.....	77
Tabell 6.3 Lærernes tilbakemeldinger på det åpne spørsmålet: Kan du kort (for eksempel med tre stikkord) beskrive hvilke faglige/pedagogiske grep du bruker i Ny GIV undervisningen?.....	79
Tabell 6.4 Læreres svar på: Hvordan er fraværet i de timene det gis intensivopplæring?	80
Tabell 6.5 Læreres svar på: Omtrent hvor mange elever ved skolen har sluttet i Ny GIV?	80
Tabell 6.6 Lærernes tilbakemeldinger på det åpne spørsmålet: Hvis du kjenner årsaker til at elever har sluttet i intensivopplæring, ber vi deg angi dette med et par stikkord.	81

Tabell 6.7 Læreres svar på spørsmålet: Er det sider ved intensivopplæringen i regi av Ny GIV på din skole som du syntes har fungert spesielt bra?	84
Tabell 6.8 Lærernes svar på spørsmålet: Er det sider ved intensivopplæringen i regi av Ny GIV på din skole som du syntes har fungert spesielt dårlig?.....	84
Tabell 7.1 Stillingstittel for den som i hovedsak besvarte surveyen. Antall og prosent.....	87
Tabell 7.2 I hvilken fase av implementeringen ble skolen med i Ny GIV, prosent.	88
Tabell 7.3 Antall elever med individuell opplæringsplan ved skolen.	90
Tabell 7.4 Antall elever som takket nei til intensivopplæring i henholdsvis regning og lesing/skriving. Skolers fordeling angitt i prosent.	90
Tabell 7.5 Antall elever som sluttet i intensivopplæring i henholdsvis regning og lesing/skriving. Skolers fordeling angitt i prosent.	91
Tabell 7.6 Antall elever i én Ny GIV-gruppe, prosentfordeling av skoler.	92
Tabell 7.7 Skolelederes svar på hvor mange timer som tas fra henholdsvis spesialundervisning og særskilt språkopplæring for aktuelle elever.....	94
Tabell 7.8 Ny GIV-lærere etter kjønn og grad av integrasjon i staben, rapportert av skoleledere, absolutte tall.....	95
Tabell 7.9 Lærere ved skolen som har fått skoleringskurs i henholdsvis regning, lesing, skriving og annet, rapportert av skoleledere, absolutte tall.	97
Tabell 7.10 Andeler skoleledere som bekrefter at skolen har fått tilskudd for ulike formål, prosent.	97
Tabell 8.1 Mini folkehøyskole eller sommerleir	104
Tabell 8.2 Sommerskole eller forkurs til videregående	104
Tabell 8.3 Sommerjobb eller arbeidstrening.....	105
Tabell 8.4 Annet	105
Tabell 9.1 Hvilke ferdighetsområder tilbys intensivelevnene, både regning og lesing/skriving eller etter behov.....	114
Tabell 9.2 Organisering av intensivopplæringen utenfor ordinær skoletid eller innenfor og med timer fra hvilke fag.	116
Tabell 9.3 Bruk av egne grupperom versus deling av grupperom for Ny GIV-gruppene.....	116
Tabell 9.4 Synspunkter fra skoleledere på når intensivopplæringen i Ny GIV burde starte opp.	116
Tabell 9.5 Synspunkter i kommunene på når intensivopplæringen i Ny GIV burde starte opp.	122

Figuroversikt

Figur 2.1 Oversikt over datainnhenting i NIFUs kartleggingsprosjekt i evalueringen av Ny GIV	27
Figur 4.1 Karakterutvikling for intensivelever på 10. trinn	55
Figur 4.2 Karakterutvikling i matematikk fra første termin til eksamen for intensivelever på 10. trinn ..	56
Figur 4.3 Karakterutvikling i matematikk fra første termin til standpunkt for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn.....	57
Figur 4.4 Karakterutvikling i norsk muntlig for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn.....	57
Figur 4.5 Karakterutvikling i norsk hovedmål, skriftlig fra første termin til standpunkt for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn	58
Figur 4.6 Karakterutvikling i norsk skriftlig hovedmål fra første termin til eksamen for intensivelever på 10. trinn fordelt etter kjønn.....	58
Figur 5.1 Hvem var det som syntes at du burde starte i Ny GIV?	64
Figur 5.2 Hvordan er det å bli valgt ut til Ny GIV?	64
Figur 5.3 Før du begynte i Ny GIV, hva trodde du at du ville få ut av det?	65
Figur 5.4 Hvordan er innsatsen din i Ny GIV timene?	66
Figur 5.5 Hvordan er Ny GIV-timene sammenlignet med andre timer du har?	67
Figur 5.6 Hva synes du om Ny GIV timene?	67
Figur 6.1 Læreres svar på: Hvordan er Ny GIV undervisningen din organisert? Prosentandeler.	72
Figur 6.2 Læreres svar på spørsmål om ansvarsdeling ved gjennomføringen av intensivopplæringen. Prosentandeler.	73
Figur 6.3 Læreres svar på: Hvor fornøyd er du med ulike sider av skoleringen i regi av Ny GIV? Prosentandeler.	74
Figur 6.4 Læreres svar på: Jeg har fått brukt mye av det jeg har lært på skoleringen i regi av Ny GIV. Prosentandeler.	74
Figur 6.5 Læreres svar på: Hvorfor valgte du å bli med i Ny GIV? Prosentandeler.	75
Figur 6.6 Læreres svar på: Hvilke av målsetningene mener du det er viktigst å tilstrebe i den intensivundervisningen du gir? Prioriter 3 av målsetningene. Prosentandeler.	76
Figur 6.7 I hvilken grad benyttes ulike kartleggingsverktøy og hjelpemidler fra de nasjonale sentrene?	78
Figur 6.8 Hvilke læremidler bruker du i intensivopplæringen?	78
Figur 6.9. Foreldres medvirkning	81
Figur 6.10 Nå som intensivopplæringen har pågått en stund, hva opplever du at den har ført til blant elevene som deltar?	82
Figur 6.11. Hvor fornøyd er du med intensivopplæringen på din skole når det gjelder:	83
Figur 7.1 Skolelederens svar på hvilke kriterier som legges til grunn for å tilby elever intensivopplæring ved skolen	89
Figur 7.2 Skolelederens svar på hvor mange timer av intensivopplæringen som gis innenfor versus utenfor ordinær undervisning.....	93
Figur 7.3 Skolelederens svar på hvilke fag som avgir timer til intensivopplæringen.....	94

Figur 7.4 Skolelederens svar på hvilke kriterier som lå til grunn ved utvelgelse av lærere til å gi intensivopplæring.	96
Figur 7.5 Skolelederens angivelse av hvordan kunnskapsspredning om intensivopplæringen til andre ved skolen har vært gjennomført	98
Figur 7.6 Ansvarsdeling på skolen, ifølge skoleledere	98
Figur 7.7 Skoleeiers og prosjektleders roller i gjennomføringen av intensivopplæringen, ifølge skoleledere.	99
Figur 7.8 Skolelederens vurdering av Ny GIV og hvordan tiltaket har fungert på egen skole.	100
Figur 9.1 Når startet grunnskolene med ungdomstrinn med Ny GIV. Prosent.....	112
Figur 9.2 Sammenheng mellom skolestørrelse og oppstart i Ny GIV. Prosent.....	113
Figur 9.3 Sammenheng mellom landsdel og oppstart i Ny GIV. Prosent.....	114
Figur 9.4 Kun karakterer versus innslag av skjønn som grunnlag for utvelgelse av elever til intensivopplæring	115
Figur 9.5 Skolelederens markering av hva som skiller intensivopplæringen fra spesialundervisning. .	117
Figur 9.6 Skolelederens syn på hvorvidt spesialpedagogikk er en forutsetning og å gi god intensivopplæring og hvorvidt intensivopplæring bare gis av skolerte lærere. Prosent.....	118
Figur 9.7 Når mottok/mottar de videregående skolene for første gang elever som har hatt intensivopplæring i 10. trinn.....	119
Figur 9.8 Sammenheng mellom deltakelse i ny GIV og skolestørrelse for videregående skoler.....	119
Figur 9.9 Hvordan videregående skoler forbereder mottak av elever som har hatt intensivopplæring på 10. trinn. Prosent.....	120
Figur 9.10 Fra hvilket skoleår det gis intensivopplæring i regi av Ny GIV til 10. trinnselever i kommunen, fra skoleåret 2010-2011 (fase 1), fra skoleåret 2011-2012 (fase 2), skoleåret 2012-2013 (fase 3) eller enda ikke startet. Prosent.....	121
Figur 9.11 Sammenheng mellom folketall og kommunenes oppstart i Ny GIV.	122
Figur 9.12 Representanter for skoleeieres syn på hvorvidt spesialpedagogikk er en forutsetning og å gi god intensivopplæring og hvorvidt intensivopplæring bare gis av skolerte lærere. Prosent. ...	123
Figur 9.13 Representanter for skoleeieres synspunkter på oppgave- og rollefordeling mellom kommune og skole i Overgangsprosjektet.	123



Saksbehandler: Trine Normann

Vår dato:
29.03.2012
Deres dato:
19.01.2012

Vår referanse:
2012/424
Deres referanse:
12820234 BL

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Postboks 6183 Majorstuen

0302 OSLO

Dispensasjon fra taushetsplikt i forbindelse med forskningsprosjektet Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse

Utdanningsdirektoratet viser til deres brev datert 19.1.2012 med søknad om dispensasjon fra taushetsplikt i forbindelse med forskningsprosjektet *Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse* under den forskningsbaserte evalueringen av intensivopplæringen i regi av Ny GIV, med vedlegg og etterfølgende korrespondanse.

Det søkes om dispensasjon fra taushetsplikt i forbindelse med utlevering av blant annet karakterdata og fraværdata for elever på 10. trinn i 2012 og 2013, jf. variabelliste datert 17. mars 2012.

Nærmere om prosjektet

Det er blant annet gitt følgende opplysninger om prosjektet:

Hovedutvalget består av elever på 10. trinn som mottar intensivopplæring i regi av Ny GIV. Det skal også etableres en kontrollgruppe, som skal bestå av elever som har omtrent de samme gjennomsnittskarakterene (eller litt høyere) etter første termin på 10. trinn som intensivelevne har. I tillegg vil NIFU innhente registerdata om hele populasjonen av elever på 10. trinn.

- Kartleggingsprosjektet gjennomføres av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.
- Formålet med prosjektet er å undersøke i hvilken grad deltakelse i intensivopplæring i regi av Ny GIV fører til at elevene blir mer motivert for opplæring, oppnår bedre grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter og i større grad gjennomfører videregående opplæring.
- Det søkes om følgende data fra skolene, om intensivopplæringselevne og elevene i kontrollgruppen:
 - 11-sifret fødselsnummer, navn på elev, navn på skole
 - Opplysninger om det er inngått avtale mellom skolen og eleven eller elevens foresatte om deltakelse i Ny GIV (ja/nei)
 - Opplysninger om elevene får intensivopplæring i hhv. regning, skrijving eller lesing (ja/nei)
 - Fravær 1. termin
 - Hvorvidt eleven har individuell opplæringsplan (IOP) (ja/nei)
- Det søkes om følgende data fra fylkeskommunenes inntakskontor, om alle elever på 10. trinn:
 - Fødselsår, kjønn, avgangsskole
 - Karakterer i alle fag for 1. termin og ved avslutning av 10. trinn
 - Fravær på ungdomstrinnet
 - Søkt utdanningsprogram i videregående opplæring

Postadresse:
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO
Besøksadresser:
Schweigaards gate 15 B, Oslo
Britveien 4, Molde
Parkgata 36, Hamar

Telefon:
+47 23 30 12 00
Telefaks:
+47 23 30 12 99

E-post:
post@utdanningsdirektoratet.no
Internett:
www.utdanningsdirektoratet.no
Org.nr.:
NO 970 018 131 MVA

Bankgiro:
7694 05 10879
IBAN:
NO8876940510879
BIC/SWIFT
DNBANOKK

- Det skal også gjennomføres en surveyundersøkelse blant elevene som deltar i intensivopplæringen og elevene i kontrollgruppen, samt deres lærere og rektorer. Surveybesvarelsene fra elevene skal kobles på individnivå med øvrige data.
- Data som etableres skal senere formidles videre til forskningsavdelingen i Statistisk sentralbyrå, som skal stå for effektevalueringen av Ny GIV-satsningen (jf. Bilag 1 til avtalen mellom Kunnskapsdepartementet og NIFU, datert 8. desember 2011).
- Prosjektet er meldt til personvernombudet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Etter forvaltningslovens § 13 d, 1. ledd kan departementet, når det finnes rimelig og ikke medfører uforholdsmessig ulempe for andre interesser, bestemme at opplysninger kan utleveres til bruk for forskning og at dette skal skje uten hinder av organets taushetsplikt. Det kan knyttes vilkår til vedtaket. Med hjemmel i forskrift til forvaltningsloven § 8 første ledd er dispensasjonsmyndigheten i denne saken delegert til Utdanningsdirektoratet.

Behandlingen av denne søknaden gjelder kun opplysninger som er underlagt taushetsplikt etter forvaltningsloven § 13 innenfor rammen av opplæringslova og privatskolelova.

Utdanningsdirektoratets vurdering

Utdanningsdirektoratet vurderer det slik at taushetsplikt ikke vil være til hinder for utlevering av utdanningsdata til nevnte prosjekt. Den samfunnsmessige nytteverdien av forskningsprosjektet er stor, og det antas at utlevering av data ikke medfører uforholdsmessig ulempe for andre interesser. Prosjektet gjennomføres av erfarne forskere.

Det vil være vanskelig å etablere et register som dekker forskningsoppdragets problemstillinger dersom det skal innhentes samtykke fra alle berørte personer. NIFU baserer seg derfor på passivt samtykke. NIFU har laget et brev som skal distribueres til elever som deltar i intensivopplæringen og til kontrollgruppen, hvor de opplyser om evalueringsprosjektet og det elevregisteret som opprettes, og om elevenes rett til å reservere seg.

Etter at nødvendige koblinger er gjort skal NIFU aidentifisere forskningsfilene, og koblingsnøklene oppbevares atskilt fra elevregisteret. Forskningsresultatene skal publiseres i en slik form at det ikke er risiko for at enkeltpersoner gjenkjennes, direkte eller indirekte.

Vedtak

Fylkeskommunene og skolene, samt eventuelt Utdanningsdirektoratet, kan utlevere de omsøkte opplysningene til NIFU til forskningsformål uten hinder av lovbestemt taushetsplikt.

Av hensyn til de registrertes personvern og for å sikre at utlevering av data ikke medfører uforholdsmessig ulempe for andre interesser, er det knyttet vilkår til dispensasjonen.

- Det taushetsbelagte materialet kan kun benyttes til forskning i samsvar med det oppgitte formålet i prosjektsøknaden.
- Taushetsbelagt materiale kan bare gjøres tilgjengelig for personer som trenger dette i forbindelse med forskningsprosjektet og kan ikke utleveres til andre. Kun forskerne Berit Lødding og Solveig Holen skal ha tilgang til datamaterialet. Ved bytte av personer underveis i prosjektet skal NIFU kontakte Utdanningsdirektoratet.
- Data som etableres kan allikevel senere formidles videre til forskningsavdelingen i Statistisk sentralbyrå, til bruk i effektevalueringen av Ny GIV-satsningen
- Personer som får tilgang til taushetsbelagt materiale må underskrive taushetserklæring.



- Eventuelle rapporter og publikasjoner må utgis i en slik form at enkeltpersoner ikke kan identifiseres, verken direkte eller indirekte.
- Opplysningene skal behandles i tråd med personopplysningslovens bestemmelser for behandling av personopplysninger og virksomhetens (eventuelle) konsesjon fra Datatilsynet.
- Dokumentasjon om informasjonssikringstiltak og internkontroll som følger av personopplysningsloven §§ 13 og 14 skal på forespørsel utleveres til Utdanningsdirektoratet.
- Personidentifiserbare data slettes straks det ikke er behov for dem og senest ved prosjektets avslutning 31.12.2016.

Vedtaket kan påklages i henhold til forvaltningslovens bestemmelser om klage på enkeltvedtak. Klagefristen er tre uker fra dette brevet mottas. Klageinstansen er Kunnskapsdepartementet, men en eventuell klage skal rettes til Utdanningsdirektoratet.

Vedlagt følger utleveringsavtale, taushetserklæring og erklæring om sletting. Vi ber om at ett eksemplar av hver av de to første dokumentene fylles ut og returneres til Utdanningsdirektoratet så raskt som mulig. Erklæring om sletting returneres når dette er gjort, og senest ved prosjektets avslutning.

Vennlig hilsen

Hege Nilssen
divisjonsdirektør

Kjetil Digre
avdelingsdirektør

Dokumentet er elektronisk godkjent

Vedlegg 1: Utleveringsavtale
Vedlegg 2: Taushetserklæring
Vedlegg 3: Erklæring om sletting



NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7
0167 OSLO

Att.: Berit Lødding

Deres
ref:

Vår ref: 12/1306

Saksbehandler:
Knut Brenne

Vår dato: 14.2.2012

DISPENSASJON FRA TAUSHETSPLIKTEN I FORBINDELSE MED FORSKNING

Arbeids- og velferdsdirektoratet viser til søknad mottatt 9.2.2012 om dispensasjon fra taushetsplikten for prosjekt 1 ("kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse") i den forskningsbaserte evalueringen av intensivopplæringen i regi av Ny GIV.

Sakens opplysninger

Ny GIV er et treårig prosjekt som har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Ny GIV pågår fra høsten 2010 og ut 2013.

Evalueringen v Ny GIV er organisert i flere prosjekter. Med finansiering fra Kunnskapsdepartementet har NIFU fått i oppdrag å gjennomføre et kartleggingsprosjekt. Dette skal kartlegge og beskrive kjennetegn ved elever som deltar i intensivopplæring for senere undersøkelser av om intensivopplæringen har betydning for elevenes gjennomføring av videregående opplæring og overgang til arbeidsmarkedet. Prosjektperioden er angitt til 1.1.12 - 31.12.2016. Forskningsavdelingen i SSB deltar i prosjektet og skal ha kopi av dataene.

Populasjonen i prosjektet utgjøres av en gruppe bestående av elever på 10. trinn som har deltatt i intensivundervisning ved de skoler i landet som har igangsatt tiltaket våren 2012 og våren 2013. Prosjektet omfatter ca 4 000 elever 2012 og ca 6 000 i 2013. Kontrollgrupper utgjøres av samtlige 10. trinnselever i de to årskullene, angitt til ca 120 000 elever.

For gruppen av intensivelever innhentes bakgrunnsopplysninger fra skolene samt egen samtykkebasert innsamling av data gjennom spørreskjema., basert på informasjonsbrev til elever med foresatte. Det vil være reservasjonsrett. Besvarelse vil anses som samtykke.

Gjennom SSB ønskes innhentet opplysninger om foreldrenes utdanningsnivå, inntekt, landbakgrunn, innvandrersstatus og familiestruktur. Av NAV-data ønskes arbeidsmarkeds-tilknytning (mors og fars arbeidsmarkedsstatus; lønnstaker deltid, lønnstaker heltid, selvstendig, ikke sysselsatt).

Materialet om arbeidsmarkedstilknytning overleveres fra SSB aidentifisert (anonym på forskers hånd). Både skolens organisasjonsnummer og intensivelevers fødselsnummer skal da være erstattet med tilfeldige løpenumre.

Koblingsnøkkel skal slettes 1.11.12 og 1.11.13 for de respektive årskullene.

Data skal anonymiseres straks de er levert med variabler fra SSB. Når prosjektet er ferdig skal opplysningene og koblingsnøkkelene slettes.

Prosjektet er meldepliktig/konsesjonspliktig iht personopplysningsloven. Kopi av søknad til Personvernombudet er fremlagt, likeså oppsett til informasjonsskriv.

Rettslig utgangspunkt

Det rettslige utgangspunktet for taushetsplikten er forvaltningsloven § 13, jf arbeids- og velferdsforvaltningsloven § 7 og lov om sosiale tjenester i NAV § 44.

Taushetsplikten er ikke til hinder for at opplysninger brukes når behovet for beskyttelse må anses ivarettatt ved at de gis i statistisk form eller at individualiserende kjennetegn utelates på annen måte, jf forvaltningsloven § 13a nr. 2.

For at det skal kunne gjøres unntak fra taushetsplikten i forbindelse med et forskningsprosjekt, må det foreligge et gyldig rettsgrunnlag. Dette innebærer enten gyldig samtykke fra de personene som er omfattet, jf forvaltningsloven § 13a nr 1, eller dispensasjon fra taushetsplikt til forskning, jf forvaltningsloven § 13d. Arbeids- og velferdsdirektoratet er delegert avgjørelsesmyndighet etter forvaltningsloven § 13d første ledd til å kunne dispensere fra taushetsplikten til forskningsformål for så vidt gjelder opplysninger i saker på vårt ansvarsområde.

Vurdering

Gruppen av intensivelever

Under forutsetning av at arbeidsmarkedsdataene for foreldrene aidentifiseres som beskrevet, anser vi det ikke for å utgjøre en uforholdsmessig belastning at disse data fra NAV utleveres til bruk i prosjektet, jf forvaltningsloven § 13 d første ledd

I det innsendte oppsettet til informasjonsskriv angis at elever og deres foresatte kan reservere seg ved fra å delta i undersøkelsen ved å sende en e-post til angitt adresse. Fremgangsmåten er betegnet som passivt samtykke i punkt 10 i søknaden til Personvernombudet. Det angis at

den forskningsinstitusjonen som gjorde kartleggingen i 2011 fikk tilråding med passivt samtykke. For øvrig fremgår ikke - slik informasjonsskrivet er formulert - at det skal innhentes data fra NAV.

Arbeids- og velferdsdirektoratet forutsetter for godkjenning av tilgang til NAV-data at fremgangsmåten mht bruk av samtykke godtas av NSD, ev Datatilsynet. Videre må teksten i informasjonsskrivet endres slik at det refereres til NAV når det gjelder kilden for arbeidsmarkedsopplysninger.

Kontrollgrupper

Det fremgår at også for kontrollgruppene skal det innhentes arbeidsmarkedsstatus for foreldrene. Arbeids- og velferdsdirektoratet ser at opplysningene som skal innhentes dekker et meget stort antall personer, og at det ville være uforholdsmessig vanskelig å innhente samtykke og varsle disse. Vi legger til grunn at opplysningene skal avleveres fra SSB aidentifisert (som for intensivgruppen), men på grunn av muligheter for identifiserbare forekomster er opplysningene underlagt taushetsplikt.

Arbeids- og velferdsdirektoratet er etter en helhetsvurdering kommet frem til at det er rimelig å gi slik dispensasjon som det er søkt om også for kontrollgruppen. Opplysningene skal utleveres aidentifisert og i en størrelsesorden som tilsier at det er liten risiko for at enkeltpersoner kan identifiseres. Utleveringen anses ikke å ville utgjøre en uforholdsmessig ulempe for de personer som undersøkelsen er ment å omfatte, jf forvaltningsloven § 13d første ledd. Personvern hensyn antas derfor å være tilstrekkelig ivaretatt.

Konklusjon

Vi gir ut fra det ovenstående dispensasjon fra taushetsplikten under forutsetning av at følgende vilkår overholdes, jf forvaltningsloven § 13d annet ledd:

- Prosjektet gjennomføres i samsvar med prosjektbeskrivelsen og det gis kun dispensasjon for bruk av de opplysninger innen NAVs område som det søkes om til prosjektet.
- Rapport eller annen publisering av undersøkelsen må ikke inneholde personidentifiserbare opplysninger. Vi legger til grunn at personantall under fem medfører fare for personidentifisering.
- Godkjenning fra Personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet må foreligge før NAV-data kan utleveres. Alle vilkår som stilles av personvernombudet eller Datatilsynet må overholdes, selv om de skulle virke innskrenkende i forhold til vår dispensasjon i dette vedtaket. Kopi av melding/vedtak fra Personvernombudet/Datatilsynet sendes hit (med vår ref. 12/1306) straks det foreligger.

- Kobling av data fra NAV foretas av Statistisk sentralbyrå som en nøytral tredjepart. Det forutsettes at Statistisk sentralbyrå foretar en aidentifisering av opplysningene før de utleveres til forskningsprosjektet. SSB oppbevarer koblingsnøkkelen.
- Det er en viss mulighet for at de avpersonifiserte opplysningene som utleveres kan identifisere enkeltpersoner, og søker og prosjektmedarbeidere i prosjektet (både i NIFU og forskningsavdelingen i SSB) er derfor pålagt taushetsplikt for opplysninger som er underlagt taushetsplikt etter arbeids- og velferdsforvaltningsloven § 7 og lov om sosiale tjenester i NAV § 44, jf forvaltningsloven § 13e.
- Søker må påse at opplysningene oppbevares slik at de ikke kommer uvedkommende i hende og alt materiale som ikke er anonymisert og der identifikasjon kan være mulig, må oppbevares innelåst eller tilsvarende elektronisk sikret.
- Personidentifiserbare data og koblingsnøkkelen slettes straks det ikke er lenger behov for dem og senest ved prosjektets avslutning 31.12.2013.
- Utlevering av opplysninger og kostnader knyttet til utlevering og videre kobling bæres av prosjektet og avtales med SSB.

Dette vedtaket kan påklages innen 3 uker fra mottakelsen av brevet, jf forvaltningsloven § 29. Klagen fremsettes for Arbeids- og velferdsdirektoratet som forbereder klagesaken til Arbeidsdepartementet.

Med hilsen
Arbeids- og velferdsdirektoratet
Styringsenhet NAV IKT



Nina Aulie
Avdelingsdirektør



Terje André Olsen
Fg. seksjonssjef



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

Berit Lødding
NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Postboks 5183 Majorstuen
0302 OSLO

Vår dato: 03.05.2012

Vår ref:29692 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 30.04.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29692 *Forskningsbasert evaluering av intensivopplæringen i regi av Ny GIV:
Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse*
Behandlingsansvarlig *NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning,
ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Berit Lødding*

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

Behandlingen tilfredsstillter Personvernombudets vurdering forutsatt at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, personopplysningsloven med forskrifter, og de endringer i informasjonen til utvalgene og tredjepersoner som er avtalt. Det vises til telefonsamtale med prosjektleder Berit Rødding 03.05.2012. 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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2022, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering



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

Berit Lødding
NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Postboks 5183 Majorstuen
0302 OSLO

Vår dato: 11.05.2012

Vår ref: 29692 MSS/ LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding for prosjektet:

29692 *Forskningsbasert evaluering av intensivopplæringen i regi av Ny GIV:
Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse*

Endringen gjelder planlagt spørreundersøkelse blant rektorer og lærere som gir intensivopplæring ved Ny GIV-skolene. I forbindelse med undersøkelsen besvarer lærere spørsmål vedr. bruk av pedagogiske metoder, kartleggingsverktøy og læremidler, om man har gjennomgått kompetanseheving i regi av Ny GIV, og nytten av dette. Rektorer besvarer spørsmål vedrørende organisering og bemanning innenfor intensivopplæringen. Data som innhentes fra lærere og rektorer kobles til data fra elevenes spørreundersøkelse. Data fra lærere og rektorer inneholder ingen opplysninger om den enkelte elev, og vil utelukkende være viktig bakgrunnsmateriale.

Personvernombudet finner de reviderte informasjonsskrivene, mottatt den 11.05.2012, tilfredsstillende.

Conexus er databehandler i prosjektet. Ombudet forutsetter at det foreligger en databehandleravtale mellom NIFU og Conexus, jf. personopplysningsloven § 15.

Datamaterialet overføres i likhet med øvrige data til SSB for 'Effektevalueringen', og anonymiseres i sin helhet innen prosjektslutt 01.01.2022.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



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

Berit Lødding
NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Postboks 5183 Majorstuen
0302 OSLO

Vår dato: 10.04.2013

Vår ref: 29692 MSS/RF

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt den 11.03.2013 for prosjektet:

29692 *Forskningsbasert evaluering av intensivopplæringen i regi av Ny GIV: Kartlegging av deltakelse, organisering og opplevelse*

Endringen gjelder fremgangsmåte for rekruttering av informanter til kontrollgruppen. I 2013 vil man rekruttere elever ved grunnskoler med ungdomstrinn (i en bestemt region). Denne elevgruppen ligger i et prestasjonssjikt rett over elevene som får intensivopplæring. Ny GIV-elevene utgjør de 10 prosent svakest presterende elevene ut fra karakterer til jul på 10. trinn. Kontroll elevene vil bestå av elever i sjiktet 11-20 prosent svakest presterende til jul i 10. trinn.

I tillegg er det ønskelig å forenkle/omformulere informasjonsskrivene til elever og foreldre, da prosjektleder har mottatt tilbakemeldinger fra rektorer som mener de eksisterende informasjonsskrivene er kompliserte og vanskelige å forstå. Personvernombudet har i samarbeid med prosjektleder foretatt disse endringene, og vi legger til grunn for vår vurdering at reviderte informasjonsskriv, mottatt fra Berit Lødding den 05.04.2013, benyttes i den videre rekrutteringen.

Det forutsettes at prosjektet for øvrig gjennomføres i tråd med det innmeldte, tidligere endringer, samt vår vurdering av prosjektet den 03.05.2012.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Til elever som får opplæring innenfor Ny GIV

Oslo, 12. april 2013

NIFU

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om Ny GIV

Forskningsinstituttet NIFU skal undersøke hvordan intensivopplæringen i Ny GIV foregår og hva elever synes om Ny GIV. De neste fire årene skal Statistisk sentralbyrå undersøke hvordan det går med elevene i videregående og når de starter i arbeidslivet. Vi har fått dette oppdraget fra Kunnskapsdepartementet.

Sammen med cirka 2000 andre Ny GIV-elever får du denne invitasjonen til å delta i forskningsprosjektet. Du er trukket ut fordi du går på en av skolene som inviteres til undersøkelsen. Det hentes opplysninger fra offentlige registre over karakterer og resultater på nasjonale prøver. Det samles også inn opplysninger fra Statistisk sentralbyrå og NAV om dine foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning. Du vil også bli bedt om å svare på noen få spørsmål elektronisk om dine erfaringer med Ny GIV. Undersøkelsen vil foregå på skolen i løpet av mai.

For å koble sammen opplysninger fra ulike kilder, oppretter vi et eget register som inneholder navn, personnummer og skole for de elevene som deltar. Denne personinformasjonen blir oppbevart atskilt fra andre opplysninger om deltakerne. Alle analyser gjøres på data som ikke inneholder navn eller personnummer.

Ved å delta i spørreundersøkelsen i mai samtykker du til hele forskningsstudien ved NIFU og Statistisk sentralbyrå. Opplysningene som innhentes, vil kun benyttes til forskning. Innen 2022 blir datamaterialet anonymisert. Det betyr at opplysninger som gjør at noen kan gjenkjennes, blir fjernet. Resultater fra undersøkelsen blir offentliggjort på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det er selvfølgelig frivillig å delta og du kan når som helst (frem til 2022) trekke deg fra undersøkelsen og få alle opplysninger slettet ved å sende en e-post til nygiv@nifu.no. Om du ikke vil være med i undersøkelsen, vil du selvfølgelig fortsatt få Ny GIV-opplæring.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Utdanningsdirektoratet har også gitt tillatelse til å hente ut opplysninger fra skolen slik at vi nå kunne kontakte deg.

Alle spørsmål kan rettes til undertegnede på telefon 22 59 51 07.

Med vennlig hilsen
NIFU


Berit Lødding
Prosjektleder

Til foresatte for elever som får opplæring innenfor Ny GIV

Oslo, 15. april 2013

NIFU

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om Ny GIV

Ny GIV er en stor satsing ved alle ungdomsskoler i landet. Tiltaket går ut på å gi intensivopplæring til elever som har behov for å styrke sine lese-, skrive- og regneferdigheter. Forskningsinstituttet NIFU kartlegger hvordan intensivopplæringen foregår. De nærmeste fire årene skal Statistisk sentralbyrå undersøke hvordan det går med elevene i videregående og når de starter i arbeidslivet. Vi har fått dette oppdraget fra Kunnskapsdepartementet.

Sammen med cirka 2000 andre Ny GIV-elever, er din sønn eller datter invitert til å delta i forskningsprosjektet om Ny GIV. Det hentes opplysninger fra offentlige registre over karakterer og resultater på nasjonale prøver samt opplysninger fra fylkeskommunene om elevene i forløpet av videregående opplæring. Eleven blir også bedt om å besvare noen spørsmål elektronisk om Ny GIV på skolen i løpet av mai. Ved å delta i spørreundersøkelsen samtykker eleven til deltakelse i hele undersøkelsen. Eleven får informasjon om dette i et eget brev.

Forutsatt at eleven har samtykket til å delta gjennom å besvare spørreundersøkelsen, vil opplysninger fra SSB og NAV om foreldrenes bakgrunn, utdanning, sivilstatus, skatteopplysninger og arbeidsmarkedsopplysninger bli koblet til opplysninger om elevene. Det er gitt dispensasjon fra Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet og Skattedirektoratet for utlevering av data. Verken helseopplysninger eller andre sensitive opplysninger inngår i datamaterialet.

Foreldre kan reservere seg fra deltakelse ved å sende en e-post til nygiv@nifu.no eller kontakte prosjektleder som angitt nedenfor. Også etter at data er overført til SSB høsten 2013 og helt frem til 2022, kan foreldre reservere seg fra deltakelse ved å kontakte prosjektleder i SSB, Lars Kirkebøen (tlf 21 09 42 13). Alle innhentede opplysninger om foreldre vil da bli slettet. Eleven har også rett til å reservere seg.

For å undersøke om Ny GIV har effekt, er det viktig at så mange som mulig av elevene er med i undersøkelsen. Opplysningene som innhentes vil kun benyttes til forskning. Datamaterialet anonymiseres innen 2022. Forskerne har taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Resultater fra undersøkelsen blir offentliggjort på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Alle spørsmål kan rettes til undertegnede på telefon 22 59 51 07.

Med vennlig hilsen

NIFU



Berit Lødding
Prosjektleder

Til elever som ikke får opplæring innenfor
Ny GIV

Oslo, 12. april 2013

NIFU

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om Ny GIV

Ny GIV er en stor satsing ved alle ungdomsskolene i landet. Tiltaket går ut på å gi intensivopplæring til elever som har behov for å styrke sine lese-, skrive- og regneferdigheter. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan det går med Ny GIV-elevene over tid, sammenlignet med elever som ikke deltar i tiltaket. NIFU kartlegger Ny GIV-opplæringen, og Statistisk sentralbyrå skal undersøke hvordan det går med elevene i videregående og når de starter i arbeidslivet. Vi har fått dette oppdraget fra Kunnskapsdepartementet.

Sammen med vel 500 andre elever på 10. trinn i Rogaland, får du denne invitasjonen til å delta i forskningsprosjektet. Du er trukket ut fordi du har karakterer som er omtrent som eller litt høyere enn karakterene blant de elevene som er med i Ny GIV. Det hentes opplysninger fra offentlige registre over karakterer og resultater på nasjonale prøver. Det samles også inn opplysninger fra Statistisk sentralbyrå og NAV om dine foreldres utdanning og arbeidsmarkedstilknytning. Du vil også bli bedt om å svare på noen få spørsmål om hva du synes om skole, skolearbeid og lekser. Undersøkelsen foregår på skolen i løpet av mai.

For å koble sammen opplysninger fra ulike kilder, oppretter vi et eget register som inneholder navn, personnummer og skole for de elevene som deltar. Denne personinformasjonen blir oppbevart atskilt fra andre opplysninger om deltakerne. Alle analyser gjøres på data som ikke inneholder navn eller personnummer.

For å undersøke om Ny GIV virker slik man har tenkt, er det viktig at også elever som ikke får slik opplæring er med i undersøkelsen. Ved å delta i spørreundersøkelsen i mai, samtykker du til hele forskningsstudien ved NIFU og Statistisk sentralbyrå. Opplysningene som innhentes vil kun benyttes til forskning. Innen 2022 vil datamaterialet anonymiseres. Det betyr at opplysninger som gjør at noen kan gjenkjennes, blir fjernet. Resultater fra undersøkelsen blir offentliggjort på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det er selvfølgelig frivillig å delta og du kan når som helst (frem til 2022) trekke deg fra undersøkelsen og få alle opplysninger slettet ved å sende en e-post til nygiv@nifu.no.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Utdanningsdirektoratet har også gitt tillatelse til å hente ut opplysninger fra skolen slik at vi nå har kunnet kontakte deg.

Alle spørsmål kan rettes til undertegnede på telefon 22 59 51 07.

Med vennlig hilsen

NIFU



Berit Lødding

Prosjektleder

www.nifu.no
post@nifu.no

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

Wergelandsveien 7, NO-0167 Oslo
PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo
+47 22 59 51 00

Org. nr. 976 073 169 / Kontonr. 7038.05.26482

Til foresatte for elever som ikke får opplæring innenfor Ny GIV

Oslo, 12. april 2013

NIFU

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om Ny GIV

Ny GIV er en stor satsing ved alle ungdomsskoler i landet. Tiltaket går ut på å gi intensivopplæring til elever som har behov for å styrke sine lese-, skrive- og regneferdigheter. Forskningsinstituttet NIFU kartlegger hvordan intensivopplæringen foregår. De nærmeste fire årene skal Statistisk sentralbyrå undersøke hvordan det går med elevene i videregående og når de starter i arbeidslivet. Vi har fått dette oppdraget fra Kunnskapsdepartementet.

Sammen med mer enn 500 andre elever i Rogaland, er din sønn eller datter invitert til å delta i forskningsprosjektet om Ny GIV fordi han eller hun har karakterer som er omtrent som eller litt høyere enn karakterene blant de elevene som er med i Ny GIV. Det hentes opplysninger fra offentlige registre over karakterer og resultater på nasjonale prøver samt opplysninger fra fylkeskommunene om elevene i forløpet av videregående opplæring. Eleven blir også bedt om å besvare noen spørsmål elektronisk om skole, skolearbeid og lekser. Undersøkelsen skjer på skolen i løpet av mai. Ved å delta i spørreundersøkelsen samtykker eleven til deltakelse i undersøkelsen. Eleven får informasjon om dette i et eget brev.

Forutsatt at eleven har samtykket til å delta gjennom å besvare spørreundersøkelsen, vil opplysninger fra SSB og NAV om foreldrenes bakgrunn, utdanning, sivilstatus, skatteopplysninger og arbeidsmarkedsopplysninger bli koblet til opplysninger om elevene. Det er gitt dispensasjon fra Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet og Skattedirektoratet for utlevering av data. Verken helseopplysninger eller andre sensitive opplysninger inngår i datamaterialet.

Foreldre kan reservere seg fra deltakelse ved å sende en e-post til nygiv@nifu.no eller kontakte prosjektleder som angitt nedenfor. Også etter at data er overført til SSB høsten 2013 og helt frem til 2022, kan foreldre reservere seg fra deltakelse ved å kontakte prosjektleder i SSB, Lars Kirkebøen (tlf 21 09 42 13). Alle innhentede opplysninger om foreldre vil da bli slettet. Eleven har også rett til å reservere seg..

For å undersøke om Ny GIV har effekt, er det viktig at så mange som mulig av elevene deltar i undersøkelsen. Opplysningene som innhentes, vil kun benyttes til forskning. Datamaterialet anonymiseres innen 2022. Forskerne har taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt. Resultater fra undersøkelsen blir offentliggjort på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Alle spørsmål kan rettes til undertegnede på telefon 22 59 51 07.

Med vennlig hilsen
NIFU



Berit Lødding

Prosjektleder
Forskningsinstitutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

www.nifu.no
post@nifu.no

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

Wergelandsveien 7, NO-0167 Oslo
PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo
+47 22 59 51 00

Org. nr. 976 073 169 / Kontonr. 7038.05.26482

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no